

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL

SILVANA DOS SANTOS

---

**ANIMAÇÃO CULTURAL  
AFROBRASILEIRA: O CASO DO  
MUSEU AFRO BRASIL**

---

Maringá  
2014

**SILVANA DOS SANTOS**

---

---

**ANIMAÇÃO CULTURAL AFROBRASILEIRA:  
O CASO DO MUSEU AFRO BRASIL**

---

---

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação Associado em Educação  
Física – UEM/UEL, para obtenção do  
título de Mestre em Educação Física.

**Orientador: Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel**

Maringá  
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

S237a Santos, Silvana  
Animação cultural afrobrasileira: o caso do museu afro Brasil / Silvana Santos. -- Maringá, 2014.  
205 f. : il. color. Figs.

Orientador: Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2013.

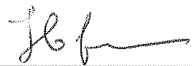
1. Animação cultural. 2. Manifestações culturais afrobrasileiras. Museu Afro Brasil. I. Pimentel, Giuliano Gomes de Assis, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDD 21.ed. 790.1  
MGC001116

## **ANIMAÇÃO CULTURAL AFROBRASILEIRA: O CASO DO MUSEU AFRO BRASIL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Mestre.

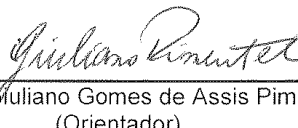
APROVADA em 25 de fevereiro de 2014.



Prof. Dr. Hélder F. Isayama



Prof.ª Dr.ª Larissa Michelle Lara



Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel  
(Orientador)

# Dedicatória

*Ao Yuri, por permitir-me, entender o real significado da expressão vida, e principalmente por ser a razão para a conclusão deste trabalho.*

*Ao Heron, pelo mais belo e sincero sorriso em que pude receber em um momento de aflição, a qual me fez sentir serena.*

"Construí amigos,  
enfrentei derrotas,  
venci obstáculos,  
bati na porta da vida  
e disse-lhe:  
Não tenho medo de vivê-la."

Augusto Cury

# Agradecimentos

Ao finalizar este estudo, percebo o quão é difícil expor em palavras todo sentimento e principalmente agradecimento às pessoas que de alguma forma estiveram por trás desta conquista, e de muitas outras, e mais difícil ainda, seguir uma ordem de agradecimento, já que em algumas situações, o ser humano tem por hábito se auto classificar, então, para não cometer injustiças a ordem em que coloco as pessoas neste espaço, é exatamente como foram chegando em minha vida.

Diante da crença que me fortalece, começo agradecendo a Deus, por iluminar meu caminho sempre.

Meus pais Francisco e Marlene, não há palavras suficientes para expressar a gratidão e o respeito que tenho para com vocês, que não só deram-me a vida, como também orientaram os meus passos. Foi por vocês que cheguei até aqui, e, é por vocês que seguirei em frente.

À minha irmã Silvia, por tolerar meus desabafos, e por todos os conselhos para continuar o caminho quando por muito pensei em desistir...

Ao Guto, pelas noites acordado comigo, pela tentativa de manter o meu autocontrole quando achava não ter mais equilíbrio para dar continuidade e principalmente pela amizade de sempre.

Aos queridos Carla Cainã, Luan Ricardo, Márcio Matsuda, Mirian Dantas, Rosemeire Aoki, Cristiane Sabagg, Silvio Souza, Eliseu Vieira, Lyca, Frank, Raquel e Honória Rigolin, pela compreensão durante esse período de “afastamento”, deixando de lado os bares da vida para dedicar-me ao mundo acadêmico.

Ao Professor Doutor Giuliano Gomes de Assis Pimentel, por acreditar em meu potencial, (e por todos os testes realizados durante o programa – quanto me testou hein). E principalmente pelos ensinamentos (pessoal, social e acadêmico). Muito obrigada pelo carinho, dedicação e a amizade que se formou.

Aos meus supervisores de trabalho, Luciana M. Verri, Mário Sérgio Verri, Sônia, Natyele, Cláudio Torres, pessoas que sempre compreenderam os momentos em que precisei me ausentar para cumprir algumas das exigências durante o curso.

Aos amigos que conquistei neste percurso, Ivana, Cláudio Alexandre, Lucas Tagliari, André Gobetti, Isabela Marques, Thiago Bellusci, Érica Rigolin, Ananda, Jean Euflausino, Juan, Caroline Ferraz, Daniele Emiliano, José Henrique (ursinho carinhoso) Niviane Amorim, Filipe Bossa, Luana Noda, Juliana Boaretto, pelo apoio dado em suas doces palavras e pelos puxões de orelha me fazendo voltar à realidade.

Aos amigos Junior Bertazo, Priscilla Rubim, Ana Luiza, Silvio Souza, Jefferson Rodrigues, Igor Augusto, Mira Primo, Danilo Campasi, Marlina Azevedo, Nay, Lari, pelos “momentos nostalgia” que a vida pode oferecer, e principalmente pela paciência de sempre.

À professora Doutora Larissa Michelle Lara, pelas contribuições e, principalmente pela disponibilidade em fazer parte deste estudo.

À todos os funcionários do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, por colaborarem com meu crescimento, em especial, Odete, Guisela, Marília, Danilo, Marcelo, Ricardo, Ricardo Bim e Seu João, (quanto me aguentou).

Um agradecimento mais que especial ao Rogerio Massarotto, por todo aprendizado e paciência. Compreendo que algumas pessoas simplesmente entram em nossa vida para agregar valores, e sem dúvidas você foi e continuará sendo uma delas. Você que foi e é tão amigo, companheiro, com tua solidariedade nos momentos difíceis que



passei desta etapa, doando parte de seu tempo a mim, ouvindo minhas lamentações e me aconselhando docemente; só me resta dizer, muito obrigada.

Ao Professor Dr. Hélder Ferreira Isayama, pelo carinho e disponibilidade em fazer parte deste estudo com suas contribuições belíssimas, sem esquecer que as “trocas de figurinhas” foram essenciais.

Aos amigos Vitor Marani, Andressa Bernabé, Felipe Queiróz, Didi, Jean Cleverson Moraes, Marcos Ruiz, Hugo, Willian Eibel, que me “desviaram” nos momentos em que mais precisei sair do foco para retomar com garra.

A CAPES, pela bolsa que tornou possível ampliar os horizontes da pesquisa, nas idas e vindas a São Paulo durante minhas coletas de dados.

Ao Rafael Bispo, Victor Hugo e Guilherme Demitto, pela paciência e “transfer” nos momentos de apuro, pessoas lindas e puras de coração; sem vocês muita coisa teria ficado para trás.

Ao Museu Afro Brasil, em especial, Emanuel de Araújo (curador do museu), pela receptividade e oportunidade de pesquisa a qual nos abriu as portas para novas reflexões; imensamente grata pelos conhecimentos adquiridos nesta instituição.

À Neide e Guilherme, pessoas queridas, que me acolheram durante as coletas de dados no interior do Museu Afro Brasil, esclarecendo e contribuindo grandemente com o “andar” da pesquisa.

Aos educadores do Museu Afro Brasil, pela paciência e contribuições no estudo.

Não posso negar que durante esta jornada, estive cercada por várias pessoas que me apoiaram e incentivaram. Na tentativa de não cometer injustiças, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente para a finalização deste estudo.

SANTOS, Silvana dos. Animação Cultural Afrobrasileira: O Caso do Museu Afro Brasil. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

## RESUMO

---

---

Este estudo destacou a existência de conteúdos afrobrasileiros, e os possíveis caminhos metodológicos existentes na animação educativa (educação para e pelo lazer) com a temática afrobrasileira. O lócus do estudo foi o Museu Afro Brasil, por ser um equipamento de lazer facilitador de conteúdos relacionados às manifestações culturais afrobrasileiras e por possuir intervenções educativas relacionadas a esse acervo. Assim, o objetivo, deste estudo consiste em descrever a educação para e pelo lazer por meio da animação no Museu Afro Brasil. Para alcançar o objetivo geral, foram descritas práticas sociais afrobrasileiras privilegiadas no Museu, com ênfase na compreensão dessas práticas, da ação dos atores e nos processos pedagógicos envolvidos no tocante à educação para e pelo lazer nesse ambiente. O corpus material do estudo compôs-se de seis educadores e uma coordenadora que desenvolveram animação educativa em exposições (permanente e temporárias) e oficinas, atendendo públicos diversificados (professores, alunos, visitantes de fim de semana, grupos agendados, crianças, adolescentes e adultos). A coleta de dados utilizou-se de observação, diário de campo e entrevista semi estruturada. O estudo constatou que as abordagens das manifestações culturais afrobrasileiras são formas de desconstruir estereótipos e ideias preconcebidas que, por vezes, codificam as ações do sujeito. Assim, a tentativa de atuar/intervir com conteúdos pouco discutidos favorecem as contradições conceituais, dificultando a apropriação dos conteúdos de matrizes que não sejam as estabelecidas socialmente, a exemplo do eurocentrismo. Desse modo, as ações educativas do Museu Afro Brasil podem associar-se ao lazer, tendo como princípio metodológico a animação cultural, pois, o *modus operandi* do Museu Afro Brasil, a partir de suas intervenções permitem reflexões acerca da cultura e os sentidos/significados de um povo, promovendo o reconhecimento, valorizando e preservando o patrimônio cultural brasileiro, africano e afro brasileiro, e, ainda, podendo ser considerado uma ação afirmativa. Neste aspecto, as ações educativas do Museu podem ser caracterizadas como avanço no que atribuímos como animação nesta instituição, pois as ações ofertadas pelos educadores acometem motivações e reflexões além do que já se conhece, promovendo o diálogo entre o conhecido/desconhecido.

Palavras-chave: Animação cultural; Manifestações Culturais Afrobrasileiras; Museu Afro Brasil.

SANTOS, Silvana dos. Animação Cultural Afrobrasileira: O Caso do Museu Afro Brasil. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

## ABSTRACT

---

---

This research verified the presence of Afro-Brazilian content as a methodological in the educative animation (an education through leisure) in which the theme is Afro-Brazilian. This study was developed at Afro-Brazil Museum, a place filled with educational interventions related to the Afro-Brazilian culture. Thus, the aim of this study is to outline the education through leisure by the animations showed at the Afro-Brazil Museum. In order to reach the main aim, mainly the Afro-Brazilian social practices were described with emphasis in understanding these practices, as well as the role of people involved in a situation of education through leisure at the museum. The corpus of this study is composed by six educators and a pedagogical coordinator who promote the educative animation at the museum as part of exhibition, also workshops were offered, the public was very diversified (teacher, students, common visitors, group of visitors, children, adolescents and adults). For the collection of the data we made observations, wrote diaries and also made a interview previously prepared. The study found that the approaches of Afro-Brazilian cultural manifestations are ways to deconstruct stereotypes and preconceived ideas sometimes encode the actions of the subject. Thus, the attempt to act/intercede with little discussed contents favour the conceptual contradictions, making the appropriation of the main content that are not socially established, the example of Eurocentrism. Thus, the educational activities of the Afro-Brazil Museum can be related to leisure, having the methodological principle these cultural events, since the *modus operandi* of the Afro-Brazil Museum, from its interventions allow reflections on culture and the senses/ meanings of a people, promoting recognition, valuing and preserving the cultural heritage of Brazil, African and Afro-Brazil, and, yet, can be considered an affirmative action. In this respect, the educational activities of the Museum can be characterized as a breakthrough in how we assign animation in this institution, because the shares offered by educators affect motivations and reflections beyond what is already known, promoting dialogue between the known/unknown.

Key-words: Cultural animations; Afro-Brazilian cultural manifestations; Afro-Brazilian Museum.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Emanuel de Araújo (curador do Museu Afro Brasil).....	15
<b>Figura 2</b>	Fachada do Museu Afro Brasil .....	61
<b>Figura 3</b>	Vista lateral do Prédio Museu Afro Brasil.....	62
<b>Figura 4</b>	Organograma Museológico do Museu Afro Brasil.....	63
<b>Figura 5</b>	Planta museográfica.....	64
<b>Figura 6</b>	Índice do Roteiro de Visitação – acervo permanente.....	65
<b>Figura 7</b>	Máscara Egbo Ekoi (Nigéria/Camarões).....	67
<b>Figura 8</b>	Máscara da sociedade Gueledé Yorubá (Nigéria/Benim).....	68
<b>Figura 9</b>	Estatuetas de Gêmeos Ibeji Yorubá (Nigéria).....	69
<b>Figura 10</b>	Banco usado para ressaltar a plenitude das formas nas mulheres Luba (República Democrática do Congo).....	71
<b>Figura 11</b>	Navio Negreiro.....	72
<b>Figura 12</b>	Ferro de marcar os escravos.....	73
<b>Figura 13</b>	Produção de pinga e formas “pão de açúcar”.....	75
<b>Figura 14</b>	Moenda e bateia.....	76
<b>Figura 15</b>	Balaio de colheita cafeeira.....	78
<b>Figura 16</b>	Fernando Simão Barbosa.....	79
<b>Figura 17</b>	Ama de leite brincando.....	79
<b>Figura 18</b>	Ama de leite amamentando.....	80
<b>Figura 19</b>	Vestimenta de Babá Egun – Bahia.....	84
<b>Figura 20</b>	Vestimenta de Babá Egun – Bahia.....	84
<b>Figura 21</b>	O cortejo.....	86
<b>Figura 22</b>	O cortejo.....	86
<b>Figura 23</b>	Altar Oxé de Xangô.....	88
<b>Figura 24</b>	Tambores Rum, Rumpi e Lê.....	89
<b>Figura 25</b>	Cruzeiro Monumental do Matriólogo de Cristo e Painel de Ex-Votos. Minas Gerais – Séc. XIX.....	91
<b>Figura 26</b>	Senhora da Irmandade da Boa Morte.....	93
<b>Figura 27</b>	Jóias de Crioula.....	94
<b>Figura 28</b>	Máscaras de Cavalhada.....	97

<b>Figura 29</b>	Bumba – meu – boi.....	98
<b>Figura 30</b>	Calunga – boneca fetiche.....	99
<b>Figura 31</b>	Agogô – instrumento de percussão.....	100
<b>Figura 32</b>	Texto sobre arte extraído do interior do Museu Afro Brasil.....	105
<b>Figura 33</b>	Objeto Emblemático 3, 1969 Rubem Valentim – Salvador.....	106
<b>Figura 34</b>	Jogo Rubem Valentim.....	107
<b>Figura 35</b>	Obras de Mestre Didi.....	108
<b>Figura 36</b>	Folder da oficina Singular no Plural.....	112
<b>Figura 37</b>	Intervenção com deficientes.....	113
<b>Figura 38</b>	Oficina educativa.....	113
<b>Figura 39</b>	Folder brincando com arte.....	115
<b>Figura 40</b>	Oficina de brinquedos.....	116
<b>Figura 41</b>	Brincadeiras populares.....	117
<b>Figura 42</b>	Folder brincadeiras do Congo.....	119
<b>Figura 43</b>	Oficina danças do Congo.....	119
<b>Figura 44</b>	Visitação músicas do Congo.....	121
<b>Figura 45</b>	Danças e brincadeiras do Congo.....	121
<b>Figura 46</b>	Brincadeiras do Congo.....	122
<b>Figura 47</b>	Folder Contação de Histórias.....	124
<b>Figura 48</b>	Aos Pés do Baobá – formação de professores.....	125
<b>Figura 49</b>	Aos Pés do Baobá – formação de professores.....	125
<b>Figura 50</b>	Contação de história para crianças.....	126
<b>Figura 51</b>	Aos pés do Baobá – Público livre.....	127
<b>Figura 52</b>	Aos Pés do Baobá – visitaçã o.....	128
<b>Figura 53</b>	Visitação ao acervo.....	130
<b>Figura 54</b>	Visitação temática.....	130
<b>Figura 55</b>	Visitação temática com alunos de ensino fundamental.....	132

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Produções referentes às Manifestações Culturais Afro Brasileiras.....	25
<b>Quadro 2</b> - Produções referentes à Animação Sociocultural.....	39

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ASC</b>	Animação Sociocultural
<b>MAB</b>	Museu Afro Brasil
<b>ONG</b>	Organização não governamental
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>SMC</b>	Secretaria Municipal de Cultura
<b>OSCIP</b>	Organização da Sociedade Civil de Interesses Públicos
<b>DIM</b>	Divisão de Iconografia e Museus
<b>OS</b>	Organização Social
<b>SEC</b>	Secretaria de Estado e Cultura
<b>IPHAN</b>	Instituto Histórico e Artístico Nacional

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>02</b>
1.1 MARCO TEÓRICO INTRODUTÓRIO .....	21
1.1.1 As manifestações afrobrasileiras como objeto e veículo de educação para o lazer.....	22
1.1.2 A animação cultural como ferramenta pedagógica.....	37
1.1.3 Rudimentos teóricos para uma animação afrobrasileira.....	54
<b>2 MANIFESTAÇÕES AFRO BRASILEIRAS NO MUSEU AFRO BRASIL.....</b>	<b>59</b>
2.1 O ESPAÇO MUSEU AFRO BRASIL E SUAS POSSIBILIDADES.....	60
2.1.1 África: diversidade e permanência.....	65
2.1.2 Trabalho e escravidão.....	72
2.1.3 As religiões afrobrasileiras.....	82
2.1.4 O sagrado e o profano.....	90
2.1.5 História e memória.....	102
2.1.6 Artes plásticas – a mão afrobrasileira.....	103
<b>3. O MODUS OPERANDI DO MUSEU AFRO BRASIL.....</b>	<b>110</b>
3.1 Programa de Acessibilidade Singular Plural.....	110
3.2 Oficinas.....	114
3.3 Aos pés do Baobá.....	123
3.4 Visitação mediada.....	129
<b>4. A ANIMAÇÃO DO MUSEU SEGUNDO OS EDUCADORES.....</b>	<b>137</b>
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>187</b>



# 1 INTRODUÇÃO

Este estudo evidencia a existência de conteúdos afrobrasileiros e os possíveis caminhos metodológicos existentes na intervenção com esta temática no âmbito do Museu Afro Brasil (MAB). Desse modo, torna-se relevante a existência de intervenções pautadas na educação para e pelas manifestações culturais afrobrasileiras, possibilitando integração total em todos os aspectos de desenvolvimento dos sujeitos.

Os estudos voltados às manifestações culturais afrobrasileiras em sua maioria apresentam-se quase sempre relacionadas às especificidades do lazer. Assim, a opção pela instituição se deu por entendermos este espaço enquanto equipamento de lazer, propiciador de valorização, preservação do patrimônio cultural brasileiro, africano e afro brasileiro.

Entendemos atividades culturais como o conjunto de ações de forma criativa, capazes de promover o desenvolvimento de forma sistemática, ampliando o conhecimento social, cultural e humano favorecendo novas aplicações. Neste sentido, visualizamos que a cultura afrobrasileira só pode ser decifrada na relação com as outras culturas existentes no Brasil. E essa relação, não exhibe nenhuma pureza, mas um processo contínuo, recíproco e bilateral, de mudanças e (re) criação de significados e ressignificações. Assim, a cultura negra pode ser apontada como uma particularidade cultural construída por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros povos.

No entanto, essa diversidade, no Brasil, não deve se limitar apenas à “concepção de povo que gosta de samba ou carnaval e futebol” (SILVA, 2010, p. 155). As questões étnico/raciais permitem outros caminhos para interpelar as manifestações culturais afrobrasileiras, que apresentam um cenário de interações entre suas práticas, a exemplo da religião, das danças, vestimentas, alimentação, música, capoeira, dentre outros aspectos que fortalecem as tradições, histórias e memórias (ABIB, 2005).

Portanto, o estudo contribui para sistematizar a presença dessa influência (cultura afrobrasileira) na atuação profissional no lazer, especialmente na educação

física para e pelo lazer, admitindo ao menos três enfoques dominantes (recreacionismo, recreação educativa e animação sociocultural).

É possível identificar conteúdos e modos de fazer voltados aos saberes afrobrasileiros, embora a inserção destes saberes seja envolta de dificuldades, a exemplo dos estudos de Cunha (2006) que busca uma abordagem da arte afrobrasileira na sala de aula; Perini et al (2011), ao proporem o ensino étnico racial no ensino da arte através dos museus virtuais; Moura (2010), que relaciona a dança afrobrasileira à educação popular; Oliveira (2008) na tentativa da construção da identidade negra por meio da dança afrobrasileira; Lara (2000) ao buscar a transposição de experiências obtidas no ritual de candomblé para o campo educacional; Santos (2008) ao propor uma experiência pluricultural da cultura negra por meio da dança Hip-Hop, dentre outros estudos em diferentes áreas voltadas à educação.

Neste sentido, ampliam-se as inquietações voltadas às intervenções que se utilizam desses conteúdos, na educação formal. A lei nº 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas. Mas, é em âmbito escolar que se devem discutir as questões pertinentes aos conteúdos culturais afrobrasileiros? Que práticas podem ser elaboradas a partir dos conteúdos culturais afrobrasileiros que promovam reflexão social na educação para e pelo lazer?

Essas inquietações são frutos de uma temática inicial, ou seja, o projeto de pesquisa desta dissertação estava centrado apenas nos estudos da capoeira e sua aplicabilidade em instituições de ensino formal. A experiência ao longo de seis anos como praticante de capoeira, permitiu-me visualizar a dificuldade encontrada por outros profissionais, ao abordar as questões afrobrasileiras dentro e fora do âmbito escolar, em muitas situações os conteúdos pertinentes as manifestações culturais afrobrasileiras eram remetidas superficialmente com vivências limitadas da capoeira.

Embora soubesse identificar essas dificuldades e peculiaridades, o desafio a enfrentar estava centrado em pedagogizar a capoeira, ainda que essa prática esteja “se inserindo vertiginosamente nos mais diferentes espaços institucionais das médias e grandes cidades do Brasil e em vários países do exterior, consolidando um avanço

histórico controvertido”<sup>1</sup> (FALCÃO, 2004, p. 3). Mesmo sendo praticante de tal modalidade, meu conhecimento acadêmico se fazia restrito para uma sistematização de aplicabilidade que saísse do senso comum.

Na tentativa da construção/desconstrução de um novo saber, levamos ao debate alguns textos: *A relação dos movimentos da capoeira com a dança contemporânea na formação de um novo elemento educacional no ensino fundamental I*, apresentado no III ENGRUPE - Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa em Dança, (2011), *Capoeira x Religiosidade: conflitos e influência*, apresentado na VIII Semana de História/ II Semana de Estudos Étnico-Raciais, (2011), *Diálogo corporal entre dança contemporânea e capoeira*, apresentado no II Colóquio Educação Física e Ciências Sociais em Diálogo (2012), *Lazer e religião: entre o lícito e o que convém*, apresentado no XIII Seminário Lazer em Debate (2012), *Análise Epistemológica da Animação Sociocultural Afrobrasileira*, apresentado no VI Encontro do Lazer do Paraná (2012) e o artigo *Pré-Capoeira, Capoeira e Pós-Capoeira*, publicado na Revista Corpoconsciência, (2012).

Após esses trabalhos, alcançamos a perspectiva de objeto sobre uma prática isolada (capoeira) para o conjunto das práticas culturais afrobrasileiras em sua contribuição no campo do lazer, por meio de uma compreensão abrangente de aspectos lúdicos<sup>2</sup> da cultura afrobrasileira. Percebemos que poderíamos desenvolver proficuamente saberes e práticas ligadas a essa matriz cultural constitutiva da realidade brasileira. Também suponhamos que essa relação no campo do lazer amplie não somente o universo cultural dos participantes, como represente uma contribuição importante para ampliar esse aspecto na própria atuação dos profissionais do lazer.

---

<sup>1</sup> Falcão (2004) atribui ao termo controvertido duas situações: 1. Período da escravidão onde a capoeira é associada às lutas de negros em busca de liberdade. 2. O vínculo atribuído à capoeira na atualidade à lógica do sistema de sócio metabolismo do capital.

<sup>2</sup> Tomamos como aporte para lúdico os estudos de Pimentel e Pimentel (2009, p. 170) ao constatarem que não há civilização sem lúdico, ao fato de existir uma construção voltada à dicotomia do não ter (com regras/sem regras, controle/sem controle, submissão/domínio...). Dessa forma, “há uma liberdade inscrita no controle, e regras para a liberdade”. “O lúdico se inscreve como algo necessário para a existência, se não há vivência lúdica não haveria lazer”. No que se refere à terminologia “lúdico” os autores atribuem ser “adjetivo que se refere a jogos e brinquedos, remetendo-se à natureza improdutiva, ambígua e efervescente do jogo”, presente em diferentes instâncias e dinâmicas da vida social (trabalho, religião, sexo, política, etc.) É no lazer e, mais especificamente no jogo/brincadeira, que o lúdico é privilegiado no mundo acadêmico” (p. 164). Além de “situar suas ideias na relação constitutiva entre sujeitos e sentidos, o que já desestabiliza tentativas de ‘localização’ do lúdico em materialidades com o jogo, a dança, o brincar” (p. 173). Portanto o lúdico é algo que se constitui na relação.

É recorrente a tentativa de afirmar essa matriz étnica a partir do plano cultural, mas nem sempre se evidenciam os avanços, pois, como alerta Silva (2010, p. 143), “o tratamento dado pelos europeus a estas populações foi também pautado no eurocentrismo e etnocentrismo, desrespeitando as múltiplas etnias que constituíam os africanos, a história do continente de origem e as práticas culturais”. Assim, a ausência de uma pedagogia do lazer explicitamente enriquecida com elementos afrobrasileiros, a qual motivou este estudo, não se explica isoladamente pela falta de sistematizações ou trabalhos acadêmicos. É também uma limitação advinda dos planos estrutural, político e econômico. No entanto, não se pode negar que a partir de intervenções advindas do plano da cultura se possa estabelecer relação entre os diferentes sujeitos, dando sentido/significado às ações. Ademais, minha afinidade com a temática deste estudo e a forma como, a partir da práxis<sup>3</sup>, foi formado o problema de pesquisa levou-me a perceber que há diferentes enfoques de intervenção utilizados na atuação profissional no âmbito do lazer.

Precedente ao estudo, atuei profissionalmente em três lugares, nos quais percebi a relação com o campo do lazer, inicialmente como professora de educação física numa escola particular do ensino fundamental, momento em que vi o trabalho com os conteúdos físico-esportivos ministrados como uma educação para o lazer<sup>4</sup>. França (2003) pontua que o lazer exhibe aspectos educativos que facilitam a compreensão e a intervenção de um novo contexto social, além da contribuição das práticas corporais na melhoria da qualidade de vida e possibilidades da construção da cultura humanizada, assim como, os princípios éticos acerca da sociedade.

Desse modo, a intervenção dos conteúdos físico-esportivos pautados na educação para e pelo lazer potencializa a socialização entre os sujeitos, permitindo as trocas de conhecimentos e enriquecendo as experiências individuais e coletivas, contribuindo com o desenvolvimento de atitudes críticas e criativas em relação às esferas, pessoal e social.

---

<sup>3</sup> Práxis relaciona-se a “uma atividade social conscientemente dirigida a um objetivo” (NORONHA, 2005, p. 89).

<sup>4</sup> Marcellino (2000) compreende a educação para o lazer como uma ferramenta de resguardo contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos difundidos pelos variados meios de comunicação de massa, amenizando seus efeitos, por meio da ampliação e desenvolvimento do espírito crítico. Melo (2003, p. 53) atribui que a educação pelo lazer seria “aproveitar o potencial das atividades para trabalhar valores, conduta e comportamento”.

Neste aspecto, Pinto (2001) e Marcellino (1995), ao relacionarem educação e lazer, identificam duas predisposições: uma conservadora, atribuindo ao lazer a responsabilidade de preservação do equilíbrio social, e a outra, inferindo o lazer como fenômeno social, possibilitando diálogos com a sociedade, construindo valores capazes de provocar mudanças.

Por outro lado, a promessa de mudança é algo possível de ser cooptada pela lógica funcionalista. Como pontua Marcassa (2004), as relações estabelecidas entre as distintas concepções de lazer e educação visam ao maior controle social e à adequação dos sujeitos à ordem social. Assim, esse diálogo tende a se ampliar, já que todo ser humano possui direitos, dentre eles, o lazer.

Tal direito não deve ser relacionado à heterodeterminação, assim como pontuado por Pimentel; Pimentel (2005), contrapondo-se a este lazer como mercadoria privada ou parte integrante da indústria do lazer, que ainda requer dos sujeitos o consumo voltado ao modismo. Assim sendo, o lazer deve ser redirecionado à autodeterminação, de modo que o indivíduo mantenha autonomia para suas ações, optando pelo próprio lazer.

Fui professora numa ONG que atende crianças, jovens e adultos com a perspectiva de suprir especialmente conteúdos físico/esportivos do lazer<sup>5</sup>, tanto como complemento quanto como contraposição à política pública, tendo em vista que os dirigentes da entidade são ligados ao Partido dos Trabalhadores (PT) e é oposição ao governo municipal. Minha análise sobre essa prática volta-se à importância dada ao atendimento da população, oportunizando a todos, o direito de exercerem sua cidadania.

O atendimento ao público nesta ONG se estabelece a partir da relação entre o lazer e seus valores, uma vez que a oferta de atividades da instituição assemelha-se aos aspectos voltados à distração, ao divertimento, ao entretenimento e ao recrear-se, além dos vínculos sociais, afetivos que se formam a partir do convívio entre os sujeitos. Ações como essas são compreendidas por Marcellino (1996) enquanto lazer se a escolha das atividades apresentarem caráter desinteressado de sua prática. Porém, o

---

<sup>5</sup> Por se tratar de adultos, o foco está na atividade física, já que ela constitui parte integral da vida social. Neste aspecto, Mota (2001) ressalva a atividade física como os pressupostos de referência de um conjunto de valores e regras que representam em si a força geradora de sua dinâmica e importância.

mesmo autor discute ainda, que “não é possível entender o lazer isoladamente, sem relação com as esferas da vida social” (p. 14). Neste sentido, a oferta e a demanda da instituição Espaço Nelson Verri se adéqua às questões pertinentes ao lazer, conforme discutidas por Marcellino (1996).

Por fim, esporadicamente prestei serviços de lazer a um grupo de idosos, patrocinado por uma rede de farmácias. Embora tal atividade pactue com a estratégia de marketing da empresa, meu objetivo constituía-se da motivação intrínseca para provocar mudanças na qualidade de vida<sup>6</sup> desses sujeitos. Partia da premissa do idoso como um ser ativo e atuante, passível de vivenciar novas experiências.

No que se refere especificamente ao grupo de idosos com que desenvolvi as atividades, percebo que o lazer, para eles, era essencial, pois em cada encontro foi perceptível a formação dos subgrupos de acordo com suas relações de proximidade. Os diálogos entre eles, no que se refere ao lazer, eram focados na importância da atividade física, no desejo por passeios com o grupo, bailes, bingos e relação familiar (destacando a profissão dos filhos). O lazer nessa fase da vida, adverte Iwanowicz (2000) que garante e mantém a continuidade do processo de desenvolvimento social do indivíduo, possibilitando a auto realização social.

Esses três trabalhos exploram de forma diferente a questão do lazer: um voltado à educação formal, outro à formação cultural mais ampla numa perspectiva de organização social e o último relativo à diversão e socialização por meio dos conteúdos culturais do lazer. Esses diferentes enfoques me remetem a Waichman (2009), para quem, predominam, na atuação profissional, três enfoques: recreacionismo, animação sociocultural e recreação educativa.

O recreacionismo se encontra muito presente na educação física e busca fundamentalmente o entretenimento. O foco principal está na realização de atividades promovendo diversão ao indivíduo em seu tempo livre (WAICHMAN, 2009). Realizando diálogo com minha atuação profissional, esse enfoque é muito próximo do “Clube da Melhor Idade”, com a participação efetiva dos indivíduos provocando socialização, mas,

---

<sup>6</sup> No que se refere à qualidade de vida, Ramos (2003) pontua que a autonomia do sujeito, na velhice, é fator primordial, pois, a capacidade em determinar e executar seus próprios desígnios (lazer, convívio social, trabalho) o caracteriza como pessoa saudável.

reforçando comportamentos como a melhoria da auto estima, auto satisfação, além dos comportamentos promotores da saúde.

Waichman (2009) frisa sobre essa questão ao anunciar que “las personas y los grupos aprenden a ser manipulados en su tiempo desocupado y a gratificarse cuando son entretenidos” (p.103). Logo, a atuação do profissional do lazer, por meio do recreacionismo, provoca o entretenimento dos sujeitos ao ofertar ações (de livre escolha) que promovam satisfação a estes.

Já a animação sociocultural é, segundo o mesmo autor, centrada na participação social e na educação popular que proporcione conhecimentos e atitudes por meio de atividades diversas, de modo que o indivíduo, nas ações coletivas, compreenda o meio, além de tentar transformá-lo. Relacionando à minha experiência profissional, este enfoque assemelha-se à forma de atuação na Associação Cultural Espaço Nelson Verri, tendo como foco principal a compreensão de valores e autonomia na e pela comunidade. Assim como pontuado por Waichman (2009, p. 103):

Haciéndolos participar, consciente y comprometidamente, em la generación de acciones y procesos de dinamización popular, destinados al desarrollo comunitario y mejoramiento de la calidad de vida.

Por fim, a recreação educativa refere-se a um modelo pedagógico com finalidade em cada ação, podendo ser realizada também fora do âmbito escolar, além de ser um complemento à educação (WAICHMAN, 2009). Com esta proposta, associando ao trabalho que realizei na escola, e a metodologia utilizada, percebe-se uma aproximação, pois, ao desenvolver ações com intencionalidade agregando valores significativos, as brincadeiras e jogos passam a ter sentido/significado desenvolvendo os sujeitos numa perspectiva sócio-educativa.

Portanto, ao tratar da intervenção profissional no lazer com a cultura afrobrasileira pode-se dizer que o lazer, ao ser abordado a produção cultural humana, promoverá o diálogo nas mais diferentes relações, a exemplo da educação, trabalho, política, economia, natureza, entre outras dimensões das quais constituem a sociedade. Com base nos pressupostos teóricos de Waichman (2009), o que se refere às dimensões da intervenção profissional (recreacionismo, recreação educativa e animação cultural), reafirma-se a possibilidade de aplicação das manifestações culturais

afrobrasileiras nos três enfoques atribuídos pelo autor, uma vez que, tais manifestações se fazem presentes em espaços formais e não formais.

Dentre os campos de atuação com a proposta de lazer, encontram-se clubes, academias, associações, praças, parques, igrejas, instituições públicas ou privadas, salões, escolas, dentre outros. Em cada espaço acaba predominando uma forma distinta de atuação, havendo evidências de que a troca de enfoque irá gerar diferentes resultados.

Isso significa que, por exemplo, os pares, Clube da Melhor Idade – Recreacionismo, Escola – Recreação Educativa e Associação Espaço Nelson Verri – Animação Sociocultural (ASC), não são relações perpétuas, mas, capazes de outras atuações. Conforme ilustrado por Stoppa (1998) em sua pesquisa sobre acampamentos de férias, num mesmo tipo de equipamento de lazer pode florescer concepções diferentes de recreação.

Em minha leitura, as instituições educacionais formais, são as que mais provocam inquietações nos estudos. Bracht (2003) considera relevante a existência da educação para o lazer, implicando assim, possíveis mudanças no que se denomina cultura escolar. Do mesmo modo, Marcellino (2000) considera proeminentes, as possibilidades do lazer como veículo de atuação no plano cultural associado com a escola. Nesse sentido, o lazer, enquanto veículo de educação, potencializa o desenvolvimento social e pessoal dos sujeitos ao fazer uso de práticas que favorecem o aprendizado, estimulando a iniciação aos conteúdos culturais.

Mas, poderíamos ver essa dimensão do lazer em outros espaços de educação? Aonde, concretamente o lazer vem sendo objeto e veículo de educação no tocante aos conteúdos afrobrasileiros? Assim, nosso recorte busca intencional o “fazer” e “como fazer” das manifestações culturais afrobrasileiras, enquanto conteúdo educacional em outros espaços. Isso significa preferência em abordar a educação não formal, pois, a “educação, apoiada na escola, abre cada vez mais seu foco para outros espaços que possam atender a esse novo cenário” (CAZELLI, 2005, p.99). A relação existente entre a educação formal e não formal se constitui produzindo conhecimento. Além disto,

Conhecer os recursos educacionais/culturais disponíveis na escola e a relação dos profissionais (equipe pedagógica e direção) com a cultura, por meio de



suas práticas culturais, tem relevância, pois trazem à tona dimensões da vida social cuja consideração pode ampliar a compreensão da educação e do papel destes profissionais na sociedade atual. (CAZELLI, 2005, p. 100).

A esse respeito Certeau (1986, p. 192; 193) pontua que:

As indagações, as organizações e as ações ditas culturais representam ao mesmo tempo sintomas e respostas com relação a mudanças estruturais na sociedade. A interpretação desses signos, cuja espécie prolifera, remete inicialmente ao seu funcionamento social. Uma vez considerada uma ação, deve-se procurar as divisões em função das quais se desenvolve o processo e com isso estabelecer uma formulação dos problemas. Deve-se especificar objetivos, mediante a análise das situações. Eles devem inserir no mapa alguns lugares cujos critérios sejam definíveis, onde intervenções possam efetivamente corrigir ou modificar o processo em curso. Obtém-se, desse modo, um campo de possibilidades estratégicas.

Tomando como base Certeau (1986), nossa leitura acerca dos três enfoques dados à recreação por Waichman é a de que se trata de diferentes possibilidades estratégicas, e cabe a cada agente cultural fazer escolhas fundamentadas para organizar o trabalho conforme seus objetivos. Com isso, defendemos não haver uma vertente verdadeira, mas diferentes verdades em disputa.

Refletindo sobre minhas experiências profissionais, já mencionadas nesta introdução, notam-se formas distintas de intervenção para o lazer. Sendo assim, as manifestações culturais afrobrasileiras são suscetíveis de ocorrência nos três enfoques dados à recreação. Logo, não comungamos com a ideia de que há uma prática obsoleta (ASC). Entendemos toda prática pedagógica face a face e que envolva condução de atividades lúdicas como recreação. Os enfoques dizem respeito à terminalidade dessa ação e aos procedimentos para se chegar ao objetivo. É a partir desses enfoques que há espaços para distintas formas de atuação profissional no lazer que, em última instância, são relações pedagógicas. Como não existe educação neutra, os enfoques da recreação se remetem a relações de poder.

Para tanto, este estudo toma a intervenção profissional no lazer como o encontro com o pluralismo metodológico<sup>7</sup>, o que não deve ser confundido com ecletismo. Epistemologicamente, na produção do conhecimento, o pluralismo nos permite aceitar

<sup>7</sup> Silva (2007) compreende o pluralismo metodológico como uma variação de técnicas e metodologias que possa atingir maior grupo de sujeitos com relação à aprendizagem. A autora pontua ainda a importância e a necessidade dessa proposta metodológica, pois, os indivíduos se diferem cultural, socialmente, e no tempo de aprendizagem individual.

que, ao escolher uma abordagem, não desconsideramos a contribuição dos outros enfoques.

Não existe opção neutra, pois cada enfoque está apropriado por uma visão de mundo e de sociedade diferente. Dada a condição de desigualdade no capitalismo faz-se necessário que o campo de atuação para o lazer assuma uma dimensão crítica, tornando-se um espaço de conscientização e busca pela igualdade social. Werneck et al (1999) tratam esse assunto considerando que o lazer se constitua em:

Um espaço para a luta contra a exploração e alienação dos sujeitos, procurando desenvolver a consciência reflexiva calcada não somente na realidade concreta, mas também na possibilidade de atuar sobre ela em busca de saídas. Para isso, é preciso que a educação para (e pelo) lazer abrace o seu papel multicultural, valorizando o afetivo, a solidariedade e a intersubjetividade, considerando, ainda, a diversidade cultural e a democratização social na construção de uma educação para todos que enfatize a igualdade, mas não elimine as diferenças. (p. 96)

A esse respeito, Melo (2003) alerta que o profissional do lazer, ao se relacionar direta ou indiretamente ao campo cultural, deve estar preparado para essas contradições. Porém, mereça aproveitar o potencial da intervenção na ordem social, sem deixar de lado o respeito às características culturais do grupo trabalhado.

Todavia, a escolha do enfoque ou do método não deve ser considerada como uma verdade absoluta e sim como uma possibilidade de construções de pensamentos que proliferam o campo acadêmico (CARDOSO; SERRALVO, 2009). Para esses autores, o pluralismo metodológico é fortalecido pela transdisciplinariedade, estando isento de respostas definitivas.

Neste aspecto, a construção do conhecimento pautado nas manifestações culturais afrobrasileiras, por meio do lazer, poderá ser ampliado em quantidade, ao mesmo tempo, aprofundado em especificidade, sinalizando as vantagens de intervenção com o pluralismo metodológico sobre a admissão sistemática de uma metodologia. Esse fato é recorrente no MAB, que ao tratar as questões culturais afrobrasileiras via metodologias diversificadas e distintas ampliam quantitativamente a aplicabilidade dos conteúdos, ao mesmo tempo em que evidenciam as especificidades pertinentes de cada manifestação.

Em complemento, as questões norteadoras que promovem a intervenção do profissional fundamentam-se no desenvolvimento de metodologias,

não por que as compreenda como modelos lineares de atuação, mas por que se constituem em um exemplo da busca da articulação entre a teoria e a prática, bem como porque servem de suporte fundamental para os profissionais envolvidos com o cotidiano de trabalho. Nesse ponto voltamos inclusive ao início, tanto no que se refere a rediscutir os velhos conceitos, como o de recreação, quanto no que se refere a um uso mais produtivo da história, que permita-nos entender melhor experiências passadas no âmbito da diversão, do lazer. (MELO, 2011, p. 11).

Essas conexões buscam a compreensão dos processos metodológicos utilizados pelos profissionais da educação física, visto que, nem sempre os conhecimentos adquiridos na formação são utilizados durante a prática pedagógica. Darido (1996), em seus estudos, identifica dois tipos de formação profissional: 1) tradicional – voltada à valorização da prática esportiva; 2) científica – enfatiza a teoria e o conhecimento científico derivado das ciências mães.

Nesse aspecto, a relação atribuída aos estudos de Darido (1996) ao nosso estudo, faz-se pelo diálogo existente entre os possíveis processos metodológicos cabíveis às práticas advindas das manifestações culturais afrobrasileiras, sem desconsiderar as perspectivas acadêmicas que envolvem o lazer. Assim, a formação e a intervenção profissional privilegiam os conteúdos específicos, levando-se em consideração as mudanças de mentalidade dos modos de se viver (FREITAS, CARVALHO, 2005).

Por outro lado, o que caracteriza (mas não restringe) a atuação do profissional do lazer graduado em Educação Física é o conteúdo físico-esportivo (considerando que a prática corporal possa atender aos diferentes interesses culturais do lazer). Pimentel (2002) elucida que, na comunidade profissional, o que caracteriza e limita historicamente a atuação desse profissional na área do lazer são as práticas corporais. Embora essa seja a realidade, é importante articular essa especificidade aos outros interesses culturais do lazer, colocando-os em movimento e sinergia.

Vale ressaltar que a atuação profissional para o lazer se abrange a outras áreas de atuação por ser um campo multidisciplinar, possibilitador “de propostas

interdisciplinares” (ISAYAMA, 2009, p. 407), contando com a participação de profissionais da área de Turismo, Pedagogia, Artes, Comunicação Social, entre outras.

Desse modo, já temos como pressupostos deste estudo: a) a existência de conteúdos lúdicos afrobrasileiros que podem ser incorporados à intervenção profissional, especialmente na educação para e pelo lazer; b) a plausibilidade do pluralismo metodológico; c) a indissociabilidade entre especificidade e multidisciplinaridade na intervenção profissional; d) a perspectiva política crítica; e) a necessidade de metodologia para a animação/recreação afrobrasileira, considerando a relação entre conteúdos e modos de fazer. Também, para a pesquisa de campo, estes se tornaram elementos norteadores à eleição da instituição estudada (MAB), conforme trataremos em seguida.

Quanto ao conceito, para fins deste estudo, embora Waichman (1999) distinga a intervenção (recreação) em três enfoques, adotamos o termo animação cultural ao invés de ASC como uma possibilidade de sintetizar o trabalho desenvolvido pelo profissional do lazer no MAB, independente da abordagem predominante, pelo fato deste termo ser mais usual no ambiente estudado.

Em um primeiro momento havíamos planejado uma pesquisa-ação na qual pudéssemos transformar essa orientação em um modelo de intervenção. Elegemos inicialmente como locus possível do estudo a Associação Cultural Espaço Nelson Verri, por haver nesta instituição uma abertura política voltada aos conteúdos inerentes às matrizes afrobrasileiras. Embora a coordenação pedagógica do Espaço Nelson Verri possuísse a percepção macro dos conteúdos afrobrasileiros, ainda assim, realizavam um trabalho pontual voltado a esses conteúdos, limitando-se à prática da capoeira. Por outro lado, nossa inquietação voltou-se para a inserção de uma proposta que reafirmasse a existência desses conteúdos, abrangendo as manifestações culturais de modo amplo.

Não obstante às intenções e ao realizar uma análise do local sugerido para estudos, identificamos possíveis interferências nos resultados, uma vez que os frequentadores do local possuem afinidades com a pesquisadora. Neste sentido, entendemos que os supostos sujeitos da pesquisa poderiam estar participando não como uma ação espontânea, mas em forma de “contribuir” com a pesquisadora.

Desse modo, permitir a participação desses sujeitos, estando ciente do vínculo existente entre eles e a pesquisadora, seria estar suscetível a equívocos, uma vez que havíamos identificado na associação a resistência dos mesmos ao tratar de questões pertinentes à cultura afrobrasileira. Frente a esse limite, optamos por encontrar uma entidade que já trabalhasse com a cultura afrobrasileira, como opção de lazer, ao invés de implantar uma ação nova com os riscos que isso representaria. Para tal, nos situamos no MAB, criado em 2003 e inaugurado em 23 de outubro de 2004, localizado no Parque Ibirapuera, em São Paulo, no "Pavilhão Padre Manoel da Nóbrega" – edifício integrante do conjunto arquitetônico do parque, projetado por Oscar Niemeyer, na década de 1950.

O MAB está composto por um acervo com mais de cinco mil obras, entre pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, documentos e peças etnológicas, de autores brasileiros e estrangeiros, produzidos entre o século XV e os dias de hoje. O acervo abarca diversas facetas dos universos culturais africanos e afrobrasileiros, abordando temas como religião, trabalho, arte, diáspora africana e escravidão, registrando a trajetória histórica e as influências africanas na construção da sociedade brasileira. Das obras da exposição permanente, 2.163 foram doadas pelo artista plástico e curador Emanuel Araujo, idealizador e atual Diretor Curador do Museu (PLANO MUSEOLÓGICO, 2011).

Emanuel de Araújo também é escultor, gravurista e pintor. Formado em marcenaria, linotipia e composição gráfica na Imprensa Oficial de Santo Amaro da Purificação, graduou-se em Belas Artes na Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia em 1964. Iniciou-se em instituições museológicas em 1981, quando foi convidado para dirigir o Museu de Arte da Bahia, inaugurando um novo prédio e reinstalando o acervo. No período de 1992 e 2002, atuou como diretor da Pinacoteca do Estado de São Paulo, tendo estado à frente da reforma do prédio e da revalorização da instituição no circuito artístico.



Figura 1. Emanuel de Araujo (curador do Museu Afro Brasil). Fonte: Silvana dos Santos 13/11/2013.

Como curador, dedicou-se a reunir uma coleção de obras de arte afro-brasileira, a qual expôs em diversas exposições temporárias, destacando as obras: *Os Herdeiros da Noite: Fragmentos do Imaginário Negro* (Brasília/Belo Horizonte, 1995), o módulo *Negro de corpo e alma*, no interior da exposição comemorativa *Mostra do redescobrimento Brasil +500* (Parque do Ibirapuera, São Paulo, 2000), e *Negras memórias, memórias de negros* (São Paulo/Belo Horizonte, 2003).

O curador publicou e organizou diversos livros e catálogos, entre os quais alguns estudos a respeito de arte afrobrasileira. Dentre eles, destacam-se *A mão afrobrasileira: significado da contribuição artística e histórica* (1988, com nova edição revista e ampliada em 2010) e os catálogos das exposições: *Negro de corpo e alma* (2000), *Negras memórias, memórias de negros* (2003) e *De Valentim a Valentim: A escultura brasileira – Século XVIII ao XX* (2010).

No interior do Museu encontra-se o teatro Ruth de Souza e a Biblioteca Carolina Maria de Jesus, com cerca de 6.800 publicações, com destaque especial para a coleção de obras raras sobre o tema do Tráfico Atlântico e Abolição da Escravatura no Brasil, América Latina, Caribe e Estados Unidos, além de temáticas voltadas à presença negra africana nas artes, na vida cotidiana, na religiosidade e nas instituições sociais. É uma instituição pública, subordinada à Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo e administrada pela Organização Social de Cultura, vinculado à Secretaria de Cultura do Governo do Estado de São Paulo. Desta forma, a visitação do Museu é gratuita para todas as exposições e atividades oferecidas (PLANO MUSEOLÓGICO, 2011).

As ações desenvolvidas para atender as visitas são organizadas em consonância com o Núcleo de Educação, baseado nas diretrizes estabelecidas pela diretoria curatorial, com o intuito de ampliar compreensões e reflexões acerca da exposição, ressaltando que o campo de atuação da instituição museu vem renovando-se, desenvolvendo a partir da segunda metade do século XX, mecanismos de aproximação com a sociedade (GONÇALVES, 2005).

Para realização das ações, o museu se dispõe de seis profissionais (educadores) por período (manhã e tarde), atendendo grupos pré-agendados, instituições diversas, além de escolas públicas e particulares. Há em média seis grupos agendados e sete grupos espontâneos diariamente.

As atividades ofertadas constituem-se como educação para e pelo lazer por meio das exposições permanentes, temporárias, contação de histórias, encontro com o artista e atividades específicas elaboradas para datas como “abolição dos escravos”, “aniversário de São Paulo” e dia da “consciência negra”. Busca-se “desconstruir um imaginário da população negra, construído fundamentalmente pela ótica da subalternidade, ao longo da nossa história” (PLANO MUSEOLÓGICO, 2011, p. 132).

O Núcleo de Educação também mantém o programa “Singular Plural: Educação Inclusiva e Acessibilidade”, atendendo exclusivamente pessoas com necessidades especiais e promovendo a interação deste público com as atividades oferecidas.

Desse modo, o primeiro contato com o MAB, deu-se logo após o exame de qualificação, com uma visita técnica no mês de abril com o intuito de solicitar anuência,

utilizando-se de declarações formalizadas institucionalmente (anexos 1, 2, 3). Nesta visita identificamos a existência dos possíveis conteúdos afrobrasileiros. Neste sentido, percebemos o espaço MAB como local dinâmico, possibilitador de conhecimento e reflexão dos conteúdos pertinentes às manifestações culturais afrobrasileiras, com presença de uma política de animação, uma vez que “a imagem de museu enquanto instituição intocável desapareceu no momento em que houve a democratização do acesso à cultura e à aprendizagem e sua crescente popularidade” (ANDRADE, 2008, p.9).

Compreendemos que no espaço Museu, a animação<sup>8</sup> deve ser compreendida como intervenção (pensamento-ação-sensação) que irá atuar no âmbito dos conflitos, tensões e lutas sociais, buscando contribuir para reflexões aprofundadas acerca das possibilidades da vida humana (MELO, 2004), potencializadas por processos pedagógicos realizados no meio dos educadores.

Logo, se pretendemos conhecer e reconhecer a cultura afrobrasileira como objeto sistematizado de intervenção profissional no lazer, primeiramente buscamos – na literatura – as experiências já desenvolvidas. Em revisão sistemática sobre a intervenção profissional no lazer e ASC na perspectiva afrobrasileira, identificamos os seguintes estudos: Mascarenhas (1999), Silva et al (2004), Stoppa (2005), Pacheco; Schoffel (2007), Faria (2007), Falcão et al (2007), Alves; Marcellino (2008), Santos (2008), Mello (2009), Stoppa; Marcellino (2009), Marcellino (2011), Herold (2011), Oliveira (2012), Bispo (2012), Mariano; Viana; Mello (2012).

Essa revisão, desenvolvida no capítulo I possibilitou-nos algumas recorrências voltadas a: a) enfoques, que elencaram as danças no sagrado e profano; hip-hop como elemento de intervenção na arte educação; hip-hop como lazer; re-significação da capoeira; papel da mulher no carnaval; processo ensino-aprendizagem da capoeira; diferentes formas de atuação/intervenção utilizando-se da animação sociocultural; b) Locais de atuação, com abordagens em espaços formais e não formais, a exemplo de terreiro de candomblé, escolas, ruas, clube, web; c) Público as pesquisas variam entre

---

<sup>8</sup> A animação no Museu Afro Brasil está vinculado ao acervo, exposições temporárias e das demais atividades desenvolvidas, desconstruindo um imaginário da população negra, reafirmando assim, o respeito. Refletir sobre a valorização do exposto, criando um acervo que possibilite lembrar e conhecer também ajuda a formar pessoas respeitosas e atentas. (PLANO MUSEOLOGICO, 2011, p. 131)



crianças, adolescentes, adultos, idosos, mulheres, portadores de HIV, negros; d) Conteúdos destacaram-se a dança, capoeira e jogos matemáticos; e) Modos de fazer voltados à: religiosidade, axé, oralidade e vadiagem.

Esses achados figuram, pois, a orientação à intervenção, considerando que representam o conhecimento historicamente acumulado. Se postulamos que as manifestações afrobrasileiras contemplam conteúdos do lazer e devem ser valorizadas no desenvolvimento de ações educativas para e pelo lazer, a discussão consequente é quanto ao procedimento dessa intervenção.

Melo et al (2009) acreditam ser necessário potencializar as oportunidades de vivências no âmbito do lazer nas mais diversas possibilidades de prazer e diversão, tendo em vista que a ampliação dos saberes às diferentes linguagens e manifestações proporcionam novas perspectivas de vida, outros valores e compreensões sobre o mundo.

Esses autores pontuam que a animação sociocultural é uma intervenção pedagógica que atende à perspectiva do duplo aspecto educativo do lazer (para e pelo lazer). Dessa forma, concordamos que uma educação voltada para o lazer é centrada num processo pedagógico contínuo, que visa à discussão, ao diálogo e à mediação, enquanto a educação pelo lazer discute valores e normas, promovendo um panorama de reflexões de forma crítica da realidade.

Vislumbrando as possibilidades de intervenção para e pelo lazer, que potencialize novas vivências é que buscamos compreender o processo pedagógico da animação cultural em espaços como museus. Perini; Bellé (2011, p. 170) abordam essas questões utilizando-se dos museus virtuais para complementar suas aulas. Para esses autores, “uma das formas de inclusão do aluno afro descendente na escola são os museus virtuais, pois o acesso esta para todos neste espaço social”. Os autores disponibilizam o ensino virtual pelo site <http://www.museuafrobrasil.org.br>, correspondente ao MAB, levando-se em consideração que o espaço museu pode ser considerado um local propiciador do lazer, de modo a pronunciar a importância em se nortear a elaboração de propostas de intervenção que atinjam os aspectos para e pelo lazer.

Dados esses pressupostos, obtivemos a seguinte lacuna, tomando como ponto de partida as manifestações culturais afrobrasileiras em espaços não formais: como a animação no MAB age na promoção da educação para e pelo lazer em relação às manifestações culturais afrobrasileiras?

Na tentativa de responder a esta inquietação o objetivo geral foi descrever a educação para e pelo lazer por meio da animação sociocultural no Museu Afro Brasil. Desse modo, para se alcançar esse objetivo fez-se necessário: 1) Descrever as práticas sociais (conteúdos e modos de fazer) afrobrasileiros privilegiados no Museu; 2) Compreender como os conhecimentos da cultura afrobrasileira são oportunizados no MAB; 3) Situar os atores e os processos pedagógicos envolvidos no tocante à educação para e pelo lazer nesse ambiente.

Vale ressaltar que, após exame de qualificação e identificação de possíveis interferências nos resultados da pesquisa, sentimos a necessidade de modificar o processo metodológico, sem deixar de lado as questões pertinentes aos conteúdos afrobrasileiros e *modus operandi* dessas manifestações culturais. A partir dessa reformulação realizamos um estudo de caso descritivo (e não mais uma pesquisa-ação) que, conforme Gil (2009) permite o conhecimento amplo e detalhado de um objeto de estudo. Assim sendo, trata-se de uma pesquisa de campo, de investigação, concomitante com as ocorrências no interior do MAB e sem interferências da pesquisadora, uma vez que buscamos a compreensão e o desenvolvimento de teorias acerca das características reveladas no cotidiano das ações daquela instituição.

O estudo abordou seis educadores e uma coordenadora que, por meio da exposição permanente do acervo, realizaram ações educativas fazendo uso da ASC. Analisamos as ações educativas existentes e a forma de sua aplicação.

Assim, este estudo buscou procedimentos para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Para Yin (2005) o uso de múltiplas fontes de evidência constitui a significância à seus resultados. Assim, a coleta de dados da pesquisa utilizou-se de três métodos: observações (simples, sistemática e participante), diário de campo e entrevista semi estruturada (anexos 4, 5, 6, 7, 8, 9). A coleta de dados ocorreu em um primeiro momento com a observação simples da exposição permanente do MAB, com intuito de conhecer o local. Posteriormente realizou-se observação sistemática,

selecionando esculturas, fotografias, máscaras e outros materiais disponibilizados no Museu que atendessem os objetivos da pesquisa em questão.

As observações cessaram com minha participação nas intervenções (contação de histórias, brincadeiras do congo, desfile da beleza afro, confecção de brinquedos) ofertadas pelos educadores do local, possibilitando a percepção da realidade do contexto MAB. Todas as ações foram registradas em diário de campo.

Posterior às observações foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os educadores do local para identificar a sistematização de ensino utilizada, considerando-se a entrevista como um método adequado para a coleta de dados desta pesquisa. A opção pela entrevista semi-estruturada fez-se pela possibilidade da pesquisadora ampliar as discussões obtidas perante as perguntas, apoiando se nas teorias e hipóteses que viessem agregar valores à pesquisa.

Por fim, as peças em exposição de maior relevância para o estudo foram fotografadas, assim como foi feito o registro em diário de campo das ações educativas promovidas na instituição.

Esta dissertação foi organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo foca 'As Manifestações afro brasileiras como objeto e veículo de educação para o lazer', relacionando lazer/tempo livre, de modo a apropriar os conteúdos e modos de fazer afrobrasileiros. O lazer é entendido neste capítulo como agente possibilitador de ações voltadas à diversidade cultural, em específico, as advindas das manifestações culturais afrobrasileiras. Pois, promover uma intervenção pedagógica com base na educação não formal e na cultura, prioriza o caráter humanizante, enfatizando a abordagem do lúdico, da corporeidade, da sensibilidade, da criatividade e da expressão como elementos fundamentais dessa intervenção (ABIB, 2005).

O segundo capítulo denominado "Manifestações afrobrasileiras no Museu Afro Brasil", elenca a diáspora do negro vindo para o Brasil em seu contexto histórico e os legados aqui deixados por essa civilização, focando a exposição permanente do local, pontuando as particularidades existentes em cada núcleo da exposição.

O terceiro capítulo intitulado "O modus operandi do Museu Afro Brasil" destacou-se ao apresentar a existência dos conteúdos de matriz africana e as possíveis abordagens

destes conteúdos. Listará também as principais “maneiras de fazer” dos conteúdos identificados na perspectiva do MAB.

O quarto capítulo, denominado “A animação do Museu segundo os educadores”, tem por finalidade identificar características singulares do MAB, a exemplo da busca por identidade, reconhecimento da diáspora do negro em sua trajetória para o Brasil, além das interfases culturais. Assim, este capítulo abordará as possibilidades educativas com características do continente africano, além de explicitar o processo pedagógico utilizado pelos educadores.

## **1.1 MARCO TEÓRICO INTRODUTÓRIO**

Pautado na necessidade da intervenção voltada para educação não formal para e pelo lazer que elencamos ‘A Animação como ferramenta pedagógica’, discutindo as possibilidades e interferências advindas dessa proposta metodológica em que o sujeito não tenha apenas um papel passivo socialmente.

Para melhor compreensão apresentamos uma revisão sistemática de outros estudos voltados à mesma temática, cujo intuito centralizou-se no “como fazer” das manifestações culturais afrobrasileiras. O critério utilizado para seleção dos textos se deu pelas palavras-chave lazer, animação sociocultural e cultura afrobrasileira. Desse modo, coletamos os textos (artigos, dissertações, teses) nos bancos de dados on line da UNICAMP, UEM, USP, UNIMEP, Revista on line Movimento e Percepção, Revista on line Polis, Licere, Mackenzie, Biblioteca virtual UFMG e Biblioteca virtual da UFRJ.

A partir daí, classificamos os textos através da leitura do resumo dessas obras e, posteriormente, realizamos fichamento e finalizamos com a elaboração de um banco de dados, onde selecionamos, (re) classificamos e excluímos os textos que não apresentavam em seu conteúdo nexos com as palavras-chave selecionadas inicialmente.

Com essa revisão sistemática pudemos chegar a um novo tópico, do qual nomeamos “Rudimentos teóricos para uma animação afrobrasileira”. Neste tópico elencamos as categorias encontradas em comum entre as produções analisadas.

### **1.1.1 AS MANIFESTAÇÕES AFROBRASILEIRAS COMO OBJETO E VEÍCULO DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER**

O lazer pode ser considerado um veículo de educação, aflorando elementos fundamentais, a exemplo da formação crítica e humanizante. Conforme constatado por Marcellino (1987, p. 58), o lazer é privilegiado de educação. Para sua fluência torna-se necessário o aprendizado, o estímulo e a possibilidade de transgressão de um nível simples a um mais complexo, “com espírito crítico, na prática ou na observação”.

Desse modo, torna-se necessário compreender o lazer como tempo/espço de vivências lúdicas, realizações pessoais, conjunto de expressões do indivíduo em seus diversos sentimentos (alegria/tristeza, euforia/desânimo, limitações/potencialidades), a ponto de educar-se durante o desenvolvimento das experiências de lazer.

O lazer, ao ser entendido como tempo livre, é uma apropriação da cultura industrial, mas, com características ligadas ao trabalho, formando um par dialético na qual um se contrapõe ao outro, ao mesmo tempo em que suas existências são decorrentes um do outro. Por conseguinte, o lazer possui forte papel de controle social, embora, na maioria das vezes, no momento de lazer o sujeito esteja preso ao seu trabalho (NETO, 2009).

Logo, na nossa sociedade, o lazer é a institucionalização do tempo livre. Ao desempenhar a “colonização do lúdico”, isto é, sua racionalização, o lazer acaba por desempenhar funções sociais: entretenimento, educação, recuperação da força produtiva e sociabilidade.

No que se refere às discussões voltadas às questões do lazer, esta área ainda encontra-se com certas limitações, tanto na compreensão conceitual, quanto nas ações pedagógicas. Grosso modo, o lazer ainda é tratado com características eurocêtricas (contraposição ao trabalho). Embora a América Latina esteja sob o impacto da

globalização, apresenta miscigenação cultural, étnica, lingüística, religiosa (SEIXAS, 2008).

Assim sendo, cabe ao campo do lazer buscar compreender os vários sentidos/significados atribuídos culturalmente, seja através das políticas públicas, das relações sociais e até mesmo na formação, na tentativa de superar as possíveis limitações. Autores como Marcellino (1996), Gomes (2009), Isayama (2009), Starepravo et al (2011), discutem essas questões, ampliando o intercâmbio acadêmico. No entanto, ainda observa-se que a intervenção profissional carece de propostas ligadas à diversidade cultural.

Em relação à diversidade cultural, focamos os conteúdos ofertados pela cultura afrobrasileira, visto que a presença dos negros no Brasil (mesmo como escravos) influenciou a formação da cultura brasileira. Esse intercâmbio decorrente da escravidão, além de promover o comércio, favoreceu as trocas culturais (FRAGA; ALBUQUERQUE, 2009).

Desse modo, não podemos negar que o convívio com as diferentes etnias provoque a ampliação do conhecimento, ou seja, “já não é mais aceito que só os conhecimentos proporcionados pela visão eurocêntrica, branca, católica e masculina” (PRAXEDES, 2010, p.39) pré-estabeleça padrões normativos socialmente. Por outro lado, é necessário elucidar que vislumbrar outros padrões não significa excluir o já existente, mas possibilitar a inserção de novos meios de aquisição do conhecimento.

Destarte, os estudos das questões étnico-raciais apresentam enfoque direcionado às manifestações culturais, quase sempre relacionados ao âmbito do lazer. Para Ambler (2003), o lazer na África pode ser considerado construção social e cultural, e os significados de lazer, em alguns casos, diferem-se acentuadamente em torno de raça, classe e gênero, etnia, gerando limites propícios às tensões e conflitos na busca da autonomia, ao mesmo tempo em que provoca resistência à imposição de atividades de lazer e perda de controle sobre elas.

Autores como Melo (2006), Ventosa (2006, 2007), Alvez et al (2005), ao discutirem os conteúdos do lazer, o identificam como um fenômeno cultural que deve ser compreendido no meio de um sistema de metas, métodos e ações que discorrem em situações de caráter grupal, dirigido e coordenado por profissionais da área,

podendo ser apresentado como proposta de recreação educativa, colaborando com a transformação do tempo livre, gerando autonomia nos indivíduos e grupos participantes.

Marcellino (2000) aponta ser fundamental o reconhecimento da potencialidade da recreação para o desenvolvimento pessoal e social do sujeito, principalmente, quando abordada enquanto veículo de educação. Inviabilizando qualquer apreciação do lazer pelo lazer como uma esfera desassociada e autônoma das relações de produção, como um tempo genuinamente livre.

Por isso, sem desejar amarrar as práticas a tipologias, é possível realizar analogias de ações ligadas à afrobrasilidade. Para tanto, conforme explicitado anteriormente, procedi a uma revisão sistemática, buscando na internet (Bibliotecas virtuais – UNICAMP, UNIMEP, USP, UFMG, UFRJ, revistas on line, anais de congressos), Revistas on line (Mackenzie, Movimento e Percepção, Polis, Licere) e na Biblioteca da Universidade Estadual de Maringá material que tivesse como tema os termos: lazer, animação sociocultural e manifestações culturais afrobrasileiras.

Os termos selecionados para pesquisa, não seguiram o critério de junção, poderiam aparecer nos estudos de forma isolada, porém, em raros casos encontramos estudos que abordassem os termos como um conjunto acoplado a determinadas práticas. As buscas giraram em torno das produções realizadas no campo de atuação da educação física (embora soubéssemos que poderíamos encontrar em áreas afins estudos que se relacionassem aos termos pesquisados). Em um primeiro momento, nossa busca nos levou a quarenta e dois estudos que continham em suas palavras-chave os termos indicados, no entanto a leitura ao resumo de cada estudo possibilitou uma nova seleção, pois, em muitos casos as palavras eram colocadas de forma aleatória, sem relação alguma com o estudo encontrado.

Neste sentido, cheguei a dezesseis resultados, sendo oito relativos a manifestações culturais afrobrasileiras (Quadro I), oito relativos à ASC (Quadro II). Os quadros organizam as fontes utilizadas a partir da autoria, título, o tipo de produção (dissertação, tese, artigo) e o repositório original desse material.

Desse modo, o foco dessa sistematização centrou-se em torno de produções apresentando como características a atuação dos pesquisadores em campo com temáticas relacionadas às manifestações afrobrasileiras.

A fim de exemplificar essa relação situamos as seguintes obras:

<b>Autor</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Título</b>	<b>Periódico/ano</b>
LARA, L.M	Dissertação	As danças no sagrado e no profano: transpondo tempos e espaços em rituais de candomblé	Biblioteca Digital da UNICAMP/1999.
SANTOS, A.	Dissertação	A cultura negra e o lazer como experiência cidadã: proposta pluricultural de dança-arte-educação	Biblioteca Virtual UNIMEP/2008.
STOPPA, E.A.	Tese	“Tá ligado mano”: o hip-hop como lazer e busca da cidadania	Biblioteca Digital da UNICAMP/2005.
STOPPA, E.A. MARCELLINO, N.C.	Artigo	Hip-hop, “lazer” y ciudadanía en la periferia de la ciudad	Pólis, Revista de La Universidad Bolivariana, v. 8, n. 22, p. 285 – 306/2009
OLIVEIRA, C.G.	Dissertação	Lazer no preto e branco: histórias de integração do negro pelo lazer e animação sociocultural voluntária no clube palmares em volta redonda – RJ	Biblioteca Digital UEM/2012
FALCÃO, J.L.C. SILVA, B.E.S. ACORDE, L.O. MENDES, E.L.	Artigo	Capoeira: outros passos, outras gingas	In: Esporte e Lazer na Cidade, FALCÃO, J.L.C; SARAIVA, M.C. (org.) V.1, 2007
BISPO, N.B.C.S.	Trabalho de conclusão de curso (Pós-Graduação)	Ilú Obá de Min: identidade, oralidade e religiosidade das mulheres com tambores	Biblioteca Virtual da USP/2012
FARIA, C.R. GALATTI, L.R.	Artigo	Métodos de ensino da capoeira: a técnica de desenhos como forma de auxiliar a aprendizagem de crianças e adolescentes no ensino não formal	Revista Movimento e Percepção, v. 8, n.11/2007

Quadro I. Produções referentes a Manifestações Culturais Afro brasileiras.



Neste aspecto, realizamos uma breve descrição das obras encontradas, das quais identificamos os conteúdos afrobrasileiros e suas possibilidades de aplicação, conforme apontado posteriormente.

A dissertação *As danças no sagrado e no profano: transpondo tempos e espaços em rituais de candomblé*, autoria de Larissa Michelle Lara, constitui a dissertação de mestrado catalogada na Biblioteca Virtual da Universidade Estadual de Campinas em 1999. A autora propõe analisar a manifestação "dança" a partir dos referenciais de sagrado e profano, mais especificamente, por meio da atualização do modelo mítico em rituais de candomblé, buscando reflexões sobre a necessidade de um (re) nascer do humano para formas diferenciadas de compreensão do mundo.

Para desenvolver o estudo, Lara (1999) faz uso de pesquisa bibliográfica realizando o aprofundamento teórico elencando elementos como dança, rito, mito e suas relações, sagrado e profano na dança, religiosidade afro, candomblé, dança ritual e tempo – espaço mítico.

Posteriormente foi a campo e realizou observações e entrevistas em um terreiro de candomblé na cidade Campinas contando com a participação de sujeitos dançantes em rituais. A análise desse estudo apresentou-se com cunho qualitativo, verificando-se a existência do modelo exemplar na dança e o comportamento mítico, tendo a percepção da dança pela representação dos orixás.

O procedimento metodológico utilizado por Lara (1999) se fez por meio de técnicas de entrevistas semi-estruturada composta de 5 questões: 1) Como você via as danças no candomblé antigamente? Como você vê a dança no candomblé hoje? Mudou alguma coisa ou não? O quê e por quê? 2) Que papel (função) a dança assume no candomblé? É importante? Não é importante? Fale sobre ela. 3) Você sente algo diferente quando dança ou não? O quê? Você se recorda do momento em que dança em transe? 4) Como você aprendeu a dançar? 5) Como é para você passar dos momentos em que vive no cotidiano para os momentos de dedicação ao candomblé?

A observação participante compreendeu a descrição do espaço físico, ritual, danças, ser dançante, diálogos – expressões verbais.

Em seu estudo, Lara (1999) relata que os encontros acontecem em datas especiais, a exemplo da iniciação de alguma filha/o de santo, celebração do dia de algum orixá, e que nos demais dias ocorrem consultas através de búzios e ebós.

Retrata ainda, que as danças são aprendidas e não incorporadas; acontecem em círculo por ordem de idade cronológica em sentido anti horário. Vale ressaltar ainda, que no estudo de Lara (1999) apresentam-se as características da dança dos orixás, onde Oxalá é o guerreiro – sempre empunha uma espada (bom senso) e na outra mão porta um pilão. A dança representa a serenidade através do ritmo ijexá e sua bravura através do ritmo barravento.

Oxum é a representação do feminino, apresentando movimentos leves e suaves. A dança é mais sensual pelo movimento suave dos braços, mãos e pernas de forma bem cadenciada, requebrada e tranquila.

A autora conclui que os modelos exemplares são atualizados pela dança a partir da representação gestual dos orixás e que os conhecimentos são adquiridos durante um processo lento de iniciação e obrigações para com a religião. Torna-se evidente ainda nos estudos de Lara (1999) que há diferenças entre um terreiro e outro, mas o gestual característico de cada orixá permanece o mesmo em essência.

Na dissertação *A cultura negra e o lazer como experiência cidadã: proposta pluricultural de dança-arte-educação*, de Aline dos Santos (2008), catalogada na Biblioteca Virtual da UNIMEP, a autora abordou a dança como foco principal e contemplou o duplo aspecto educativo do lazer: educação pelo e para o lazer. Em acréscimo, perpassou as opções dos interesses artísticos, físicos e sociais no cotidiano de crianças e adolescentes.

O estudo buscou conhecer e entender os espaços e possibilidades de atuação, a partir das “brechas” ofertadas pelo sistema, no caminho da implantação de uma nova ordem social, permitindo às pessoas a autopromoção por meio da efetiva participação sociocultural.

O objetivo central do estudo consistiu em analisar como a dança poderia integrar o cotidiano de crianças e adolescentes, (re) significando suas práticas e seu “pedaço”. A autora realiza a pesquisa em dois momentos: 1) bibliográfica, a fim de descrever a dança enquanto arte-educação e 2) pesquisa de campo do tipo quase-experimentação

por meio de uma proposta de educação para e pelo lazer com 30 crianças e adolescentes do Centro Cultural de Educação Infantil Menino Jesus na cidade de Maringá - PR.

O segundo momento da pesquisa (quase-experimentação) se deu por meio de observações participativas. Nesse momento, a autora passou a inserir-se na realidade organizacional, não apenas como espectadora, mas como observadora participante, compartilhando das discussões e processo de implementação de projetos de transformação organizacional.

Realizaram-se entrevistas coletivas, sendo a primeira diagnóstica, cujo intuito estava na visualização do conhecimento das crianças sobre as danças de origem negra. Também foram realizadas entrevistas no decorrer das aulas e na finalização das vivências para avaliar o processo num todo. Contou com diário de campo, onde eram descritas as aulas, segundo o roteiro: os adolescentes, os espaços das aulas, o comportamento, a gestualidade, as diferenças culturais, as dificuldades e facilidades encontradas nas vivências, os conhecimentos que as crianças e adolescentes tinham e adquiriram.

Na sequência, Santos (2008) realiza a interpretação e análise dos resultados, com base em referências teóricas. A partir daí, inicia-se a intervenção das vivências no período de março a abril de 2007, acontecendo três vezes semanais com duração de duas horas cada encontro. Esses encontros foram estruturados previamente seguindo a seguinte sistematização: encontros 1, 2, 3 e 4 com a temática conscientização corporal, cujo objetivo estava centrado em preparar o corpo por meio do resgate das diversas sensações já vivenciadas ou até inusitadas, aprendendo a senti-lo e a respeitá-lo.

As duas primeiras aulas aconteceram por meio de atividades que despertassem os educandos para seu corpo, possibilitando-lhes sentir cada movimento e intenção de gestos. As aulas seguintes se fizeram com atividades que envolvessem a manipulação do corpo por meio do toque com as próprias mãos e objetos.

As aulas 5, 6, 7 e 8 foram realizadas por meio de laboratórios, e tiveram como temática exercícios criativos, elementos básicos da dança de rua, cujo objetivos centravam-se em sensibilizar as crianças e adolescentes para a percepção de suas sensações e sentimentos, desenvolvendo autoconfiança em suas próprias habilidades

e a capacidade de pensar, sentir, vivenciar e refletir, tomando por base o processo criativo.

As atividades propostas nestas aulas estavam voltadas à exploração dos sentidos auditivo, visual, olfativo e tátil, integrados a vivências de noção de espaço. Utilizou nas aulas a representação de ações cotidianas, objetos, profissões e esportes, visando explorar a expressividade, imitação, comunicação e a interpretação dos movimentos e criatividade.

Santos (2008) sistematizou as aulas 9, 10, 11 e 12 com a temática dança de rua, tendo como objetivo estimular a imaginação, ampliando o vocabulário dos exercícios técnicos, aliados à pesquisa, bem como ampliar os conhecimentos dos exercícios técnicos. Como proposta de atividade, permitiu a criação de movimentos a partir de fatos acontecidos ou histórias individuais e em grupos, movimentos técnicos da dança de rua inspirados na realidade social.

Os encontros 13 até o 18 abordaram a temática montagem cênica, tendo como objetivo o desenvolvimento de atividades de pesquisa sobre dança de rua, trabalhar com desenhos coreográficos e cênicos a partir do feedback das crianças e adolescentes, tendo como atividade o levantamento bibliográfico do contexto histórico-cultural da dança de rua e áudio do tema em questão, acesso a vídeos de dança de rua e seminários, estímulos ao processo de criação.

Os dois últimos encontros 19 e 20 situaram-se na mostra de dança, cujo objetivo estava centrado em mostrar o resultado do trabalho realizado. A autora concluiu o estudo afirmando que embora a cultura negra apresente um vasto universo, ainda assim é pouco explorado. No entanto, essa proposta rompeu algumas barreiras impostas pela indústria cultural, pois os participantes da pesquisa visualizaram outros gêneros musicais para além dos estabelecidos pela mídia.

*“Tá ligado mano”*: o hip-hop como lazer e busca da cidadania, é uma tese de doutorado catalogada na Biblioteca Digital da UNICAMP, escrita por Edmur Antonio Stoppa (2005) foi realizada a combinação da pesquisa bibliográfica, documental e empírica, supondo a inserção do pesquisador no grupo pesquisado. Quanto ao método, utilizou-se o estudo de caso, como forma de analisar as ações e a participação dos integrantes dessa posse de hip-hop. Stoppa (2005) realizou sua pesquisa de campo

com grupos de hip hop. Para a pesquisa de campo o autor possui como principal instrumento de coleta de dados a observação participante.

Sua análise antropológica das relações observadas e estabelecidas pelo grupo estudado consistiu numa descrição densa, que implicou descobrir as estruturas que revelam dos sujeitos, as falas do discurso social, e analisar o que é genérico e o que pertence a essas estruturas.

Stoppa (2005) teve como objetivo analisar como se processa a organização de grupos de hip-hop no desenvolvimento de suas ações, com base na análise central dos significados do lazer dos seus participantes, na busca de uma nova perspectiva de inserção social para os membros da comunidade.

A análise se deu por meio de oito categorias, 1) à forma de organização e participação das pessoas nas festas e bailes, nas ruas, nas praças e clubes, nas quatro manifestações; 2) à apresentação da “posse” e a descrição da rede de relações no bairro, na cidade e fora da cidade, e a articulação dessas relações com a questão do lazer; 3) dos laços de identidade produzidos entre os participantes mediante as roupas, a linguagem corporal, o vocabulário, as publicações especializadas e outros signos característicos do hip-hop; 4) aos encontros na “posse” para discutir as ações comunitárias realizadas em Guarulhos e fora da cidade; 5) às regras e às formas de organização na “posse” e nos espaços próprios das manifestações que reúnem os participantes; 6) aos possíveis problemas vivenciados no cotidiano para o desenvolvimento das ações, sejam de causas externas, como preconceitos de ordem cultural, social e econômico, e internas ao grupo, como as questões da violência e das drogas, bem como os caminhos para superar essas situações; 7) à análise da inserção do hip-hop dentro da sociedade com a participação de seus membros dentro de outras organizações não exclusivas ao movimento; 8) à análise dos documentos das organizações em rede e análise do código verbal utilizado por essas instituições.

Stoppa (2005) realizou esse estudo com grupos de hip-hop na cidade de Guarulhos - SP, entre dezembro de 2004 e outubro de 2005, com os contatos realizados, principalmente nos finais de semana e feriados desse período, deixando em evidência que, para a classe desprivilegiada, o cotidiano e suas mazelas podem ser enfrentados por formas de associativismo, atendendo aos interesses e às necessidades

dessas comunidades. Laços de identidades são estabelecidos, dificuldades e soluções são partilhadas.

Stoppa (2005) pontuou que a força do movimento hip-hop, entendido como manifestação do lazer de caráter desinteressado, vem também dos laços de identidades proporcionados pela vivência da música, da dança, do grafite, bem como dos diferentes significados que o corpo assume nessa situação. Assim, os sentidos e significados que a festa pode assumir, a partir da liberdade, da criatividade, da troca de experiências e de dificuldades no cotidiano, potencializam-se com o aparecimento de uma série de signos, “falas” que traduzem um determinado sentido de ser e de existir na sociedade.

O artigo *Hip-hop, "lazer" y ciudadanía en la periferia de la ciudad* dos autores Edmur Antonio Stoppa e Nelson Carvalho Marcellino (2009) é a combinação do estudo bibliográfico documental e de campo. O método utilizado foi o estudo de caso com observação participante como técnica de coleta de dados principal.

O objetivo central do estudo consistiu em analisar o processo de organização de um grupo de hip-hop, com base na análise central dos significados de "lazer" para seus participantes, na busca de uma nova perspectiva de inclusão social. No entanto, a pesquisa de campo teve como objetivo, mapear os elementos através do apoio das ações de uma “legião” de modo a entender e compreender os significados e importância do “falar”. O estudo documental se realizou por meio de um levantamento de documentos relativos ao grupo investigado, com posterior análise e interpretação.

O estudo foi realizado na cidade de Guarulhos em duas etapas: 1) identificação dos benchmarks dos espaços urbanos e sua relação com as experiências de “lazer”; 2) observação sistemática do cenário escolhido e realização de entrevistas com “atores” sociais.

Stoppa e Marcellino (2009) concluem seu artigo com a percepção da possibilidade de organização e conscientização da comunidade em relação aos problemas cotidianos. Nesse sentido, o lazer desenvolvido por meio das atividades relacionadas com o movimento hip-hop contribuíram para a realização da cidadania das pessoas da periferia da cidade.

A produção *Lazer no preto e branco: histórias de integração do negro pelo lazer e animação sociocultural voluntária no Clube Palmares em Volta Redonda – RJ*, sob autoria de Carlos Gomes de Oliveira (2012), encontra-se catalogado na Biblioteca Virtual da UEM, tendo como objetivo geral investigar a memória do Clube Palmares, e entender a sua importância na integração racial e na promoção de práticas culturais ligadas ao corpo, com um olhar no contexto político, social e econômico.

Oliveira (2012) divide seu estudo em quatro partes. Na primeira parte são abordadas as questões raciais, tidas pelo autor como o ponto de partida do estudo; a segunda parte realizou a abordagem dos propósitos metodológicos e ferramentas do estudo; na terceira parte contemplou-se o percurso histórico do Clube Palmares; e a quarta parte apresentou a proposta de ASC nas e pelas festas, com apresentação de cronograma e organização desses eventos.

Para concretização do estudo, Oliveira (2012) realizou um primeiro contato de maneira formal com os dirigentes do Clube onde foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas. No decorrer da entrevista pontuaram-se temáticas voltadas à família, posição, poder econômico, casamento, carreira, amigos, espaço físico, ambiente político, formação profissional e influência para tal, ingresso no esporte, influências pessoais, perfis dos pais, amigos e professores.

Oliveira (2012) discorreu, em seu estudo, sobre a importância da história oral com os integrantes que originaram o Clube. Ainda na entrevista, foram acrescentadas questões individualizadas como nome, idade, visão do Clube, diretoria, o que poderia ser feito como melhorias à situação atual da entidade e da cidade onde residem.

A pesquisa teve como ferramenta a ASC, utilizando a pesquisa participante de caráter dialético emancipatório. A intervenção foi realizada no período de março de 2010 a dezembro de 2011, com registros fotográficos, filmagem e diário de campo.

Oliveira (2012) identificou em seu estudo o desenvolvimento de atividades físico-esportivas, dinâmicas de grupos e danças. Também observou a realização de atividades artísticas por meio de vídeo clip (realizado pelo professor historiador do local), leituras e debates, trabalhos manuais (confecção de cartazes, máscaras e folders).

A amostra do estudo foi composta por sete pessoas com participação ativa na formação do Clube, os quais são sócios e funcionários do Clube, atuando em oficinas. Oliveira (2012) evidenciou que a realidade social vivida na década de 1960, mostra o quanto os negros eram impedidos de frequentar diversos locais percorridos pela população tida como branca. Desse modo, a interação com a ASC fez com que os jovens do Clube Palmares se aproximassem da cultura afrobrasileira.

O artigo *Capoeira: outros passos, outras gingas*, de José Luis Cirqueira Falcão, Bruno Emmanoel Santana da Silva, Leandro de Oliveira Acordi, Edson Luiz Mendes (2007) teve como objetivo analisar possibilidades de re-significações da prática da capoeira na cidade de Florianópolis, como construções sociais permanentes.

Falcão et al (2007) fizeram uso da investigação-ação/pesquisa-ação. Para iniciar a intervenção usaram cartas de apresentação do projeto, observação participante, fundamentação teórica sobre a capoeira, roda de capoeira, brincadeiras, construção de um livro contendo movimentos e histórias da capoeira, registro escrito das atividades desenvolvidas, criação de monitores.

Integraram a pesquisa 30 pessoas entre crianças e adolescentes divididos em duas turmas. A primeira turma era composta por crianças com idade entre 7 e 12 anos. A segunda turma era composta por adolescentes com idade entre 12 e 16 anos. As intervenções ocorreram no período de março a dezembro de 2006, com a realização de 63 encontros, ocorrendo três vezes semanais, com uma média de uma hora e meia de duração.

Embora a pesquisa apresentasse limitações, mesmo assim houve avanços no entendimento do fenômeno cultural – capoeira, podendo servir como referência para estudos e propostas de implantação e implementação de políticas públicas envolvendo essa manifestação cultural.

*Ilú Obá de Min: identidade, oralidade e religiosidade das mulheres com tambores*, é de autoria de Nadja Balda Coni da Silva Bispo (2012). O estudo traz abordagens do carnaval brasileiro com foco na imagem da mulher difundida pela mídia hegemônica.

Como metodologia, Bispo (2012) utilizou a filosofia da práxis, tendo como estratégia a pesquisa participante, em dois momentos 1) realizou-se uma visão



exploratória do objeto de estudo, analisando suas práticas culturais e seus processos de identificação. 2) utilizou-se da pesquisa participante em visita ao Ponto de Cultura Ilú Òna, contando com a participação nos ensaios e realização de entrevistas semi-estruturadas com as criadoras e componentes do Bloco Afro Ilú Òba de Min. Paralelamente foram estudados referenciais teóricos que discutiam o papel da mulher no carnaval brasileiro.

O Bloco Afro Ilú Òba de Min é constituído por mulheres ritmistas, mantendo um diálogo cultural constante com o Continente Africano, utilizando-se dos instrumentos, cânticos e da dança, visando ao fortalecimento individual e coletivo das mulheres na sociedade.

O intuito do Bloco, além de preservar e divulgar a cultura afrobrasileira por meio da música e dança, também tem como objetivo principal o empoderamento da mulher dentro da sociedade. As ritmistas são ornamentadas sempre com o tema do ano, com influências africanas. Os orixás estão vestidos com as cores e entidades conforme descrito no candomblé.

Bispo (2012) elucida que mesmo com a exploração da mulher feita pela mídia hegemônica no intuito de atrair turistas em busca do atrativo materializado na mulher brasileira, existem grupos que rompem com a mercantilização da mulher como objeto. Também desmistificou que o carnaval brasileiro não é apenas aquele explorado pela mídia hegemônica, já que existem manifestações da cultura subalterna que se contrapõem à cultura de massa, apresentando-se fora do circuito oficial do carnaval. Essa percepção é atribuída por Bispo (2012) como um ato de resistência, utilizando-se da oralidade, pois é através da música que a ideologia, a crença, os valores, os costumes e o comportamento dos indivíduos são preservados, difundidos e multiplicados.

O artigo *Métodos de ensino da capoeira: a técnica de desenhos como forma de auxiliar a aprendizagem de crianças e adolescentes no ensino não formal*, dos autores Cristiano Rosa Faria e Larissa Rafaela Galatti (2007) discutiu o método de ensino da capoeira para crianças e adolescentes utilizados por mestres de capoeira, definindo o método global e parcial. Desse modo, têm por objetivo analisar os métodos de ensino utilizados por mestres e aprendizes de capoeira, apresentando as vantagens e

desvantagens de cada um. A metodologia utilizada consistiu de pesquisa-ação realizada em projetos sociais, atendendo alunos de região carente da cidade de Campinas. Os participantes foram crianças e adolescentes com idade oscilando entre cinco a quinze anos.

A intervenção do estudo se fez em dois momentos: 1) ensino parcial e 2) ensino global. O ensino parcial consistiu de atividades lúdicas realizando movimentos fragmentados, num aprendizado gradual. O ensino global mostrava o movimento como um todo ao mesmo tempo em que se nomeavam os movimentos para a familiarização do vocabulário utilizado na capoeira.

Como estratégia de ensino da capoeira os autores utilizaram desenhos com figuras de diferentes formas (lua, estrela, sol, figuras geométricas) e cores para a aprendizagem dos movimentos iniciais, tais figuras servem de guia para a aprendizagem da base da movimentação.

Ao comando do professor os alunos posicionam o corpo em cima das figuras que estão dispostas de modo a induzir o exercício proposto. Por exemplo, para realização da meia lua de frente, o comando é de que o aluno coloque a perna de trás na figura estrela (desse modo o aluno se posiciona na paralela), e que levante a que esta na figura lua e a movimente em direção à mesma que esta na figura estrela. Retirando os desenhos quando o movimento torna-se automático.

Faria e Galatti (2007) observam que a estratégia de ensino com auxílio de desenhos é bem aceita pelos alunos, provocando rápida evolução na aprendizagem dos movimentos específicos da capoeira. Detectaram ainda, que o modo mais eficaz parece ser o visual, no entanto, agregar a essa técnica o ensino parcial e global favoreceu a aprendizagem.

Pautado nos referencias descritos anteriormente verificamos que as intervenções estavam focadas em sua maioria nas manifestações culturais afrobrasileiras no que se referem os aspectos religiosos (danças no ritual do candomblé, sagrado e profano) e manifestações corporais (dança e capoeira). No entanto, torna-se necessário elencar a singularidade existente em cada estudo referente à metodologia utilizada por seus respectivos autores (pesquisa de campo quase experimental, estudo de caso). Na maioria, houve a inserção do pesquisador (autor) no contexto real dos sujeitos, o que

evidenciou os desafios encontrados para se trabalhar com os conteúdos da cultura afrobrasileira.

Neste sentido, abordar as manifestações culturais afrobrasileiras seria uma forma de “desconstruir estereótipos” (LOPES, 1995, p. 12) e as ideias preconcebidas que, por vezes, codificam as ações do sujeito. Entendemos que a tentativa de atuar/intervir com conteúdos ora pouco discutidos favorecem as contradições conceituais, dificultando a apropriação dos conteúdos de matrizes que não sejam as estabelecidas socialmente a exemplo das eurocêntricas.

Embora, essa lógica tenha sua importância no processo formativo, ainda assim, não modifica o imaginário e as representações<sup>9</sup> coletivas negativas que se têm do negro e do índio na sociedade (MUNANGA, 2005). As manifestações culturais são expressões de grupos específicos da cultura, relacionam-se às vivências, rememorando no presente as práticas que não foram esquecidas pela comunidade, mantendo-se assim, a identidade de um determinado grupo.

Neste aspecto, Gomes (2011) salienta que as manifestações culturais são práticas que integram a cultura de cada povo, de modo a assumir múltiplos significados quando realizadas em um determinado tempo/espço social, assumindo um papel peculiar em diferentes vertentes (grupos sociais, instituições, associações, e sociedade) que as vivenciam histórica, social e culturalmente.

Neste sentido, a educação física permite variação de práticas corporais advindas das mais variadas manifestações culturais. É no âmbito das possibilidades do campo de atuação da educação física que as manifestações culturais afrobrasileiras se constituem neste estudo como um conteúdo, sendo elencado também enquanto elemento metodológico para a atuação profissional no lazer (o que, em nossa premissa, pode ser nas três abordagens, recreacionismo, animação sociocultural e recreação educativa).

---

<sup>9</sup> O imaginário e as representações atribuídas por Munanga (2005) possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores.

### 1.1.2 A ANIMAÇÃO CULTURAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Melo, Brêtas e Monteiro (2009) definem a animação sociocultural como uma intervenção pedagógica capaz de potencializar as oportunidades de vivência dos sujeitos, ofertando outras possibilidades de prazer e diversão. Os autores compreendem ainda, que a ampliação ao acesso a diferentes manifestações estimulam novos olhares e perspectivas de vida, difundindo novos valores e entendimento sobre o mundo.

Assim, entendemos que os desafios propostos para realizar uma intervenção não se limitam e, provocam inquietações no que tange os espaços não formais. Desse modo, questionamos quais práticas pedagógicas podem ser realizadas em espaços não formais que levem reflexões voltadas às manifestações culturais afrobrasileiras? Quais intervenções podem ser realizadas em espaços além do escolar? Como intervir com as questões étnico-raciais através da animação cultural? Quais contribuições podem ser dadas pelos profissionais de educação física ao abordarem os conteúdos culturais afrobrasileiros no lazer?

Ao pensar nas possíveis respostas para estas indagações, concordamos com a possibilidade de realizar sistematizações para intervir na atuação da animação cultural a partir dos conteúdos afrobrasileiros. Já que, a necessidade em modificar os estilos de vida não se limita apenas aos atrasos consequentes do desenvolvimento social e geográfico de um território, mas, também à vida cotidiana em que uma comunidade se propõe a viver, provocando no indivíduo o desenvolvimento pessoal (CERTEAU, 1995).

Desse modo, acredita-se na importância de intervenções de lazer, voltadas às manifestações culturais afrobrasileiras, o que possibilitaria a integração total em todos os aspectos possíveis do desenvolvimento individual do sujeito, já que os lugares onde se exercem são muito diversificados, a exemplo de clubes, associações, redes hoteleiras, parques, praças, dentre outros equipamentos do lazer, apresentando-se como um elemento transformador da vida associativa, de (re) criação cultural, bem como transformação social, capaz de apropriar-se tanto dos locais (equipamentos de

lazer) quanto das manifestações culturais afrobrasileiras (enquanto componentes do lazer).

É neste modelo de desenvolvimento, em que, o processo de melhoria das condições culturais, sociais, educativas e econômicas da população, ocorre conforme pontuado por Albino (1998, p. 82).

O desenvolvimento deve ser um processo integrado, envolvendo as dimensões econômica, social, cultural, ambiental e política, privilegiando para essa integração o trabalho a nível local, em meios desfavorecidos, atuação que não se esgota no componente econômico do desenvolvimento e a valorização da cultura local.

É nesta possibilidade, que registramos algumas produções acadêmicas voltadas às intervenções pautadas na ASC, embora não necessariamente trabalhem com modos de fazer e conteúdos afrobrasileiros. A seleção das obras é recorrente de buscas nas bibliotecas on line da Unicamp, UEM, UFMG, UFRJ, e das revistas on line Mackenzie, Licere, Revista da Educação Física UEM, e anais de congressos.

Da busca realizada, encontramos trinta e oito produções que traziam em suas palavras-chave o termo ASC, no entanto, a análise mais apurada das obras exigiu uma nova seleção, permanecendo as obras que apresentaram características acerca de nossa compreensão de ASC. Neste sentido, algumas obras selecionadas possuíam particularidades com a ASC, como o caráter transformador do sujeito a partir de práticas cotidianas que levassem os sujeitos à reflexão de sua realidade. Sabemos que nem todos os autores dos estudos abordados deixaram explicitado o uso de ASC em suas intervenções, mas em todos eles existiam particularidades que se adequavam a proposta de nosso estudo.

Assim, as obras selecionadas, são apresentadas no quadro a seguir partindo das classificações: autor; tipo de produção; título e periódico. Posterior ao quadro foi realizado um breve resumo de cada obra, apresentando suas particularidades, objetivos e metodologias utilizadas em cada intervenção.

<b>Autor</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Título</b>	<b>Periódico/ano</b>
MASCARENHAS, F.	Artigo	Meninos e meninas em situação de rua: à guisa de um baculejo	Revista da Educação Física UEM, v.10, n. 1, p. 35 - 48/1999.
MARIANO, S.H. MARCELLINO, N.C.	Artigo	Animação sociocultural em cidades pequenas da região metropolitana De campinas (SP)	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 10, n.2, p. 74 – 86/2011
HEROLD, P.	Dissertação	A Animação Sociocultural e a Educação para o Lazer nos Tempos de HIV/AIDS	Biblioteca Digital UEM/2011
ALVES, C. MARCELLINO, N.C.	Artigo	O profissional de educação física como animador Sociocultural atuando nos clubes da cidade de Americana-SP: contribuições nas relações entre o lazer e a idade adulta	Licere, v.11, n.1/2008
VIANA, J.A. MELLO, V.A.	Dissertação	Lazer e tecnologias da informação e comunicação (TICs): Desafios para pensar a animação cultural na rede – Um estudo da comunidade Estudiolivre.org	Biblioteca virtual UFMG/2012
PACHECO, F.P. SCHOFFEL, S.A.	Artigo	Brincando de animação: produções e resignificações da cultura lúdica infantil	In: Esporte e Lazer na Cidade, FALCÃO, J.L.C; SARAIVA, M.C. (Org.) v.1, 2007
SILVA, M.V. PAIVA, D.L.O. MIRANDA, S.F.	Artigo	O uso de oficinas com método de intervenção em grupos comunitários	Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – UFMG/2004
MELLO, M.T.S.S.	Dissertação	A pesquisa-ação no cotidiano de práticas pedagógicas: experiências multiculturais e possibilidades institucionais	Biblioteca virtual da UFRJ/2009

Quadro II. Produções referentes à Animação Sociocultural.

O artigo *Meninos e meninas em situação de rua: à guisa de um baculejo*, escrito por Fernando Mascarenhas, encontra-se publicado na Revista de Educação Física da UEM, volume 10, número 1. O artigo traz abordagens voltadas à realidade da criança e do adolescente em situação de risco na cidade de Goiânia. A proposta do autor

consistiu na sistematização de alguns dados extraídos de uma contínua avaliação a que tem submetido uma experiência/intervenção no campo do lazer/educação com meninos e meninas de rua.

Mascarenhas (1999) apresentou como objetivos desse estudo: 1) aprofundar estudos sobre o lazer e a íntima relação que este guarda com a educação popular, interrogando ações desenvolvidas com/e para este grupo. 2) Apresentar novos subsídios que busquem orientar a construção de uma proposta de intervenção no campo do lazer com meninos e meninas de/e na rua. 3) Proporcionar meios e condições aos sujeitos envolvidos para que se sintam capazes, em meio às atividades, de refletir sobre a sociedade brasileira em seus diversos aspectos. 4) Possibilitar a compreensão dos conteúdos culturais do lazer como um instrumento de ligação entre as experiências vividas e sua realidade social. 5) Garantir a reflexão acerca do sentido das regras e valores necessários à convivência coletiva estimulando a capacidade auto organizativa, reconhecimento do grupo enquanto espaço de construção e afirmação de identidades.

O autor teve como método do estudo a aproximação com um tipo de concepção que se mostra capaz de atuar junto à problemática infantil, compreendendo que sua manifestação se dá de forma complexa e histórica. Juntamente com a leitura sistematizada dos dados extraídos da realidade, permite-se a descoberta das contradições internas a este mesmo problema, penetrando nos seus elementos mais essenciais.

Mascarenhas (1999) apresenta ainda questionamento de suas atuais formas e manifestações por uma abordagem orientada por eixos temáticos que possibilitem a problematização dos valores inerentes à realização de suas atividades, por meio de tema gerador, rede temática e o ciclo temático como pilares da ação.

O tema gerador é estruturado em um jogo de perguntas e respostas a ser exercitado com o grupo. A fim de realizar tal brincadeira, supondo como tema a rua, tendo como perguntas 1) o que é a rua? 2) por que estou na rua? 3) quem está na rua? 4) com quem estou na rua? 5) o que faço na rua? 6) o que existe para além da rua? 7) quero sair da rua? Responder a essas perguntas no desenrolar das atividades é

estimular os meninos e meninas a refletirem sobre o seu estar no mundo ou seu estar na rua.

Para o autor, utilizar-se de uma rede temática possibilitou a melhor organização das atividades propostas, bem como a administração do tempo pedagógico (aplicabilidade). Essa rede aconteceu de forma intrínseca com as atividades preparatórias, temáticas (sugeridas durante a intervenção com os sujeitos) e avaliativas.

A intervenção com meninos e meninas de rua teve a duração de um mês, quando o autor se “infiltrou” na realidade desses protagonistas com o intuito de desenvolver um trabalho de conscientização que se consolide sobre uma dialética relação com o contexto onde se desenvolve. É um projeto em parceria com a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás e a Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário, organização ligada à Prefeitura local.

Mascarenhas (1999) finaliza seu texto apontando que o ato de pesquisar, “articular objeto e objetivo pode ser nosso primeiro passo, mas precisamos estabelecer opções”. Com esta metáfora o autor conclui que as primeiras aproximações desta realidade (dos meninos e meninas de rua) é foco de realização de políticas públicas voltadas a essa situação, mesmo que embasado em uma prática teoria prática.

O artigo *Animação sociocultural em cidades pequenas da região metropolitana de Campinas (SP)*, dos autores Stéphanie Helena Mariano e Nelson Carvalho Marcellino (2011), publicado na Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, tem como processo metodológico a combinação de pesquisas bibliográfica, documental e de campo, utilizando a pesquisa qualitativa. Os autores possuem como objetivo do estudo, diagnosticar a realidade da animação sociocultural e da formação de quadros para atuação profissional, nos equipamentos de lazer, das cidades de pequeno porte de Monte Mor e Nova Odessa, da Região Metropolitana de Campinas. Neste sentido, a pesquisa bibliográfica foi realizada a partir das técnicas de levantamento bibliográfico inicial e análise textual, interpretativa e crítica (SEVERINO, 2002). A pesquisa documental foi efetuada junto aos documentos dos órgãos competentes (Esporte, Lazer, Parques e Jardins, Planejamento, Secretaria de Obras e Urbanismo) das Prefeituras Municipais de Nova Odessa e Monte Mor, por análise de conteúdo (GIL, 1991). A pesquisa de campo foi realizada mediante estudo englobando: “entrevista



centrada” para os profissionais dos equipamentos selecionados; aplicação de formulário para praticantes de atividades nos equipamentos selecionados; e aplicação de formulário para espectadores de atividades nos equipamentos selecionados.

As entrevistas centradas foram compostas por um diretor de esportes; um técnico de handebol; um coordenador de esportes e lazer; um estagiário de educação física; uma veterinária. Participaram da pesquisa em Monte Mor, 106 pessoas nos equipamentos, sendo 71 praticantes e 35 espectadores. A faixa etária predominante dos praticantes é de 7 a 14 anos, e a dos espectadores, de 15 a 21. A maior parte do público entrevistado é do gênero masculino. Quanto à procedência, todos os usuários são moradores de Monte Mor.

Em Nova Odessa os formulários foram aplicados a 76 pessoas, sendo 51 praticantes e 25 espectadores. A faixa etária predominante entre os praticantes e os espectadores é de 7 a 14 e de 15 a 21 anos, respectivamente. Somente uma das pessoas tem mais que 51 anos.

Os autores concluem em seu estudo que há a ausência de uma política de formação e desenvolvimento de quadros para atuação na área que possibilite a formação de uma estrutura de animação, englobando os vários conteúdos culturais do lazer.

Mariano e Marcellino (2011) acreditam que a presença de animadores socioculturais nos equipamentos voltados a investimentos para a sua conservação e recuperação, poderia contribuir para uma diminuição da depredação e do estado de abandono em que muitos desses espaços se encontram.

A dissertação *A Animação Sociocultural e a Educação para o Lazer nos Tempos de HIV/AIDS*, autoria de Patrícia Herold (2011), está catalogada na Biblioteca Virtual da UEM, tem como objetivo analisar possibilidades e limites da ASC na educação para o lazer das PVHA, compreendendo as suas concepções e práticas. A autora utilizou-se da pesquisa participante, tendo como instrumento inicial entrevistas individuais, semi-estruturadas que constaram de um roteiro comum, formulados a partir do tema lazer. Junto à entrevista foram acopladas questões individualizadas como nome, idade, tempo de contaminação, cidade em que reside. As entrevistas foram realizadas entre outubro e dezembro de 2009, nas cidades de Maringá e Londrina. Após entrevistas foi proposto

um conjunto de encontros com atividades de lazer. As intervenções se deram nos meses de julho a dezembro de 2010, ocorrendo aos sábados à tarde.

Dentre as atividades propostas ao grupo ofereceram-se jogos esportivos, brincadeiras, gincana, ginástica, danças, filmes, leituras, debates, numa perspectiva de ação-reflexão. A população do estudo se constituiu de 19 pessoas, sendo 14 homens e 5 mulheres, com idade entre 28 e 56 anos. Paralelo à pesquisa ocorreu coleta de sangue mensal nos participantes, com o intuito de verificar alterações metabólicas nas PVHA durante a participação nas atividades.

Herold (2011) descreve o projeto piloto que ocorreu no mês de maio, contando com a participação de 22 sujeitos, utilizando-se a técnica Diagnóstico Rápido Participativo onde se dividiu em quatro grupos para realizar cartazes simulando auto convites de participação de atividades sugeridas por eles. A partir dessa iniciativa percebeu-se as atividades desejadas pelo grupo.

A autora conclui sua dissertação com a percepção de que o lazer mediado pela ASC no contexto das PVHA pode ser relevante no auxílio da retomada das atividades cotidianas, colaborando na reconstrução de individualidades e de seus lugares na vida coletiva.

O artigo *O profissional de educação física como animador Sociocultural atuando nos clubes da cidade de Americana-SP: contribuições nas relações entre o lazer e a idade adulta*, dos autores Cathia Alves e Nelson Carvalho Marcellino (2008) encontra-se na revista Licere, tendo como objetivos: 1) identificar qual o “perfil” do profissional de Educação Física que atua com pessoas adultas; 2) compreendê-lo, no que diz respeito às suas ligações com o adulto e o lazer e, 3) apresentar a animação sociocultural como ferramenta educativa, tendo o profissional de Educação Física como agente intermediador nesse espaço.

Trata-se de um estudo bibliográfico e de campo. A pesquisa bibliográfica se deu por levantamento de dados sobre a temática. A pesquisa de campo foi composta por questionário contendo quatro perguntas: 1. Se os profissionais preferem atuar com alguma faixa etária específica? 2. Qual o significado de lazer que eles vêem para os adultos? 3. O que eles valorizam no processo de atuação com esse grupo? 4. Quais as dificuldades e facilidades em atuar com essa faixa etária?

A população do estudo foi composta por seis profissionais que atuam em clubes na cidade de Americana, onde quatro são professores na escolinha de futebol feminino e masculino, atuando ainda como professor de dança de salão, coordenador de esportes e musculação, e duas professoras de ginástica geral.

No que se refere à formação desses profissionais dois deles não possuem a graduação em educação física, sendo que um deles possui especialização em dança, de modo que esta se tornou sua área de atuação, e o outro possui apenas ensino médio.

Os autores concluem seu estudo fomentando que o lúdico associado à ASC é um canal de contribuição para a superação do conformismo e vivências de lazer vazio, sendo o profissional da educação física o ponto essencial para a superação e para a busca de lazer com significado.

A obra *Lazer e tecnologias da informação e comunicação (TICs): Desafios para pensar a animação cultural na rede – Um estudo da comunidade Estudiolivre.org*, é uma dissertação catalogada na Biblioteca Virtual da UFMG, de autoria de Juliana de Alencar Viana que tem por objetivo descrever e analisar a comunidade virtual EstudoLivre.org com o intuito de coletar elementos para a construção de parâmetros de intervenção para a animação cultural na rede.

Viana (2012) aborda a possibilidade de repensar a ação do profissional do lazer a partir da ideia da animação cultural, em um novo espaço de atuação – o ciberespaço, visto que nestes espaços encontram-se comunidades virtuais constituídas a partir de afinidades e interesses compartilhados.

A metodologia utilizada por Viana (2012) constitui-se de uma pesquisa participante com caráter etnográfico virtual. Para tal, realizou-se análise dos artefatos do EstudoLivre.org fórum, lista de discussão e Wiki – na aplicação de questionário para obter dados sobre os membros e posterior análise de conteúdo por tratamento informático pelo Atlas TI – software de análise qualitativa de dados.

Foram realizadas observações participantes na comunidade virtual no período de 24 de agosto a 2 de outubro, quando realizou-se a aplicação de questionário contendo questões voltadas à permanência/engajamento, pertencimento, relações sociais, interação mútua e valores partilhados. Posteriormente realizou-se análise de conteúdo

por tratamento informático. A observação foi diária, planejada e registrada, contribuindo na coleta por meio de organização (tipo de fonte) descrição (inserção de notas e observações de campo) e ordenação (cronologia) das fontes coletadas.

Viana (2012) finaliza o estudo apontando que pode ser possível a construção de parâmetros de intervenção para o animador em rede e, neste aspecto, concordamos com o autor. No caso do MAB, é possível realizar intervenções pedagógicas a partir do site do museu, conforme apontado nos estudos de Perini et al (2011) ao propor o ensino da arte por meio dos museus virtuais. Este estudo se materializa a partir das visitas virtuais dos alunos. Assim, podemos dizer que a animação em rede é uma realidade também no âmbito MAB, pois disponibiliza em redes sociais e site da instituição dados sobre as obras expostas, sendo elas permanentes ou temporárias.

O artigo *Brincando de animação: produções e re-significações da cultura lúdica infantil*, dos autores Fernanda Pimentel Pacheco, Solange Aparecida Schoeffel e Paulo Roberto Brzezinski, é um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, realizado no Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA), tendo como objetivo oportunizar a construção de uma animação em forma de brincadeira a partir de materiais reutilizáveis.

Desse modo, os autores realizaram seu estudo utilizando-se da pesquisa-ação na linha da pesquisa participante, fazendo uso da ASC como elemento possibilitador de re-criação. A proposta de intervenção se fez a partir da construção de imagens com materiais reutilizáveis, envolveu crianças de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação com diferentes registros sócio/econômico culturais.

O critério de seleção dos alunos utilizou como requisito as turmas do período matutino, posteriormente eleição de desenhos realizados em folhas de papel branco, através de uma proposta na qual se pretendeu que todas as crianças realizassem o desenho animado que mais gostassem. Após realização dos desenhos convidou-se os alunos interessados a participarem e se inscreverem no projeto.

Houve contato com os pais das crianças participantes a fim de ter o consentimento da participação dos filhos no projeto. Desse modo, participaram do projeto 11 alunos da 3ª e 4ª séries, com idade entre 9 e 10 anos.

Foram realizadas 10 oficinas que ocorreram semanalmente com duração de duas horas cada, com as temáticas: conhecimentos gerais acerca de todos os passos para a criação de um desenho animado: criação de roteiro, criação de storyboard, elaboração de personagens e cenários, técnicas de movimento de personagens, filmagem e fotografia das histórias e edição. As oficinas foram registradas com filmagens e posteriormente realizou-se a decapagem e a captura de imagens para a produção do making off da animação.

Os autores concluem seu estudo com a compreensão de que a vivência do lúdico leva ao entendimento da gratuidade, da alegria, da não relação entre prazer e o atual ordenamento institucional, que procura entorpecer o corpo pela organização, disciplina e rotina, gerando a incapacidade dos sentidos.

*O uso de oficinas com método de intervenção em grupos comunitários*, produção acadêmica de Marcos Vieira Silva; Danielle Laísa Oiveira Paiva; Sheila Ferreira Miranda (2004) tem por objetivo produzir conscientização e problematização de questões que afligem os grupos comunitários estudado, buscando o crescimento da participação no processo grupal, a construção de autonomia, o desenvolvimento de estratégias de gestão coletiva e auto-gestão em ambos os grupos.

A metodologia utilizada pelos autores foi a combinação da pesquisa-ação com a pesquisa-participante e análise institucional. Estes métodos podem ser vistos como estratégias de intervenção, na medida em que agem como facilitadores na elucidação das contradições da realidade vivenciada.

Dessa forma, os autores procuraram realizar um trabalho que incluísse a realidade de São João Del Rei, cidade com forte tradição religiosa católica, contribuindo para mudanças no contexto local, contando com a participação de dois grupos comunitários provenientes de populações pobres da cidade de São João Del Rei. A concretização do estudo facilitou-se pelo uso das oficinas de grupo enquanto metodologia suporte. Na etapa posterior, realizou-se a análise a partir da dinâmica do grupo, para serem definidos pelas demandas apresentadas pela comunidade. O planejamento das oficinas se dá com o envolvimento dos membros participantes do estudo.

No Projeto Comunitário Senhor dos Montes, houve a necessidade de fazer o levantamento das demandas do bairro, por meio de questionário elaborado pelo próprio grupo, com questões abertas. O registro da intervenção se fez com a filmagem de algumas reuniões e eventos externos.

O estudo evidenciou que a inculturação afro-descendente Raízes da Terra, possibilitou o fortalecimento da identidade negra, gerando maior alcance das ideologias e objetivos do grupo. Além da conscientização efetiva constatada nas intervenções paralelas, realizadas com as crianças do grupo.

A dissertação *A pesquisa-ação no cotidiano de práticas pedagógicas: experiências multiculturais e possibilidades institucionais*, de autoria de Michele Thereza dos Santos Simões de Mello (2009), aborda as categorias multiculturalismo e identidades, focando nas questões voltadas à discriminação racial. Teve como objetivos: 1) Discutir as categorias multiculturalismo e identidades multiculturais; 2) Realizar uma pesquisa-ação, promovendo uma discussão sobre a questão da identidade negra, em aulas de literatura no nível de educação básica; 3) Promover a discussão, análise e mudança de postura em relação às práticas pedagógicas, através da pesquisa-ação numa perspectiva multicultural, realizada nível de educação superior; 4) Estudar uma ação política concreta tomada como estudo de caso (COMIRA), desenvolvida no sentido de desafio a preconceitos e implantação de uma perspectiva multicultural; 5) Extrair possibilidades e limites das experiências e desdobramentos para a educação e políticas futuras.

Trata-se de um estudo de caso de cunho etnográfico com intervenção baseada na pesquisa-ação. A intervenção ocorreu por meio de oficina com a temática “discutindo o racismo sob a ótica do multiculturalismo”, em que o público alvo era uma turma de alunos da educação básica; uma turma de pós-graduação; dois conselheiros municipais e o membro do governo eleito.

A intervenção foi organizada a partir dois temas principais: 1) identidades e 2) multiculturalismo. Partindo dessas duas grandes categorias desenvolveram-se os tópicos: 1) a origem do multiculturalismo; 2) o multiculturalismo e seus dilemas; 3) a relação do multiculturalismo com outros campos do saber; 4) identidades individual;

coletiva e institucional; 5) o preconceito na escola; 6) cultura escolar; 7) diferença e identidade e exemplo de marcadores identitários (de raça, cor, religião).

A primeira oficina ocorreu em forma de aula. Cada tema era discutido por meio de texto, disponibilizando a explicação sobre o assunto e, posteriormente apresentavam-se questões com o intuito de enriquecer o conteúdo.

Ocorreram quatro encontros com os alunos e, nos dois primeiros encontros trabalhou-se em pequenos grupos. Após reflexão da temática pelos grupos, apresentavam-se em forma de plenária. Os dois últimos encontros foram feitos individualmente com a presença da plenária.

A segunda oficina foi trabalhada poesias e letras de músicas, identificando a forma de tratamento voltada aos negros e a presença de preconceito quanto à identidade negra. Posteriormente a proposta se fez com a criação de um poema ou letra de uma música pelos alunos.

A terceira oficina trabalhou com vídeo-documentário “quando o crioulo dança” e, a partir do vídeo, os alunos fizeram reflexões acerca da realidade da protagonista.

A quarta e última oficina discutiu o preconceito racial. Além da oficina, utilizaram-se entrevistas semi-estruturadas com a presidente do Conselho Municipal Pela Igualdade Racial (COMIRA) e um conselheiro; realizou-se uma proposta de trabalho para o ano 2009 – Plano de aplicação do Fundo Municipal e apresentação da carta compromisso para o membro do governo eleito.

Mello (2009) finalizou o estudo pontuando que as correntes do multiculturalismo viabilizam abordagem da questão racial sob três aspectos: na perspectiva folclórica, por meio de eventos comemorativos pertencentes à raça negra e na perspectiva pós-colonial, dando ênfase ao hibridismo identitário e às práticas discursivas abertas à diversidade. Compreende-se ainda neste estudo, que lidar com a diversidade cultural é um desafio não só para a escola, mas estende-se também ao compromisso político.

A análise das produções nos permite visualizar alguns conteúdos e as formas de fazer afrobrasileiras. Partindo dessas análises, e principalmente das intervenções utilizadas pelos autores estudados é, que vemos a possibilidade de intervenções pautadas nos conteúdos advindos das manifestações culturais afrobrasileiras, conforme proposto em nosso estudo.

A partir da descrição feita posso depreender o seguinte desses estudos: a) a animação sociocultural sob uma dimensão educativa; b) a emancipação dos sujeitos; c) o agente possibilitador de transformação no meio social.

A respeito da ASC sob a dimensão educativa, esta ação se expande à política, pois, é revestida por um caráter transformador, que visa operar mudanças na realidade (CABRAL, 1999), por meio de jogos e atividades recreativas em grupo, atendendo à educação formal, não formal e informal (ALVEZ et al, 2005).

Em relação à emancipação dos sujeitos por meio da ASC quando seus autores apresentam as possíveis mudanças exercidas por meio da ASC em seus sujeitos, direcionada à vida comunitária, Ventosa (2007) pondera que esse tipo de animação só é possível em bairros, associações, ou seja, em âmbito microsocial.

Já a animação cultural como agente possibilitador de transformação no meio social é entendida por Melo (2006) como aquela que muda de acordo com o contexto histórico, sendo entendida na atualidade como um conjunto normativo de valores, que tem por finalidade guiar as pessoas e suas relações, valorizando determinados tipos de manifestações. Nesta perspectiva, entendemos que os educadores do MAB se assemelham aos dizeres de Melo (2006), pois, as ações planejadas pelos educadores ampliam a compreensão e reflexão das obras expostas por meio das visitas mediadas e de intervenções de extroversão (oficinas, jogos, brincadeiras, contação de histórias) dos conteúdos afrobrasileiros, adequando-se aos diferentes públicos (crianças, jovens e adultos).

Ações como as promovidas pelo MAB possibilitam retrospectiva histórica e cultural a partir da presença fundante do negro no país, ampliando o diálogo com culturas distintas de um mesmo continente (África), ao mesmo tempo, contribuindo no desenvolvimento da criatividade, da expressão e na formação cultural (VENTOSA, 2006).

Sendo assim, embasado nas pesquisas sistematizadas anteriormente, nosso estudo faz conexão entre os artigos, dissertações e teses analisadas, ao abordarmos os conteúdos afrobrasileiros e o modus operandi desses conteúdos. As intervenções ofertadas pelo MAB incluem as dimensões afetiva, cognitiva e estética do



conhecimento. Ações como esta, reafirmam o potencial transformador na perspectiva cultural e histórica na relação com os mais diversos públicos.

Embora sejam qualitativamente significativas as produções a respeito, a exemplo de Melo (2004, 2006, 2012)<sup>10</sup> e Mascarenhas et al (1999)<sup>11</sup>, ainda há poucas experiências relatadas a respeito dessa tecnologia do lazer.

Então, cogitamos que se o conhecimento da cultura afrobrasileira atingiu as sensibilidades e se tornou conquista de pressão do movimento afrobrasileiro é pertinente pensá-lo também fora dos muros escolares, já que a legislação estabelecida para o ensino da cultura afrobrasileira, nem sempre é aplicada em todos os níveis de ensino.

A esse respeito, Andrade et al (2011), alegam essa falta de aplicabilidade à precariedade na formação do docente. Nos dizeres de Andrade et al, para realizar um bom trabalho com a cultura afrobrasileira, os profissionais precisam de uma formação que lhes garanta o domínio de tal conteúdo, além dos valores existentes nas manifestações culturais afrobrasileiras e principalmente quais devem ser privilegiadas.

As instituições de caráter formal acabam por centralizar o papel de difundir a cultura afrobrasileira, no entanto, a conjuntura entre o informal e não formal também estabelece laços que permitem a propagação desses conhecimentos/reconhecimentos da diversidade cultural, por meio da conscientização identitária, assim como pontua Costa:

Superar o problema da discriminação racial na educação não é colocar capoeira, cabelo com trancinha ou feijoada no currículo; pode até passar por isso, mas deve antes passar pelo compromisso dos educadores de tentar qualificar os seus alunos negros para as mesmas posições ocupadas pelos alunos oriundos dos outros segmentos étnicos (COSTA, 2010, p. 46).

---

<sup>10</sup> Trata-se do estudo “A animação cultural, os estudos do lazer e os estudos culturais: diálogos (2004)”, onde retratou as peculiaridades e os desafios da animação sociocultural e dos estudos do lazer na sociedade contemporânea. Também se baseou no estudo “A animação cultural: conceitos e propostas” a qual aborda a sistematização ética/estética da animação cultural. É o estudo “Sobre lazer, recreação e animação cultural: apontamentos (ou à busca de um espírito)” realizado como palestra ministrada no Encontro Nacional dos Consultores do PELC/Ministério do Esporte, realizado em agosto de 2010 na UFMG, onde faz incorporações de reflexões já publicadas.

<sup>11</sup> Estudo sobre “Lazer e educação: intervenção e conhecimento com meninos e meninas de rua na cidade de Goiânia” onde busca sistematizar alguns dados extraídos de uma contínua avaliação a que tem sido submetida uma experiência/intervenção no campo do lazer/educação com meninos e meninas de rua na cidade de Goiânia.

Neste sentido, o que se propõe em relação à história e cultura afrobrasileira nos diferentes âmbitos vem de forma contraditória ao proposto pela lei. A educação continua centrada no modelo europeu e americano quando deixam de contemplar as propostas étnico-raciais nos currículos escolares, sempre desfavorecendo o negro e o indígena, a exemplo dos estudos de História do Brasil, onde se ignora a construção da nação brasileira pelos negros escravizados, impossibilitando a consolidação de costumes e valores, conforme mostra Fernandes (2005, p.380):

Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileira, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico.

Portanto, torna-se necessário o comprometimento com projetos consistentes cuja função principal esteja na construção de saberes profícuos com os diversos aspectos e nuances da cultura afrobrasileira. Nessa direção, o MAB, com seus educadores, dissemina informações alusivas às culturas afrobrasileiras e africana por meio do aprofundamento e aproximações dos conteúdos contidos na exposição permanente.

Partindo das ações do MAB e suas perspectivas, situamos tais ações no campo da educação física enquanto possibilitadora de dinâmicas que provoquem situações de acolhimento étnico-cultural, a exemplo da valorização, receptividade, conforto e vivências corporais. Mas, não podemos negar a existência em alguns casos de tolhimento dessas sensações, causando o constrangimento, a desvalorização e até mesmo o desconforto, no entanto, ainda assim, são momentos de aprendizagem.

Há necessidade da obtenção do conhecimento da história da África e do negro para gerir nova contribuição à educação, que ainda permanece nos padrões eurocêntricos e negando a pluralidade étnico-cultural da formação do país, conforme afirma Gonçalves Junior (2007, p. 31):

Observamos comumente nas aulas de Educação Física, a predominância do esporte como conteúdo por vezes exclusivo, o que acaba por reduzir o universo da cultura corporal, circunscrevendo-o, não raro, ao contexto cultural estadunidense e/ou europeu do futebol, voleibol, basquetebol e handebol, em detrimento das potencialidades que podem ser exploradas ao propor a vivência

de outras práticas corporais (jogos, brincadeiras, danças, lutas), oriundas da diversidade cultural de diferentes povos que construíram e constroem o Brasil para além dos europeus, tais como os indígenas e africanos.

Ao elencarmos a pluralidade étnico-cultural, torna-se necessário salientar que as culturas são produzidas por grupos sociais de acordo com suas experiências e interações entre meio e outros indivíduos, bem como, pontuar que as diferenças decorrentes entre as culturas vêm da singularidade do processo de construção realizado em cada grupo social geralmente transmitido às gerações, pela linguagem escrita, imagens fotográficas e linguagem oral.

Porém, a sociedade capitalista apresenta desigualdades sociais em virtude da relação dominação e exploração sócio-econômica e política, gerando as diferentes classes sociais, as quais são submetidas a explorações de classes dominantes, geralmente pertencentes a etnias consideradas superiores. Contudo, a articulação entre desigualdade social e discriminação étnica, racial e cultural provoca a exclusão social, levando essa parcela da população a impossibilidade de acesso a bens materiais e culturais produzidos socialmente (BRASIL, 1998).

Entretanto, a perspectiva da animação sociocultural, independente de classe social, etnia, raça ou credo, pode atribuir aos indivíduos experiências de convívio no momento de lazer desses sujeitos, promovendo a (re) elaboração das culturas de origem, “sendo instantes fundamentais para a descoberta de todas as possibilidades de prazer e de formação/educação que se oferece” (MELO et al, p.48, 2009).

Sendo assim, a ampliação do acesso às diferentes linguagens/manifestações estimula outros olhares, outras perspectivas de vida, contribuindo para a difusão de outros valores e compreensões sobre o mundo (MELO et al, p.48, 2009). Voltando essa questão à cultura afrobrasileira, visualizamos a necessidade da superação do eurocentrismo.

Praxedes (2010) define o eurocentrismo como uma tendência de avaliar a aparência física dos indivíduos, ideias, costumes e comportamentos, as religiões, formas de conhecimento entre outros aspectos próprios da sociedade européia, vistos como superiores em relação aos seres humanos, culturas e civilizações de outras regiões do mundo. Desse modo, uma possibilidade de encontrar a superação do eurocentrismo está em identificar os “problemas provocados pelos choques entre as

formas de vida coletivas e culturais dos grupos humanos da América, África e Ásia com os colonizadores europeus” (PRAXEDES, p.43, 2010). Tais choques foram suscetíveis às destruições das condições materiais de vida dos colonizados, na qual o desenraizamento espacial e a mestiçagem cultural causaram sua marginalização e dominação pelos colonizadores.

Em torno desta problemática que a ASC pode ser utilizada como elemento potencializador de contestações às práticas e concepções hegemônicas, ao decodificar ações impostas socialmente, possibilitando ao indivíduo um pensar e agir de forma crítica e reflexiva sobre sua própria realidade.

Em acréscimo, uma forma evidente de superar o eurocentrismo e o americanocentrismo está centrada na educação, em um primeiro momento identificado em âmbito escolar. Porém, os enfoques (recreação educativa, recreacionismo e animação cultural) atribuídos ao lazer permitem essa ação em outros espaços/tempos.

Por meio destas colocações, pode-se dizer que a função educativa, proposta por Waichman (2009), compreende-se aos interesses culturais nos mais diversos níveis, vinculados principalmente a projetos que contemplem a educação formal ao mesmo tempo em que proporcione desenvolvimento da educação não formal e informal, aprofundando interesses culturais específicos.

Um exemplo evidente de ações voltadas à educação para e pelo lazer é o MAB, definido por seu curador como um museu de história, de memória e de artes. O MAB é, portanto, um museu histórico, que fala das origens, e também recupera o diálogo negro na diáspora<sup>12</sup>, nas ciências como nas artes, no campo popular ou erudito (PLANO MUSEOLÓGICO, 2011).

Deste modo, é por meio do processo educativo que o museu proporciona a construção da cultura, ancorado na intencionalidade das escolhas representativas nas exposições, provocando “movimentos de identificação e reafirmação de valores e experiências tanto no nível social, como no nível individual” (PLANO MUSEOLÓGICO, 2011, p. 131).

---

<sup>12</sup> Êxodo de um povo, de uma cultura ou de informações culturais, do seu locus autóctone para se inserir noutro contexto (PINTO, 2009).

Assim, podemos relacionar as ações educativas do MAB ao lazer, tendo como princípio metodológico, a animação sociocultural, no sentido de acesso ao conhecimento separado da esfera das obrigações. Por outro lado, entendemos que o lazer como parte da cultura seria o componente facilitador para a existência do museu, que tem por função salvaguardar as obras, provocar o diálogo entre passado e presente, possibilitar aquisição de conhecimento, já que o aspecto educativo do lazer é sensibilizar os indivíduos para suas experiências, a exemplo das visitas em museus.

### **1.1.3 RUDIMENTOS PARA UMA ANIMAÇÃO AFROBRASILEIRA**

O levantamento dos materiais (artigos, dissertações e teses dos quadros I e II) nos possibilitou constatar um número de nove produções analisadas voltadas às manifestações culturais afrobrasileiras e seis produções voltadas à ASC. A partir desses referenciais, embora fragmentados em dois quadros, ainda assim, percebemos a existência da ASC afrobrasileira, pois, ao analisar as tentativas de inclusão das manifestações culturais (capoeira, hip-hop, questões religiosas) nos estudos, percebemos mesmo que de forma modesta, a tentativa de mudanças no contexto social, essa tentativa de mudança a nosso ver pode-se associar as particularidades de reflexão e mudanças sociais existente na ASC.

Os estudos alusivos às manifestações culturais, em sua maioria, apontaram traços de fortalecimento da identidade étnico-racial, relação com a memória e tradições, processo de luta e resistência por meio das manifestações culturais, a exemplo da dança, religião, capoeira e movimento hip-hop. Em relação à ASC, os estudos abordados, tiveram como princípio a transformação dos sujeitos em todos os aspectos.

As temáticas conduzidas permitiram o ensino da história da África e cultura afrobrasileira, possibilitando aos sujeitos reflexões capazes de provocar mudanças no cotidiano. Fator também recorrente nos estudos sobre ASC. Assim, compreendemos como animação cultural afrobrasileira, todas as ações educativas que possibilitem reflexões nos sujeitos, caracterizando-se a partir da necessidade de “contestar, então, aquelas concepções e práticas européias que reivindicam para si serem consideradas como ‘universais” (PRAXEDES, 2010, p. 44).

Para a melhor compreensão da relação existente no *modus operandi* do que chamamos de animação cultural afrobrasileira com os estudos analisados, faz-se necessário compreender as categorias encontradas nesses estudos. A categoria dança se faz presente em duas dissertações, e em um artigo. No primeiro caso está voltada às manifestações religiosas (candomblé) na segunda produção, a dança vem com uma roupagem voltada à arte-educação, utilizando-se do movimento hip-hop e o artigo aborda a dança enquanto lazer.

Desse modo, configuramos a relação existente entre esses três estudos, e, a animação cultural afrobrasileira, existente no MAB, a partir dos elementos apontados (candomblé, hip-hop). Não que o Museu tenha a dança como elemento de suas ações educativas, mas, por utilizar deste elemento (dança) com o intuito de resignificá-lo como possibilitador e transmissor de conhecimento cultural.

Acreditamos que ao realizar abordagens das questões direcionadas às manifestações culturais afrobrasileiras, podem-se romper os paradigmas de uma cultura dita universal e superior, como a eurocêntrica, mas, também contemplando outros saberes.

Ao analisar o contexto em que se encontram nos três estudos, podemos perceber que a dança proporciona uma compreensão da relação homem e sociedade nas diferentes culturas e civilizações.

Além da relação homem e sociedade, a história da dança nas diferentes civilizações e épocas denota a ligação do homem com seus deuses. Comemoravam-se as colheitas, fertilização, diversão, agradecimento, comunicação, dentre outros. Nesse aspecto Ossoona (1998, p. 42) pontua que:

Antes de ascender a um palco para fazer-se dança artística teatral, o movimento dançado foi primeiro transbordamento emocional, manifestação desordenada dos temores, afetos, iras e recusas, sem outra organização particular, possivelmente, que uma apaixonada atração pelo ritmo [...] passou a ser sucessivamente conjuro mágico, rito, cerimônia, celebração popular e por fim simples diversão.

No decorrer dos tempos a dança tornou-se um meio de expressão sendo ofertado variações das danças regionais e típicas. A diversidade de ritmos deu-se pela miscigenação entre os povos. Dentre essa diversidade encontra-se a dança afro inscrevendo-se como legado fundamental na construção de corpos, movimentos,

gestos, posturas corporais e ritmos que agem individual ou coletivamente (MOURA, 2010).

A análise desses três estudos (LARA, 1999; SANTOS, 2008; BISPO, 2012) embora não tivessem a intencionalidade direcionada aos conteúdos e formas de fazer das manifestações culturais afrobrasileiras, provocaram inquietações por meio de uma releitura pautada na existência dos conteúdos afrobrasileiros e suas possibilidades. De certa forma, me levou a indagar se a dança enquanto manifestação cultural afrobrasileira só poderia intervir no campo religioso ou em âmbito escolar? Ou ainda, se a dança voltada ao lazer se faz apenas pelo entretenimento? Oliveira (2007, p. 25) intensifica esse questionamento, ao afirmar que “a dança dos afrobrasileiros faz viver, reviver, em perpetuação, uma simbologia que transcende ao tempo histórico, envolvendo elementos de significação como o sagrado, lúdico, artístico, social e educacional”.

Pautado nos dizeres de Oliveira (2007) e interpretando os termos “sagrado” (onde há a existência de religiosidade), “lúdico” (associa-se ao lazer), “artístico” (compreensão do âmbito cultural), “social” (possibilidade de uma intervenção em espaços não formais), “educacional” (em âmbito escolar) é que visualizamos a possibilidade de realizar um estudo direcionado ao atuar/intervir das manifestações culturais afrobrasileiras de forma mais ampla.

A segunda categoria religião aparece em duas produções, uma dissertação de mestrado e um artigo. Nos dois estudos, nossa compreensão acerca da religião se configurou como elemento secundário capaz de provocar diálogos com a categoria dança, ou seja, esse novo olhar favorece o entendimento de que o corpo, a dança e a religião em conjugação formam uma tríade capaz de estruturar o ritual e aquelas formas de crenças que funcionam para se pensar o homem e(m) sociedade (OLIVEIRA, 2011).

A terceira categoria também está relacionada à primeira. No entanto, a categoria hip-hop é utilizada enquanto elemento transformador, aparecendo em três produções, uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado e um artigo. Nas três produções o elemento hip-hop pode ser configurado como um meio estruturante de transformação social do sujeito.

A compreensão de transformação do sujeito se dá a partir dos dizeres de Fochi (2007, p. 62): “a arte do hip-hop funciona como elemento de promoção da cultura”. O autor complementa dizendo que para a criação das letras, dos passos de dança e expressão artística é necessário estar inserido na realidade, conhecer a história, promovendo assim, a conscientização e a inserção social dos sujeitos. Desse modo, entendemos que esta manifestação, além de dar sentido às palavras (letras das músicas), favorece o estudo histórico do meio em que está inserido.

Nas categorias identificadas para a ASC tomamos por base as preocupações dos autores no sentido de transformação de um determinado grupo, de modo a “contribuir para o processo de auto formação” (MELO, p. 104, 2005) desses sujeitos. Foram encontradas as seguintes categorias: a realidade de crianças de rua, ASC em cidades pequenas, lazer para grupos de HIV, lazer para a idade adulta, ASC em rede, cultura lúdica infantil, grupos comunitários e experiências multiculturais tomando como foco as questões raciais.

Dentre as categorias encontradas na temática ASC, compreendemos que as intervenções realizadas ocorrem com grupos ditos “minoritários”<sup>13</sup>. Assim, relacionamos essa característica de grupos ao nosso estudo, pois, entendemos que os conteúdos afrobrasileiros carecem de intervenções que possam reconhecer e valorizar as manifestações culturais afrobrasileiras.

As categorias apresentadas nas produções permitiram aos pesquisadores o estímulo à valorização da discussão ligada aos conteúdos apresentados. Neste aspecto, Melo (2005) chama atenção para a importância atribuída às discussões dos valores difundidos, principalmente quando se trata de manifestações que mexem com os desejos ao criar mecanismos de reflexão e identificação. Ou seja, ao articular ações promotoras de reflexão, faça-se em espaços formais, não formais ou informais, focadas em uma educação para e pelo lazer, a práxis torna-se um elemento rico e capaz de ampliar o modo de ser do sujeito em virtude da diversidade cultural ao mesmo tempo em que sugere formas de mudança.

---

<sup>13</sup> Lopes (2006) define grupo minoritário todo aquele cujos direitos são limitados ou negados apenas ao fato de pertencerem a esse grupo.



Entendemos que as vivências não devem se limitar as ações corriqueiras ofertadas à sociedade, a exemplo das ruas de recreio, atividades recreativas de modo geral, mas, transcender as manifestações culturais no sentido de apropriação, favorecendo a constituição do sujeito. Neste aspecto, a ASC é uma estratégia de educação para e pelo lazer conforme apresentado nos enfoques de Waichman (2009), abarcando o desenvolvimento humano de maneira integral, reconhecendo o processo civilizatório, as práticas, discursos e formas de conhecimento das tensões em suas práticas locais e locais de intervenção, nesse enfoque.

A ASC é focada na educação não-formal. Vem de uma corrente europeia e consiste na mudança de atitudes das pessoas ou do grupo, envolvendo-os de forma consciente e com compromisso para o desenvolvimento da comunidade (LIMA, 2009), onde as ações educativas apresentam-se com significados. Nesta metodologia pedagógica, a ociosidade é tratada como um conjunto de ocupações das quais o indivíduo pode-se sociabilizar voluntariamente, seja para relaxar, se divertir ou para desenvolver sua formação (WAICHMAN, 2009). Sendo assim, a ASC caminha no sentido do desenvolvimento comunitário por meio de uma intervenção estruturada, que permite às comunidades um possível controle sobre as condições que afetam as suas próprias vidas.

Nesse sentido, ao desenvolver a práxis social deve-se compreendê-la como parte integrante da dinâmica e da diversidade das relações e formas de organização social. A esse respeito, Mascarenhas (2000, p. 11) pontua que:

Acreditamos no lazer como força de reorganização da sociedade, agência educativa capaz de fomentar e colaborar para a construção de novas normas, condutas e valores para o convívio entre os homens. Dialogamos com outros autores e concepções, mas sempre afirmando que, independente da forma conceitual que possa assumir, o lazer deve comportar sempre determinados conteúdos e características que o tornem expressão verdadeira da realidade em que esteja inserido. Neste contexto, este mesmo lazer passa a ser entendido como tempo e lugar de construção da cidadania e exercício da liberdade.

Desse modo, o profissional do lazer, ao intervir, deve entender que o espaço da práxis no domínio e no campo do lazer é um espaço de luta que fornece elementos significativos para além da animação cultural, capaz de romper com a postura lúdica,

expressando-se com as possibilidades de conquistas socioculturais (FRANÇA, 2005). Logo, a ASC não se limita às atividades de caráter conformista, confortadora e conservadora, pois, está centrada na cultura como campo de tensão e conflito, tão pouca preconceituosa, imediatista e unilateral, já que não existe uma manifestação cultural pré-estabelecida, como boa ou ruim e verdadeira ou falsa.

Para concluir, frente ao material revelado, identificamos a existência da animação cultural afrobrasileira ligadas a dois tipos de conhecimento, 1) conteúdos (capoeira, dança, arte e religiosidade) e 2) modos de fazer (vadiagem, axé, oralidade). No entanto, o atuar/intervir com esses conteúdos quase sempre apresenta-se com dificuldades de aplicabilidade, ora por pouco conhecimento do profissional, ora por resistência na aceitação dos sujeitos. Assim, torna-se recorrente a tentativa de afirmar essa matriz étnica a partir do plano cultural, mas nem sempre se evidenciam avanços.

Paralelamente ao trabalho (atuar/intervir) realizado no MAB inferimos a presença de 'conteúdos e modos de fazer' similares aos dos estudos analisados. Por ora, a intervenção realizada nesta instituição também se faz a partir do plano cultural, estabelecendo relações entre sujeitos, dando sentido/significado às ações, conforme discutiremos nos próximos capítulos.

## **2 MANIFESTAÇÕES AFROBRASILEIRAS NO MUSEU AFRO BRASIL**

É no âmbito das possibilidades do campo de atuação da educação física que as manifestações culturais afrobrasileiras se constituem neste estudo como um conteúdo, sendo elencado enquanto elemento metodológico para a atuação profissional no lazer. Sendo assim, as vivências não devem se limitar a um conteúdo, mas, transcender as manifestações culturais no sentido de apropriação, favorecendo a constituição do lazer multidisciplinar.

Por isso, optamos por estudar a animação cultural afrobrasileira fora de um espaço de intervenção da educação física, a fim de que este distanciamento amplie nossa práxis na recreação. Neste sentido, utilizamos o MAB como espaço oportunizador do lazer, nas diferentes dimensões (política, social, econômica, cultural).

Nossa inserção no Museu ocorreu em um primeiro momento com uma visita técnica à exposição permanente no período de 19 a 21 de abril de 2013.

Ao abordar o espaço/tempo desta instituição, notamos a relevância construída ao fazer uso das manifestações culturais afrobrasileiras, principalmente ao permitir vivências lúdicas, que “são oportunidades para a produção de cultura, sofrendo influência de aspectos morais, sociais, políticos e econômicos” (GANDRA; GOMES, 2005, p. 47), visando ao desenvolvimento integral nos sujeitos participantes das ações educativas ofertadas pelo Museu Afro Brasil.

## **2.1 O ESPAÇO MUSEU AFRO BRASIL E SUAS POSSIBILIDADES**

De acordo com o Plano Museológico (2011) a história do MAB inicia se em 2004, quando Emanuel Araújo apresentou a proposta museológica à Marta Suplicy - prefeita de São Paulo na época. No entanto, encampada a ideia pelo poder público municipal, deu se inicio ao projeto de implementação do Museu pelo decreto nº 44.816 de 01/06/2004. Assim, utilizou se recursos advindos de patrocínio da Petrobrás e do Ministério da Cultura (Lei Rouanet), que ficaram sob gestão financeira do Instituto Florestan Fernandes, por meio de termo de colaboração com a Secretaria Municipal de Cultura (SMC).

Para formar o acervo inicial, Emanuel Araujo cedeu 1100 peças de sua coleção em regime de comodato<sup>14</sup>. Assim, decidiu se que a instalação do museu ficaria no Pavilhão Padre Manoel da Nóbrega, tendo sua inauguração em 23 de outubro de 2004. O museu é administrado pela Associação MAB, qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesses Públicos (OSCIP), apoiado pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo recebendo supervisão da Divisão de Iconografia e Museus (DIM/DPH).

Em 2009, a Associação MAB se constituiu como Organização Social (OS), vinculada à Secretaria de Estado e Cultura (SEC), passando a receber recursos do governo estadual. Para ser constituída como entidade privada de caráter público, houve

---

<sup>14</sup> Empréstimo gratuito de algo que deverá ser restituído em tempo pré estabelecido pelas partes interessadas.

a doação de cunho pessoal de 2.136 obras para o Estado de São Paulo realizado pelo curador Emanuel Araujo, 314 obras da Associação MAB, 2 coleções internacionais das obras de arte *Arte Ancestral e Contemporânea do Benin* e *Artes do Povo Bijagó*. Ainda nesse processo de configuração da Associação MAB como OS, houve ainda a doação de cerca de dois mil títulos de livros do acervo Biblioteca Maria Carolina de Jesus para o Estado de São Paulo.

A imagem 2 apresenta a fachada lateral do MAB e a imagem 3 mostra o prédio doado para constituir o museu. Este prédio é parte integrante do conjunto arquitetônico tombado pelo Instituto Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a qual pretendia concentrar no Parque Ibirapuera uma imensa gama de atividades de cultura, lazer e entretenimento<sup>15</sup>, transformando o parque num centro de arte e cultura (PLANO MUSEOLÓGICO, 2011).



Figura 2. Fachada do Museu Afro Brasil. Fonte: Museu Afro Brasil.

<sup>15</sup> A oferta de lazer, entretenimento e cultura vinculado aos dizeres do Plano Museológico (2011) refere-se ao conjunto arquitetônico existente no Parque Ibirapuera, capaz de promover num mesmo espaço/tempo situações que provoquem sensações de lazer (realizado por estilos diferentes e particulares), pertencentes às atividades de entretenimento (andar de bicicleta, patins, skate, caminhar, sentar, correr...) criando assim, padrões culturais diferenciados.



Figura 3. Vista lateral do Prédio Museu Afro Brasil. Fonte: Museu Afro Brasil.

Ainda, de acordo com o Plano Museológico (2011), o MAB possibilita a desconstrução de estereótipos, imagens deturpadas e de expressões ambíguas sobre personagens e fatos históricos relativos ao negro. É, portanto, uma instituição histórica transmissora das origens, mas com intencionalidade para identificar a ancestralidade e a dinâmica de uma cultura que se renova mesmo na exclusão. É um espaço capaz de potencializar o desenvolvimento das experiências sensitivas em cada núcleo, gerando conhecimento, novas discussões, interação (sujeito/objeto/sujeito), fundamentando a mudança de valores por meio das práticas educativas.

A organização institucional se dá de acordo com o organograma a seguir:

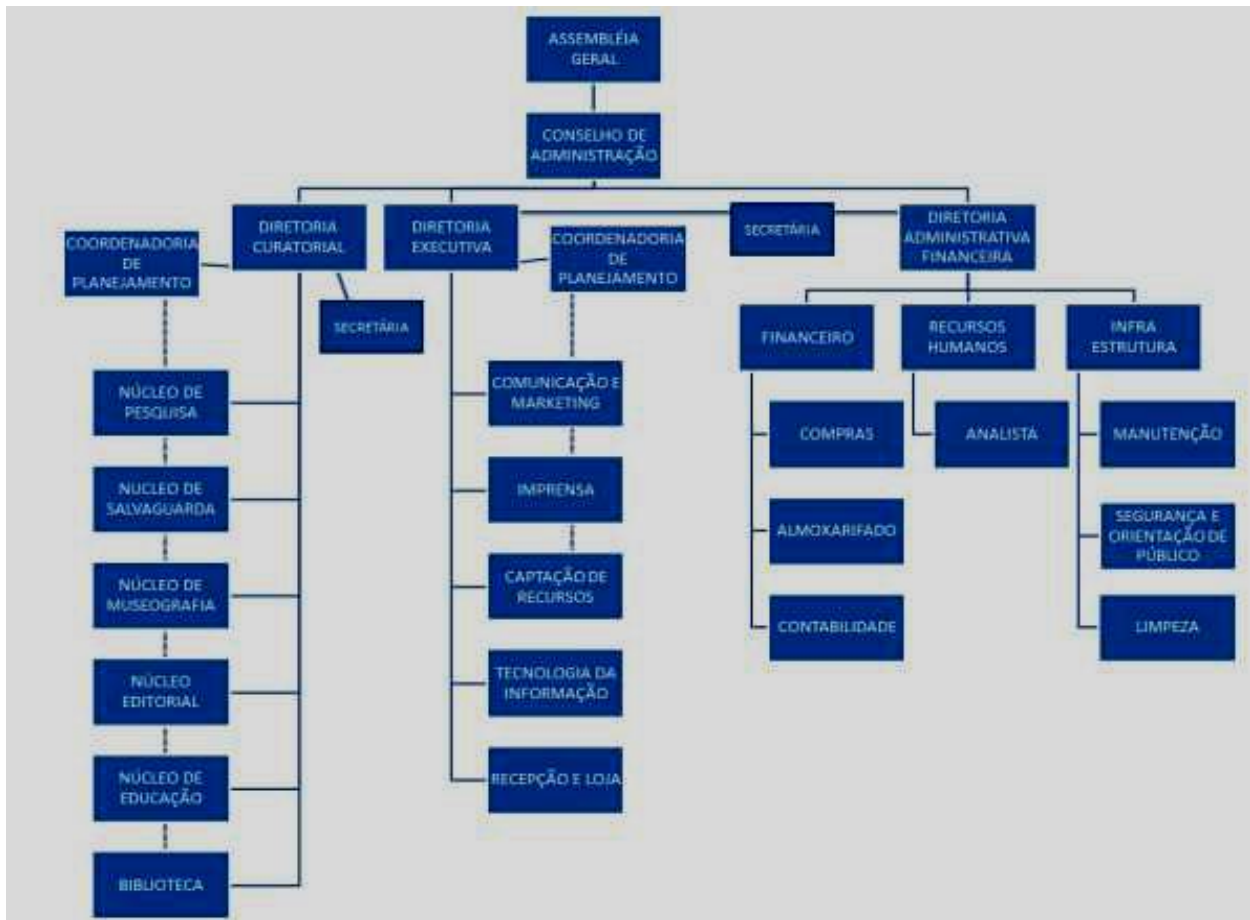


Figura 4. Organograma Museológico do Museu Afro Brasil. Fonte: Plano Museológico (2011).

Desse modo, o programa de trabalho do Museu conta com a diretoria curatorial, diretoria administrativo – financeira, diretoria executiva, coordenadoria de planejamento, secretaria, núcleo de pesquisa, núcleo de salvaguarda, núcleo editorial, núcleo de educação, biblioteca, recepção e loja, tecnologia da informação, capacitação de recursos, núcleo de museografia, comunicação e marketing, imprensa, financeiro, recursos humanos, infra estrutura, compras, analista, manutenção, almoxarifado, segurança e orientação de público e limpeza.

O MAB conta com 12 educadores, os quais possuem graduação concluída nas áreas de História, Ciências Sociais ou Artes Visuais, Pedagogia, História e Filosofia, com conhecimento em pesquisa em nível iniciação científica e assuntos relacionados à diáspora africana.

Os educadores atendem grupos agendados e público espontâneo (individual ou em grupo) mediando as visitas. Precisam organizar estratégias de atendimento adequadas às diretrizes do Museu e às demandas de visitantes, bem como zelar pelo acervo e espaço expositivo, participando da elaboração de materiais educativos e demais projetos culturais.

Dentre as atividades propostas pelos educadores destacam-se o Programa de Acessibilidade Singular Plural, oficinas, visitas mediadas, encontros com educadores, aos pés do Baobá, visitas temáticas, e encontro com o artista.

A exposição permanente encontra-se organizada em seis núcleos<sup>16</sup>: África – diversidade e permanência; trabalho e escravidão; as religiões afro-brasileiras; o sagrado e o profano; história e memória; artes plásticas – a mão afro-brasileira. Para visitas ao acervo, o museu dispõe de roteiro de visita com as mesmas cores encontradas no espaço expositivo, (imagens 5 e 6) com o intuito de orientar o público durante a visita.



Figura 5. Planta museográfica. Fonte: Plano Museológico do Museu Afro Brasil (2011).

<sup>16</sup> Será denominado núcleo a organização atribuída a cada temática da exposição do acervo do museu.

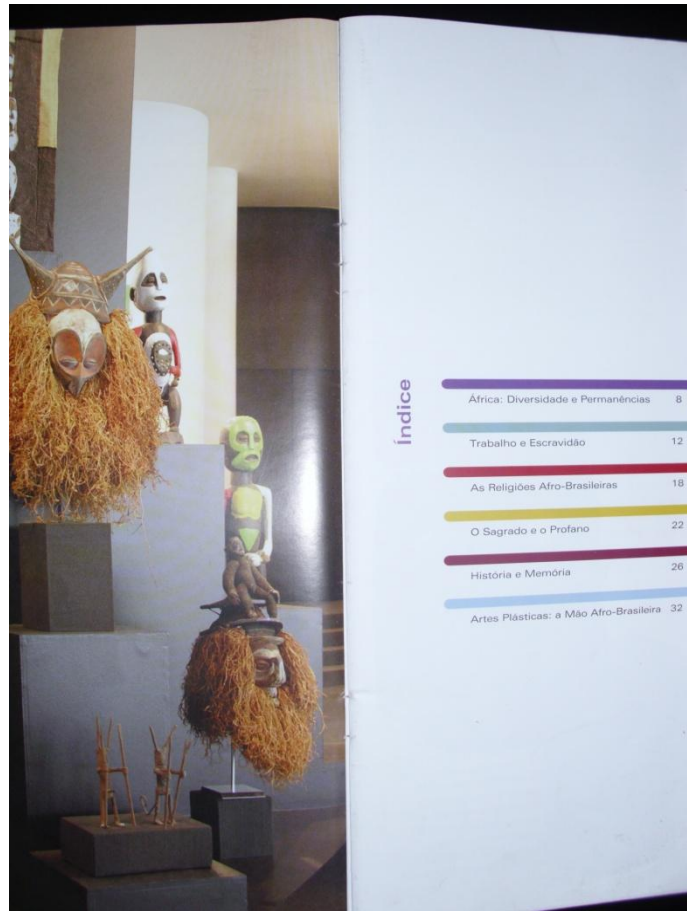


Figura 6. Índice do roteiro de visitação - acervo permanente. Fonte: Museu Afro Brasil.

Os núcleos da exposição permanente tratam da história do africano, não apenas o trazido ao Brasil na qualidade de escravo, mas de forma ampla, contemplando a cultura geral do continente com outro olhar, de modo a desconstruir o imaginário de que se tratam de pessoas inferiorizadas (estereótipo criado ao longo da história). A exposição elenca questões voltadas à igualdade, pertencimento, reafirmação da matriz existencial nas diversas manifestações brasileiras.

### 2.1.1 África: diversidade e permanência

O núcleo África: diversidade e permanência, conforme intitulado apresenta elementos culturais da diversidade africana, tanto nas artes como na distinção cultural dos povos. Percebe-se neste núcleo a forte relação do homem com a natureza e as



divindades, representado pelos objetos rituais e do cotidiano, por meio das máscaras e esculturas. Balagun (1977) interpreta que a máscara é o mascarado que a veste e a dança, ou seja, a máscara não é tratada apenas como um aparato facial, mas, todo o conjunto de indumentária utilizada em uma celebração podendo ser vestida ou apenas mostrada (nos rituais de iniciação).

Nesse sentido, a máscara na cultura africana representa o disfarce místico, pois, acredita-se na possibilidade da incorporação de espíritos da absorção de forças mágicas, conferindo benefício para comunidade. “Para os africanos, a máscara e o corpo são amálgamas dos componentes do universo: reino vegetal e animal” (SOUZA et al, 2005, p. 144).

A presença marcante das máscaras e esculturas no museu, de um modo geral, associa-se às celebrações dos ciclos da natureza ou momentos de transição da vida humana nos ritos de passagem, além da invocação à proteção dos deuses para o sucesso dos empreendimentos humanos. A ordem apresentada na exposição denota as características desses ciclos da natureza e transição da vida como algo comum ao continente africano.

No entanto, as legendas das obras apresentam peculiaridades existentes em cada região do continente africano. Fica diante de tanta diversidade cultural complexo definir o que é ser africano, embora, “tudo está ligado a tudo” (RIBEIRO, 1996, p. 19). Desse modo, as diversas etnias africanas expõem uma justaposição coerente de partes, de modo a estabelecer relações com as forças cósmicas e naturais.

Assim sendo, subentende-se que o continente africano possui mesclas culturais, pois “não há cultura totalmente isolada” (SOUZA et al, 2005, p. 22). Destarte, definir o que é ser africano é uma tarefa quase impossível, pois, trata-se de pessoas que vivem em diferentes espaços, costumes, crenças, hábitos, credos e culturas, embora “o pertencimento a um grupo é definido em contraste com outros” (SOUZA et al, 2005, p. 27).

Nesse sentido, o real significado das máscaras quase sempre é desconhecido, pois, depende das finalidades e rituais atribuídas a cada peça. Em sua maioria as máscaras serviam aos ritos religiosos (funerais, cura, nascimento, casamento). Eram confeccionadas por diversos materiais, tais como: marfim, metais, barro, madeira,

sendo muito comum a junção dos materiais em uma mesma peça. Porém, “ainda são produzidas peças sem intenção mágico-religiosa, criações livres ou congregando valores estéticos dos africanos combinados às influências estéticas européias” (SOUZA et al, 2005, p. 145).

A forma como as máscaras são apresentadas na exposição permitem a compreensão de que não se constituem apenas de uma cabeça ou rosto esculpidos. Transcendem o sentido e o significado destas peças para a população onde se originou tais máscaras podendo simbolizar fertilidade, funerais, controle social, descoberta de identidade, dentre outras finalidades.

A Máscara Egbo Ekoi (imagem 7), utilizada pelos povos da Nigéria e de Camarões tem por finalidade a regulamentação e o controle social.



Figura 7. Máscara Egbo Ekoi (Nigéria/Camarões). Fonte: Museu Afro Brasil.

Já a Máscara da Sociedade Gueledé<sup>17</sup> (Nigéria – Benim/ povos Yorubá) (imagem 8), é utilizada anualmente em celebrações de fertilidade e funerais de membros dessa sociedade.



Figura 8. Máscara da Sociedade Gueledé Yorubá (Nigéria/Benim).  
Fonte: <http://www.museuafrobrasil.org.br/>

No entanto, as máscaras não se limitam apenas às manifestações ritualísticas e podem ser utilizadas como elemento lúdico de algumas ações do indivíduo. A esse respeito, Caillois (1990) elucida que o lúdico manifesta-se por meio do jogo do tipo mimicry<sup>18</sup> e a máscara possibilita aos sujeitos o entretenimento, o brincar, ser o outro de modo a ‘fingir algo’, substituindo o entendimento de regras. Ser o outro, a partir do uso das máscaras pontuado por Caillois (1990), pode ser associado ao uso das máscaras

<sup>17</sup> Segundo Bernardo (2005), Gueledé é uma associação feminina presente entre os povos Iorubás. Sua visibilidade adivinha dos rituais de propiciação à fecundidade, fertilidade, aspectos importantes de poder feminino. Embora seja uma associação composta apenas por mulheres, nos rituais só dançam os homens. Estes, por sua vez, vestidos de mulher, portando máscaras que recobrem simultaneamente o rosto e a cabeça. Nesse sentido, torna-se claro o respeito e a reverência ao poder dessas mulheres.

<sup>18</sup> “Mimicry apresenta todas as características do jogo, a saber, a liberdade, convenção, suspensão do real e espaço e tempo delimitados. Contudo, a continuada submissão a regras imperativas e precisas é algo que não se verifica. Vimos já que a dissimulação da realidade e a simulação de uma realidade outra têm nela um lugar. A mimicry é invenção incessante” (CAILLOIS, 1999, p. 43).

da cultura africana nos aspectos religioso e no sagrado<sup>19</sup>, tanto em um quanto o outro o sujeito se “torna outra pessoa” quando de usa a máscara. No caso da religiosidade, a representação atribuída ‘ao jogo’ faz-se pela crença dos sujeitos ao vislumbrar os orixás representados por entidades que possuem certo controle do sujeito, fortalecendo a crença dos demais indivíduos do grupo. Já no caso do profano<sup>20</sup>, acreditamos na possibilidade das máscaras se apresentarem com mais traços lúdicos, a qual a ‘representação’ se faz nos festejos, a exemplo das cavalhadas, em que o mascarado não esconde apenas a face, mas, modifica até a voz.

As esculturas também possuem simbologia característica de cada região, a exemplo dos Gêmeos Ibeji<sup>21</sup> (imagem 9), pelos povos Iorubá, considerada uma benção<sup>22</sup>. Segundo a história desse orixá, Ibeji rege a alegria, a inocência e a ingenuidade da criança. Desse modo, o nascimento de filhos gêmeos nas comunidades Iorubás é um acontecimento de grande valor para a família.



Figura 9. Estatuetas de Gêmeos Ibeji Yorubá (Nigéria). Fonte: Museu Afro Brasil.

<sup>19</sup> Manifestações de algo de ordem diferente, de uma realidade que não pertence ao mundo profano (DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO DAS RELIGIÕES, 1995).

<sup>20</sup> Quase sempre remetido a esfera do mal, do impuro onde o homem praticará todas as transgressões divinas sem pudor algum (SILVA, 2013).

<sup>21</sup> Ibeji é o orixá criança, duas divindades gêmeas infantis ligadas a todos os orixás e seres humanos. Por serem gêmeos são associados ao princípio da dualidade. Por serem crianças, relaciona-se a tudo que se inicia e nasce.

<sup>22</sup> A história de Ibeji o define como tudo que existe de bom, belo e puro, pois, uma criança pode mostrar o seu sorriso, sua alegria, felicidade, seu falar, seus olhos brilhantes.

Assim, ao nascer filhos gêmeos, os pais recebem de presente a escultura dos Gêmeos Ibeji, tendo como função a representação das duas crianças. Cabe aos pais executarem exatamente a mesma coisa que realizam com os filhos com a escultura. Caso uma das crianças venha a morrer na infância, a escultura que representa esse sujeito é educado junto ao irmão gêmeo sobrevivente, recebendo alimento e vestuário, em lugar do gêmeo morto. Pois, para as famílias lorubás, os irmãos gêmeos possuem a mesma alma. Daí a necessidade, no caso da morte de um deles, a substituição pela estátua.

A figura feminina também tem sua importância nas sociedades africanas, sendo referenciadas pelo poder de fertilidade. A imagem materna e as divindades femininas possuem um papel essencial<sup>23</sup>, proporcionando poderes místicos femininos, a fecundidade e a reiteração de normas sociais de conduta (RIBEIRO, 1996). O papel da mulher, em muitas etnias africanas, é de que ela pode e deve gerar filhos. A não ocorrência de ampliação familiar (nascimento de um filho) é como uma tragédia na humanidade.

A imagem 10 apresenta um Banco Mbombo, considerado um dos mais importantes emblemas da realeza Luba, pois se relaciona ao status social e é determinante na divisão hierárquica da comunidade. Ressalta a plenitude das formas femininas, representando a fertilidade da terra, a fecundidade das mulheres, a força que faz circular a energia vital do mundo, possibilitando a continuidade da vida humana e a manutenção da vida social.

---

<sup>23</sup> De um modo geral, as mulheres da África apresentam sua importância nos rituais de homenagem às forças femininas do cosmos ou no acesso à terra e ao poder. As mulheres influenciaram a estruturação de práticas culturais e religiosas, a exemplo do Candomblé, onde a mulher tem posição de destaque. Silva (2007) pontua ainda a importância da mulher negra na compra de alforrias, no século XIX.



Figura 10. Banco usado para ressaltar a plenitude das formas nas mulheres Luba (República Democrática do Congo). Fonte: Museu Afro Brasil.

Neste sentido, o núcleo “África, diversidade e permanência” permite ao visitante a compreensão do multiculturalismo africano, articulando o passado e o presente no âmbito das experiências, construções e pensamentos produzidos durante a visita. Assim, esse núcleo se faz privilegiado para a educação étnico-racial, pois, reconhece a identidade, a história e a cultura africana e afrobrasileira. As obras expostas apresentam a diversidade cultural existente no continente Africano, direcionando a novos olhares, rompendo os conceitos unívocos voltados a essa matriz.

Essa mescla intercultural de um mesmo espaço/tempo (continente africano), representado pelas obras no interior do museu dinamiza a compreensão da busca identitária de um povo que, por vezes, torna-se inferiorizada em virtude da hegemonia de outros povos (colonizadores). Mesmo assim, o núcleo “África, diversidade e permanência” ainda consegue transmitir a diáspora do negro envolto por seus costumes e tradições.

### 2.1.2 Trabalho e escravidão

O núcleo 2 “Trabalho e Escravidão”, retrata o papel dos africanos escravizados<sup>24</sup> na construção da sociedade brasileira e no desenvolvimento econômico. Este núcleo envolve a dualidade histórica entre o sofrimento e a resistência do negro já iniciada no navio negreiro. Por tanto, iniciar a visita a partir deste núcleo especificamente no espaço Navio Nегreiro, promove a compreensão ampla do que vem a ser a multiplicidade<sup>25</sup> do continente africano.

Dentro do navio negreiro, os negros inconscientemente promovem os cruzamentos socioculturais, misturando-se e consolidando-se mediante sofrimento, lutas, formas de resistência, religiosidade. a este processo pode se associar ao hibridismo cultural dos estudos de Canclini (1997, p. 19), não apenas em detrimento do sincretismo, mestiçagem e outros, mas, ao fato de ele abranger diversas mesclas interculturais. O espaço “Navio Nегreiro” (imagem 11) é um ambiente escuro enriquecido com jogo de luzes e acompanhado por uma voz feminina de fundo, contando a história das viagens da África ao Brasil dentro dos navios.



Figura 11. Navio Nегreiro. Fonte: Museu Afro Brasil.

<sup>24</sup> De acordo com dados da Biblioteca Virtual do Governo do Estado de São Paulo, os negros escravos eram trazidos principalmente da África Setentrional (Angola, Moçambique, República Democrática do Congo).

<sup>25</sup> Compreensão de que embora exista um único continente, este é possuidor de diferentes povos, costumes, crenças, há a existência da multiplicidade cultural.

A narradora da história enfatiza que os ferros (imagem 12) utilizados para marcar os negros vendidos, revelavam o silêncio e as violências de quem sofreu a marca sobre o corpo e teve cicatrizes permanentes. A tradição que antecedia o embarque dos prisioneiros vendidos aos negreiros os obrigava a dar voltas em torno de um Baobá<sup>26</sup>. Esse gesto tinha a finalidade simbólica de apagar a memória de seus vínculos familiares, de sua língua, costumes e pertencimento (a um lugar e uma cultura). Desse modo, a memória individual em relação às lembranças vividas em grupos povoaria em pensamento outros seres (HALBWACHS, 2006), mas, a oralidade deste povo pode resistir mesmo à árvore do esquecimento.

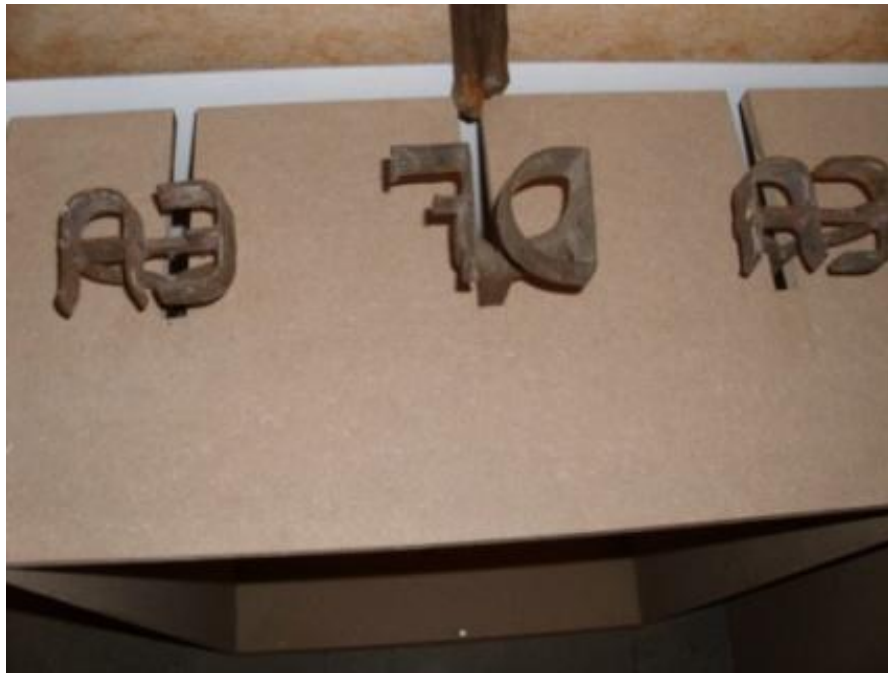


Figura 12. Ferro de marcar os escravos. Fonte: Silvana dos Santos (2013).

<sup>26</sup> Segundo Emanuel Araújo, o ritual da árvore Baobá inicia-se já na organização existente para captura de escravos. Estes eram aprisionados, e passavam em torno da árvore Baobá, designada como árvore do esquecimento por 20 vezes. A primeira providência era fazer com que todos os capturados perdessem seus vínculos de origem, raiz, língua, nação, família, pertencimento, identidade. Grande parte desses aprisionados eram capturados por africanos que partilhavam com eles as mesmas crenças, tradições culturais. O grande receio é que se esses capturados sofressem demais do outro lado da travessia eles pudessem convocar os ancestrais para amaldiçoar quem os tinha reduzido àquela maldição. Ao passar pela “árvore do esquecimento”, o escravo era posto no navio amarrado. Ao entrar em contato com a sonorização do navio ele percebia que havia lamúria, choro, sofrimento, desespero, oração. Havia ainda um fator interessante, onde as pessoas da mesma etnia repetiam demoradamente a sua origem, seu nome, da vila, dos pais, pois essa era a forma de não esquecer quem era.



A volta em torno do Baobá (árvore do esquecimento) “é o gesto de abandono da África e das raízes conduzindo ao processo de perda da identidade de origem” (SAILLANT, p. 134, 2011), mas, mantendo na memória seus costumes e tradições. Neste sentido, a negação da própria essência era fator de resistência ao batismo cristão-ocidental, pois, os negros já sabiam seus próximos destinos – o cativo. Assim, entendia-se que antes de sair de suas terras, os negros ‘deixaram depositado’ aos pés do Baobá suas verdadeiras identidades e memórias.

A resistência do negro não se fez apenas para a travessia. Nos Quilombos, os negros lutavam pela conquista de liberdade, agrupavam-se em espaços de difícil acesso, pretendendo, assim, impedir o contato do mundo branco e escravista com o mundo negro vivendo em liberdade (COSTA, 2008). Todavia, os negros que não conseguiam a fuga continuavam contribuindo com a economia do país, exercendo os trabalhos agrícolas, pecuária e serviços domésticos.

A chegada do negro no Brasil Colonial contribuiu fortemente na cultura brasileira, uma vez que, os africanos escravizados foram trazidos de nações com diferentes raízes culturais, como Gege, Bantu, Ioruba (ALGARVE, 2004). Em meio a um contexto de opressão e resistência, tornando-se onipresente o trabalho escravo na história do Brasil, desde o ciclo da cana<sup>27</sup> (1550 a 1696) à mineração do ouro<sup>28</sup> (1603 a 1720) e à produção do café<sup>29</sup> (1760 a 1930), ficou evidente a qualificação dessa mão de obra, principalmente no conserto de barris, tinhas, na preparação do açúcar, nas atividades de ferreiro, entre outras.

Em relação ao ciclo da cana-de-açúcar, este inicia-se a partir da segunda metade do século XVIII. A agricultura ressurgiu, tendo como principal produto o açúcar, destacando-se no comércio internacional ao final deste século. As principais regiões a cultivar a cana foram Bahia e Pernambuco, enquanto Rio de Janeiro e Espírito Santo

---

<sup>27</sup> O ciclo da cana de açúcar iniciou-se no litoral nordestino, favorecido por fatores climáticos, as características do solo, que permitem o desenvolvimento do cultivo e a proximidade em Portugal, viabilizam o potencial exportador, tornando essa atividade o núcleo econômico central do Brasil colônia (SHIMADA; CONCEIÇÃO, 2009).

<sup>28</sup> Fim do século XVII e início do século XVIII, a existência em território brasileiro de metais valiosos (ouro, prata, cobre) e pedras preciosas (diamantes e esmeraldas) da início ao ciclo do ouro (CABRAL e SÁ CRUZ, 2007).

<sup>29</sup> Martins (2008) ressalta a importância do café, por ser uma semente rara e cobiçada pelo crescente potencial econômico nos mercados europeus. Desse modo, a produção deste produto no Brasil era para fins de exploração comercial.

cultivavam em menor escala para a produção de aguardente que servia de moeda para troca de escravos na África (RICARDO, 2011).

A imagem 13, no espaço MAB, retrata o ciclo do açúcar. Nas paredes deste núcleo (Trabalho e escravidão) encontram-se fotos dos engenhos e dos escravos trabalhando. Além do expositor de cachaça com as mais variadas marcas produzidas na época, encontram-se ainda as formas “pão de açúcar”<sup>30</sup> utilizadas para purificação e branqueamento do açúcar.



Figura 13. Produção de pinga e formas “pão de açúcar”. Fonte: Museu Afro Brasil.

---

<sup>30</sup> Formas de barro em formato de sino, contendo um furo na parte mais estreita por onde irá escorrer o melado do açúcar no processo de purificação e branqueamento (VIEIRA, 2010).

Com a decadência da cana-de-açúcar na economia do país, e o descobrimento do ouro, fortalece-se a mineração. As primeiras descobertas ocorreram em Minas Gerais nas proximidades do que correspondem hoje Sabará e Caeté (FAUSTO, 2006).

Assim como no ciclo do açúcar, os escravos é quem realizavam o trabalho. Porém, a base da produção não era polarizada na relação senhor/escravo da forma como verificava se nos engenhos. Os escravos podiam livrar-se de muitos maus tratos, tendo como “arma” o poder da denúncia de fraudes fiscais, causando aos senhores grandes transtornos (COSTA, 1982).

Neste sentido, a imagem 14 evidencia a possível relação existente entre esses dois ciclos (açúcar e ouro) ao trazer em um mesmo espaço (núcleo) as aproximações entre engenho (ligado ao ciclo do açúcar) e bateia (utilizada na mineração). Embora o contexto histórico nos permita a compreensão de que um ciclo se inicia com a decadência do anterior, não podemos abdicar que, apesar das semelhanças extrativistas, ainda assim, esses dois ciclos possuem diferenças importantes.



Figura 14. Moenda e bateia. Fonte: Museu Afro Brasil.

No ciclo do açúcar, a formação da sociedade é polarizada com poderes políticos e econômicos concentrado em líderes pouco influentes às restrições externas de sistema político ou legal (REIS, 2005). As terras com esse plantio simbolizavam poder, pois nessas terras concentravam-se os poderes políticos e econômicos dos quais tornava-se notória a desigualdade de distribuição de terras. Desse modo, os engenhos apresentavam-se com maior estabilidade que os próprios senhores (SCHWARTZ, 1987).

Com o fim da mineração, a nova economia do país está centrada no ciclo do café, persistindo a mesma forma de produção (escravista). No entanto, é neste ciclo que se inicia a decomposição do sistema escravista no Brasil e começa uma nova organização capitalista, baseada no trabalho assalariado (CHIAVENATO, 1986).

A imagem 15, no núcleo Trabalho e escravidão, expõe fotos do ciclo do café com os trabalhadores (negros alforriados), já vivenciando a nova organização de trabalho (assalariado). No mesmo espaço, encontram-se os balaios espécie de cestos de palha utilizados na colheita do café.



Figura 15. Balaio de colheita cafeeira. Fonte: Museu Afro Brasil.

Além do trabalho realizado pelos escravos nos ciclos apresentados anteriormente (açúcar, ouro e café) os ofícios exercidos não se limitavam a isso. Incluíam-se os trabalhos dos negros de ganho<sup>31</sup> e o trabalho doméstico feminino, no qual eram escolhidas as negras mais delicadas para exercer o papel de ama de leite<sup>32</sup>. Estas negras chegavam como objetos que se anunciavam em meio a outras utilidades. Eram separadas e mantidas na casa grande para servir de amas de leite aos filhos dos senhores (QUINTAS, 2009).

<sup>31</sup> Escravos submetidos pelos senhores à venda de todos os tipos de mercadorias.

<sup>32</sup> Segundo Quintas (2009, p.27), o contexto cultural que envolvia o ato de amamentar no século XIX era um tabu na vida familiar (com diversos desdobramentos sociais). Desse modo, as amas de leite (apesar de sua relação de dedicação e doação), desempenhavam uma tarefa injustamente como resultado de sua condição social – a escravidão. De certo modo, as nutrizas foram definitivas em relação às mulheres e crianças brancas da sociedade açucareira, assim como na vida íntima feminina. A entrada dessas mulheres no cotidiano de um núcleo familiar, com o qual não tinham nenhum vínculo biológico ou de parentesco, foi absorvida devido a aspectos culturais determinantes.

A relação mais íntima entre as amas de leite (imagens 16, 17 e 18) e a criança branca se iniciava com o processo da amamentação, prolongando-se durante a criação dessas crianças por suas amas. Neste aspecto, “a importância psíquica do ato de mamar, dos seus efeitos sobre a criança, é na verdade considerada enorme pelos psicólogos modernos” (FREYRE, 2011, p. 368).

Vale destacar que a escolha das amas de leite seguia os seguintes critérios: a mais limpa, bonita, forte, com princípios cristãos, assimilação brasileira (as menos africanizadas) é que exerciam tal função. Neste aspecto, Freyre (1999) propõe a valorização do negro na formação social da família patriarcal, por meio do carinho demonstrado por essas amas.

O autor destaca ser “de uma ternura como não a conhecem igual os europeus; o contágio de um misticismo quente, voluptuoso, de que se tem enriquecido a sensibilidade, a imaginação, a religiosidade dos brasileiros” (p.355).



Figura 16<sup>33</sup>. Fernando Simão Barbosa



Figura 17<sup>34</sup>. Ama de leite brincando

<sup>33</sup> Imagem fotografada pela pesquisadora no interior do Museu Afro Brasil em 05/2013.

<sup>34</sup> Imagem fotografada pela pesquisadora no interior do Museu Afro Brasil em 05/2013.



Figura 18<sup>35</sup>. Ama de leite amamentando

Este núcleo (trabalho e escravidão) possibilita a compreensão do que é ser afrobrasileiro num contexto de luta, resistência e formação de identidade, de modo a agregar várias culturas em um mesmo espaço/tempo englobando a mistura cultural das “diferentes Áfricas”<sup>36</sup>, permitindo a junção do que há de mais comum entre as culturas, inclusive a europeia. Um exemplo dessa junção está na religiosidade, na qual associa-se os santos do catolicismo aos orixás de algumas regiões do continente africano.

No que se refere ao ser africano, mistura-se uma complexidade cultural que abarca vários “seres” africanos, evidenciando, assim, a não existência de um ser africano único, possuidor da mesma crença e cultura. Não há uma África única, mas, várias Áfricas. Cada povo africano possui sua própria cultura, e esta pode apresentar-se com traços até mesmo conflitantes em relação a grupos que lhes estão próximos.

Os povos Yorubás e Ibois vivem no sul da Nigéria. No entanto, esses dois povos apresentam distintos comportamentos sociais e possuem claras diferenças de valores. Um exemplo dessas diferenças é o nascimento de gêmeos. Entre os Yorubás o nascimento de filhos gêmeos é comemorado como uma dádiva dos deuses e a mãe é favorecida por essa dádiva. Neste aspecto, Almeida (2006) pontua que, na Nigéria, o

<sup>35</sup> Imagem fotografada pela pesquisadora no interior do Museu Afro Brasil em 05/2013.

<sup>36</sup> Utilizo o termo *diferentes* para referir as regiões da África, que se apresentam culturalmente de formas distintas.

nascimento de gêmeos é comemorado com festejos, sendo costume a mãe abrir as comemorações presenteando Esu<sup>37</sup>, além de sair cantando e dançando de porta em porta, recebendo presentes em todas as casas.

Já nos povos Ibos, o nascimento de filhos gêmeos é considerado uma abominação e a mãe necessita de purificação antes de retomar ao convívio social.

Não somente as culturas apresentam-se distintas entre os povos, mas as modificações decorrentes ao longo do tempo por força dos desafios impostos em certas regiões, influenciando e provocando mudanças, a exemplo da religião que, em algumas regiões, predomina o islã e em outras o cristianismo.

Na dinâmica cultural não é incomum que grupos, mesmo rivais, realizem trocas materiais (roupas, utensílios, ferramentas) e imateriais (jogos, técnicas, linguagem). A globalização, porém, acelerou uma série de transformações socioculturais, modificando a maneira com a qual os grupos sociais se relacionam entre si e em sociedade.

Certeau (1995) acrescenta que mais que um conjunto de valores a serem defendidos ou ideias a ser promovida, a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social.

Nesse sentido, a exposição enfatiza traços culturais comuns a todas elas, de modo que se pode falar de uma cultura africana, assim como se refere à cultura europeia. Ainda que sejam diferentes os modos de vida em Portugal e na Finlândia, também na África, existem valores que são comuns a todo continente. A cultura afrobrasileira pode ser apontada como uma particularidade cultural construída por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros povos. A esse respeito Gomes (2003) aborda a cultura negra enquanto as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico – os descendentes de africanos escravizados no Brasil.

Destarte, pode-se dizer que cultura é o campo onde o sentido das coisas, das identidades, das diferenças é negociado e construído. Como pontua Hall (1997, p. 41) “toda nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais”.

---

<sup>37</sup> Uma espécie de mensageiro para todos os aspectos, exceto doenças (ALMEIDA, 2006).



Logo, o núcleo Trabalho e escravidão media o papel dos africanos escravizados, evidenciando-os como trabalhadores essenciais em todos os períodos do desenvolvimento econômico do país, sem deixar de lado a condição brutal utilizada para esse processo, impondo o domínio sobre esses sujeitos, ocasionando diferentes estratégias de resistência.

### **2.1.3 As religiões afrobrasileiras**

As religiões afrobrasileiras são resultantes do encontro e confronto entre três matrizes religiosas: a das heranças africanas, das tradições indígenas e do catolicismo português. Desse modo, o desenvolvimento das religiões afrobrasileiras relaciona-se diretamente com o contato entre os grupos raciais e sociais formadores da sociedade brasileira.

O negro escravizado buscou formas simbólicas para camuflar seus deuses a fim de preservá-los ante à imposição da igreja católica, a exemplo da cidade de Salvador. Essa população preservou grande parte de suas práticas sociais de origem, em diferentes condições de dominação, dependendo do número de retenção dos modelos e raízes africanas, bem como as circunstâncias sóciohistóricas nas diversas regiões onde se firmaram os vários grupos étnicos (SANTOS, 2001). O mesmo autor pontua que:

Mesmo submetidos à violência, pobreza e discriminação os afrobrasileiros construíram um legado de dignidade, beleza e diversidade. Suas práticas religiosas são marcadas por vigorosas expressões plásticas e estéticas, materializadas nos seus rituais e símbolos sagrados (SANTOS, 2001, p. 27).

Da mistura religiosa indígena, africana e europeia surge no Rio de Janeiro a umbanda, que possui como raízes a cabula<sup>38</sup>, trazida pelos bantos, e o candomblé dos nagôs. Desse modo, a umbanda é considerada o universo povoado de entidades espirituais, ao sincretizar os vários elementos de outras religiões, como o catolicismo, o espiritismo, as religiões afrobrasileiras e a religiosidade indígena, misturando-se e criando a identificação de orixás com os santos.

---

<sup>38</sup> A cabula é classificada como candomblé de caboclo, considerada como precursora da Umbanda, persistente ainda como forma de culto nos estados da Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro (PRISCO, 2012).

Alguns povos bantos eram adeptos do candomblé que têm como característica cultuar os orixás, deuses das nações africanas de língua Yorubá, dotadas de sentimentos humanos, como ciúme e vaidade. O acervo possibilita a percepção do desenvolvimento de religiões, a princípio estigmatizadas, a exemplo das professadas pelos africanos em face das pressões do catolicismo.

As semelhanças estruturais existentes entre o catolicismo popular e os cultos africanos, como a devoção às entidades intercessoras, o aspecto que envolve essa devoção, entre outras características, possibilitaram a tradução e o intercâmbio entre os elementos constituintes destes sistemas religiosos.

Neste sentido, pode-se formar uma gama de religiões afrobrasileiras, umas mais próximas das contribuições indígenas e bantos, a exemplo da pajelança do catimbó, do candomblé de caboclo, umbanda e outras mais próximas das contribuições jeje-nagô, como o candomblé da Bahia, o xangô do Recife e o tambor de mina do Maranhão, vivenciando assim, o culto aos ancestrais e aos orixás. Desse modo, pode-se dizer que “permanece ainda hoje o paradigma – um conjunto organizado de representações litúrgicas, de rituais – nagô, mantido em sua maior parte pela tradição ketu” (SODRÉ, 1988, p. 51).

Durante a exposição, a educadora explica que os orixás estão vivos, e que os ancestrais são compostos por nossos antepassados – os mortos, denominados no candomblé como Egun<sup>39</sup>. As imagens 19 e 20 apresentam vestimentas utilizadas nas cerimônias de Egun. Essas roupas (opá) são sempre coloridas, composta de várias tiras de tecido bordadas, com muitos búzios e espelhos. No que se refere a essa vestimenta, Velame (2007, p.2) ressalta que:

O opá sagrado é um abrigo dos espíritos dos mortos ilustres da comunidade, uma residência temporária dos ancestrais, uma casa feita de panos para os mortos tecida pelos seus descendentes, uma casa sem portas, janelas, paredes ou telhados, uma casa onde só os mortos têm o direito de habitar.

---

<sup>39</sup> Egun é um antepassado ilustre, masculino, de importância para a família. De acordo com a tradição e só depois de disciplinado poderá receber a roupa ritual (opá) e tornar-se um Babá Egun (pai do Egun). A roupa de Babá Egun é considerada sagrada e tem por finalidade a limitação entre os vivos e os mortos. Esse traje não pode encostar-se a ninguém durante a cerimônia. Segundo o mito, caso ocorra acidentalmente ou por descuido, a pessoa que encostou-se ao opá pode até morrer.



Figura 19. Vestimenta de Babá Egun – Bahia  
Fonte: Museu Afro Brasil.



Figura 20. Vestimenta de Babá Egun – Bahia  
Fonte: Museu Afro Brasil.

A educadora completa ainda, em seu discurso, que as vestimentas dos Babá Eguns são feitas para representar e permitir a manifestação da presença dos Eguns, espíritos dos ancestrais, protetores de uma aldeia ou comunidade, que durante a vida tiveram uma posição social destacada, como reis, chefes militares, fundadores de troncos familiares, vilas e cidades.

Já na cultura banto do Congo e da Angola, onde a religiosidade é centrada no culto aos ancestrais, os Eguns representam uma força capaz de sustentar a vida do africano e dar-lhe significado. Nessa cultura, o universo é representado como duas metades complementares que influenciam reciprocamente o mundo dos vivos e o mundo dos mortos separados por um rio – Calunga.

Desse modo, a travessia do navio negreiro no mar Calunga Grande, equivalia à entrada no mundo dos mortos, pois a sensação que se tinha era ter sido transformado em morto vivo, pois, haviam cruzado o mar, e o espaço guardador do espírito da morte (EVARISTA, 2013).

Evarista (2013) elucida que o mar também é promessa, pois ali guarda a esperança (possibilidade da volta). Assim, o mesmo mar que guarda corpos (que se jogam na tentativa da fuga, que foram jogados já mortos durante a travessia) é fonte de ressurreição. Destarte, a (re) territorialização da religiosidade africana no Brasil é revivida no espaço do terreiro. “Nele, ainda hoje, os afrobrasileiros podem vivenciar uma religiosidade marcada por uma cosmogonia negro-africana” (EVARISTO, p. 162, 2013).

Durante a visitação no Museu, percebe-se o desenvolvimento da cultura religiosa brasileira, marcada por uma série de negociações, trocas e incorporações, devido às aproximações entre os cultos africanos e as outras religiões estabelecidas no Brasil.

É como se todas as formas de religiosidade fossem vistas pelos colonizadores europeus e cristãos como perigosas expressões de idolatria e pecado, a serem extraídas pela conversão, para garantir aos escravos a salvação de sua alma. Assim como a associação do orixá Exu<sup>40</sup> à figura do demônio, ignorando que esse orixá representa a força cósmica de infindável transformação, associada à sexualidade e ao tempo mítico de criação do mundo, sendo por isso dono dos caminhos da vida do homem. Prandi (2005) salienta que Exu propicia a comunicação entre os homens e os orixás, especialmente nas consultas oraculares.

Desse modo, compreendemos que os orixás interferem em tudo o que ocorre no cotidiano do ser humano e nos fenômenos da própria natureza, sendo fundamental o trabalho de intermediário do mensageiro e transportador Exu. Prandi (2005) aponta que Exu trabalha para todos, sem fazer distinção às divindades, antepassados e os humanos.

A relação existente entre o sincretismo religioso no interior do Museu faz-se com a obra contemporânea “o cortejo” (imagens 21 e 22), do artista Nelson Leirner, ao misturar elementos da cultura brasileira (coqueiro, copos, banana) e as diferenças religiosas (orixás, imagens de santos do catolicismo, colonizadores, indígenas)

---

<sup>40</sup> Orixá mensageiro, dono das encruzilhadas e guardião das portas de entrada das casas (PRANDI, 2008).



Figura 21. O cortejo. Fonte: Museu Afro Brasil.



Figura 22. O cortejo. Fonte: Museu Afro Brasil.

Além do sincretismo religioso contido na obra o cortejo, não podemos desconsiderar a intencionalidade do artista ao fazer uso de elementos visuais, dando sentido/significado para uma época (Brasil Colônia). A utilização dos coqueiros com copos pendurados, tendo como fruto a banana ao invés de coco, talvez remeta nosso olhar à representatividade de frutos tropicais de uma determinada região (Bahia) receptora de escravos, assim, como o copo de pinga, podendo ser uma simbologia da fabricação desta bebida no ciclo do açúcar.

O núcleo “as religiões afrobrasileiras” compreendem ainda a presença dos altares (pejis) um ponto de força, pois este é o meio pelo qual as irradiações divinas atingem todos os fiéis, fazendo uma ligação entre o céu e a terra, aproximando os praticantes de suas divindades.

As esculturas de orixás expostas no Museu representam o sincretismo religioso, e podem ser associadas à unificação entre santos católicos e os orixás<sup>41</sup>, pela semelhança e características existentes entre eles. Ogum, por exemplo, é comparado a São Jorge em sua qualidade guerreira, assim como Oxalá comparado a Jesus Cristo no sentido de paz, compreensão, amor incondicional.

Durante a visita, a educadora pontua que o orixá vem da cultura africana Nagô – Iorubá<sup>42</sup>. Os orixás são divindades criadas a partir de Olorun, que é o Deus Supremo onipresente, onipotente e onisciente. A imagem 23 apresenta o altar de Oxé de Xango, e esse orixá tem como símbolo um machado de duas lâminas. A educadora relata ainda que o conselho divino de Xangô está presente por doze Obás<sup>43</sup>, sendo seis à direita e seis à esquerda. No Brasil Xangô é aclamado como o Deus da justiça e da verdade e o número doze equivale ao equilíbrio de Xangô.

---

<sup>41</sup> Orixá não é santo, pois santo foi um espírito humano que viveu no plano material e por boas atitudes foi canonizado pela igreja católica, também não é anjo, pois anjo é um mensageiro de Deus, orixá é Divindade de Deus, é a exteriorização e representante exclusivo de Deus (CARACCIO, 2009).

<sup>42</sup> O termo Iorubá aplica-se a um grupo linguístico de milhões de pessoas, unidas por uma mesma cultura e tradições (VERGER, 2009).

<sup>43</sup> Orixá feminino muito enérgico e fisicamente mais forte que muitos orixás masculino (VERGER, 2009).



Figura 23. Altar Oxé de Xango. Fonte: Museu Afro Brasil.

Além do altar, os cultos de adoração às divindades são acompanhados dos ritmos tocados por atabaques. A educadora aborda a importância do ritmo e sequência dos atabaques Rum, Rumpi e Lê, utilizados nas cerimônias religiosas do candomblé. O atabaque maior simboliza o orixá da casa, os menores simbolizam os outros orixás, seguindo a ordem de segundo e terceiro orixá da casa.

A imagem 24 ilustra os três atabaques. De acordo com a educadora, estes estão revestidos por tecido branco em função do ritual de preparação para a cerimônia. O atabaque denominado Rum é o maior, e apresenta som mais grave, sendo este o responsável pela abertura da cerimônia. O Rumpi é o segundo maior atabaque e tem por finalidade responder ao toque do rum e o lê é o terceiro atabaque que deve acompanhar o Rumpi. Cada um desses atabaques possui uma pessoa específica para tocar.

A educadora complementa que os atabaques possuem fundamental importância, pois, cada um deles representa um orixá. Desse modo, ele recebe um ritual equivalente ao feito pelo filho deste orixá ao qual é consagrado.



Figura 24. Tambores Rum, Rumpi e Lê. Fonte: Museu Afro Brasil.

Ao concluir esse núcleo, destaco os seguintes aspectos: os contatos religiosos dos diferentes povos africanos possibilitaram a troca de elementos semelhantes de suas culturas; as religiões afrobrasileiras surgem da fusão dos ritos de origem distintas, recebendo nomes diferentes em cada região do Brasil; essas religiões também sofreram influências do catolicismo popular e das expressões religiosas indígenas. Assim, este núcleo evidencia as permanências e as transformações africanas no contexto das religiões afrobrasileiras.



### 2.1.4 O sagrado e o profano

O núcleo que compreende o sagrado e o profano evidencia a apropriação das festividades católicas pelos escravizados, preservando muito de seus elementos, partindo dos referenciais das suas culturas de origem. Na exposição, as obras promovem um olhar voltado ao sincretismo, e, as possíveis influências decorrentes do cristianismo (imposto aos negros escravos), acometendo importantes espaços sociais para a preservação de suas culturas de origem. Dessa forma, o indivíduo ao buscar aproximações com o sagrado, modifica seu espaço moldando-o pelo desejo de viver num Cosmos puro e santo (ELIADE, 1999).

O sagrado e o profano constituem-se como campos opostos nas experiências humanas, ao mesmo tempo em que se opõem são necessários à vida dos indivíduos. Sagrado e profano são entendidos como opostos pelo fato do primeiro buscar desequilíbrios, a não contenção dos desejos, o anseio pelo transcendente enquanto o segundo está preso aos equilíbrios, racionalidade social, estabilidade (LARA, 1999).

A esse respeito, compreendemos que o sagrado é por excelência intocável pelo profano. O primeiro está no pensamento humano sempre, separada da noção de profano, ou seja, é a distinção entre puro-impuro, “criando esquemas de ordem apoiados sobre a antítese de um pólo positivo e um pólo negativo” (CAMARGO; CALLONI, p. 354, 2012).

Dentre os possíveis sentidos que se dá ao sagrado, o homem ao se inserir num sentimento religioso, busca viver constantemente em sintonia com o sagrado reproduzindo os deuses em sua obra criadora levando a compreensão de que esse sentimento religioso é algo peculiar ao indivíduo. Pois, no caso deste estudo, “o entrelaçamento entre sagrado e profano se dá na ideia de que os orixás são pessoas com poderes, tão humanos e ao mesmo tempo deuses” (BAHIA, p. 16, 2013).

O profano por sua vez, refere-se à prática de festas com traços do catolicismo objetivando a transmissão da doutrina pelo simbolismo<sup>44</sup> das imagens, em que a

---

<sup>44</sup> Klein (2006) pontua que o símbolo religioso traz para perto o transcendente. É a primeira e principal forma de expressão religiosa, pois, o ser humano só compreende e expressa sua fé através do visível para falar do invisível, do presente para falar do ausente, do humano para falar do divino, do imanente para falar do transcendente.

devoção era seguida de diversão, como teatro, fogos de artifício, corridas de touro, reunindo assim em um único espetáculo as manifestações sagradas e profanas.

A imagem 25, exposta no Museu, é do Cruzeiro, que segundo a educadora tem por finalidade mostrar a pedagogia cristã do símbolo e da imagem, ao representar a paixão pelas insígnias: o cálice do Getsêmani<sup>45</sup>, o galo que confirmou a traição de Simão Pedro, a bacia utilizada por Pilatos para lavar suas mãos contendo o sangue de Cristo e a lança que o feriu o peito.

Atrás do Cruzeiro tem-se o Painel de Ex-votos<sup>46</sup>, mostrando partes do corpo humano esculpidas em madeira, encontrados nas “salas dos milagres”<sup>47</sup> de grandes santuários, em cumprimento à promessa de um devoto que se curou de alguma enfermidade por intercessão do padroeiro. Neste sentido, o que se prevalece é a espontaneidade de cada um, testemunhando os benefícios obtidos por meio da promessa (OLIVEIRA, 2010).



Figura 25. Cruzeiro Monumental do Matriológico de Cristo e Painel de Ex-votos.  
Minas Gerais – Séc. XIX. Fonte: Museu Afro Brasil.

<sup>45</sup> Getsêmani é um jardim localizado no Monte das Oliveiras, onde Cristo foi crucificado (MACHADO, 2009).

<sup>46</sup> O ex-voto pode ser considerado como as promessas, os milagres, as graças alcançadas que advêm da religião do povo, milenar do catolicismo rústico do campesinato, do pentecostalismo tradicional, das modalidades arcaicas e atuais de cultos afro brasileiros e os surtos messiânicos (BRANDÃO, 1980).

<sup>47</sup> As salas de milagres são ambientes que proporcionam liberdade de expressão da fé, indo além do expositivo. Nela o peregrino realiza sua contribuição, reza e deposita o ex-voto, encerrando o ciclo do processo de comunicação com seu padroeiro e da divulgação da sua mensagem aos observadores. Esta sala (OLIVEIRA, 2010).

No painel de ex-votos as formas testemunhais ex-votivas da graça obtida mostram-se envolvendo a ocorrência que a motivou (doença, obtenção de bens, entre outros) sendo a representação escultórica da doença curada a forma mais conhecida de um ex-voto (OLIVEIRA, 2010).

A educadora finaliza dizendo que a função mágica desses ex-votos está na redescoberta das crenças africanas sobre a relação entre as enfermidades e as forças malévolas que seriam suas causadoras. Desse modo, entende-se que “a apropriação dos dogmas do catolicismo por parte dos negros africanos e seus descendentes deve ser considerada como resultado da efetiva crença neles” (RODRIGUES, p. 49, 2010).

Não obstante aos dogmas do catolicismo encontra-se também a devoção por meio das festas populares. Conforme retratado no roteiro de visitas do Museu, estas festas tinham a presença de negros como músicos das folias do divino, e também a presença dos santos negros, como Santa Ifigênia e São Benedito. Influenciados pela conversão dos escravos, criam-se as irmandades<sup>48</sup> de homens negros e pardos, a exemplo de Nossa Senhora do Rosário, e Irmandade da Boa Morte. Com essas confrarias os negros garantiam um enterro digno<sup>49</sup> e, em muitos casos, até a compra de sua alforria (ROTEIRO DE VISITA AO ACERVO, 2013).

O empenho com que as Irmandades tratavam seus mortos era uma exigência das Constituições Primeiras<sup>50</sup> do Arcebispado, determinando que as missas pelas almas dos vivos e defuntos deveriam ser promovidas de acordo com os recursos de cada Irmandade (REIS, 1996). Nesse sentido, a percepção obtida na exposição do Museu sobre a Irmandade da Boa Morte na Bahia centra-se nos traços do antigo esplendor das festas das irmandades.

As senhoras da Irmandade da Boa Morte preservam as jóias de crioula ainda na atualidade, incorporando ao seu vestuário para as festas da Assunção de Nossa Senhora, conforme apresentado na imagem 26, pois, no passado, os senhores cobriam

---

<sup>48</sup> Organizações fraternais formadas por leigos que se uniam em torno de um santo de devoção para atender às necessidades de seus congregadores (HAY, 2013).

<sup>49</sup> A sorte dos defuntos que não fossem filiados a nenhuma irmandade seria os lugares ermos ou as praias, servindo de alimento para todo tipo de animal (SOARES, 2000).

<sup>50</sup> Documento que regulamentou desde o início do século XVIII a vida religiosa no Brasil, vigorando até o período Imperial brasileiro, embora já com algumas alterações (MONTANHEIRO, 2008).

suas escravas com acessórios e jóias, simbolizando seu status social (SILVA, 2012) nas procissões.



Figura 26. Senhora da Irmandade da Boa Morte . Fonte: Museu Afro Brasil.

A mesma autora enfatiza que as jóias de crioula (imagem 27) não eram usadas por todas as negras e mulatas crioulas<sup>51</sup>, mas por um pequeno grupo que indicava a expressão de status social ou de condição de alforria. Neste aspecto, essas negras (mucamas) e mulatas (nascidas no Brasil) vestiam-se como as ricas senhoras brancas em épocas festivas, incitando inquietações na ordem vigente, pois, o uso dessas jóias poderia ser considerado sinônimo de ascensão social, no entanto, era necessária a distinção e identificação com a condição senhorial.

---

<sup>51</sup> Mulatas crioulas eram mulheres negras nascidas no Brasil (SILVA, 2012).

Assim como na Europa, as camadas populares brasileiras expandiram sua visibilidade ao que se refere à ostentação, recorrente principalmente nas ocasiões festivas (SILVA, 2012).



Figura 27. Jóias de Crioula. Fonte: Museu Afro Brasil.

Em relação às festas de matriz européia, Leite e Pereira (2010) pontuam que mesmo com a tentativa de tornar-se hegemônica e eliminar o universo simbólico dos negros a cultura afrobrasileira não foi suprimida, mas, se ampliou ocupando os espaços das manifestações européias através de estratégias de sobrevivência, destacando-se: 1) Folia de Reis<sup>52</sup>, 2) Pastoris<sup>53</sup>, 3) cavalhadas<sup>54</sup> e 4) bumba-meu-boi<sup>55</sup>.

---

<sup>52</sup> Folguedo trazido pelos portugueses no período da colonização, sendo comum a doação e o recebimento de presentes após a entoação de cantos e danças nas residências (PERGO, 2008).

<sup>53</sup> Folguedo popular com gestos e dramaticidade próprios, configurados numa estética das danças medievais, mas que atravessa o tempo e o espaço com um estilo visível nos códigos gestuais licenciosos

Cascudo (p. 402, 1998) define Folia como:

Um grupo de homens, usando símbolos devocionais, acompanhando com cantos o ciclo festejando-lhe às vésperas e participando do dia votivo não tem em Portugal o aspecto precatório da folia brasileira, mineira e paulista é uma espécie de confraria, meio sagrada, meio profana, instituída para implorar a proteção divina contra pragas malignas que às vezes infestam os campos. Há o rei, o pajem, o alferes, dois mordomos e seis fidalgos.

A definição atribuída pelo autor indica a presença dos símbolos, do sagrado e profano, como uma ressignificação da folia vinda de Portugal, apontando as especificidades da influência das culturas negras africanas da época da escravidão, assim, como a performance dos personagens, o uso dos instrumentos de percussão e a alegria do ritual.

Tudo é simbolicamente usado para retratar a história seguida pela fé cristã objetos, personagens, campos, roupas e cores acreditando no caráter religioso atribuído popularmente aos três Reis Magos, protetores das famílias, das criações, das lavouras e dos bens terrestres” (TIRAPELI, p. 40, 2003).

Desse modo, a Folia de Reis representa um exemplo vivo de fé e devoção, passada de geração em geração. Esta manifestação se entrelaça entre o conjunto de crenças e práticas devocionais que, embora direcionada às entidades religiosas da igreja católica, ainda assim, excedem os cânones do catolicismo preconizado pelo Vaticano, a qual os devotos dessa manifestação religiosa adotam maneiras concretas do corpo para estabelecer relações com a divindade.

Os Pastoris são vistos atualmente como folguedos populares, o caráter religioso desse folguedo favorece a teatralidade. No entanto, elementos sociais profanos que vão pouco a pouco tomando importância desmesurada, destituem a finalidade religiosa primitiva do teatro tornando-se algo comediantes (VIEIRA, 2010). Essa metamorfose do Pastoril de origem religiosa para o domínio profano pode ser considerado um processo lento, assim como pontuam Mello e Pereira (1990):

---

e nas canções de duplo sentido, criando uma linguagem própria que pode vir a ser celebrada no corpo pelo riso (VIEIRA, 2010).

<sup>54</sup> Batalha campal entre cristãos e mouros que estabelecem entre si uma luta equestre e teatralizada com diversas corridas e embaixadas culminando com a vitória dos cristãos sobre os mouros (SILVA, 2000).

<sup>55</sup> Fenômeno cultural existente em várias regiões do Brasil com caráter lúdico e polivalente apresentando as mediações míticas e simbólicas decorrentes de diferentes etnias que trazem questões amplas em torno das ambivalências das categorias étnicas e sociais básicas da história do Brasil: o branco, o negro e o índio (SILVA, 2011).

Este processo de dessacralização das manifestações originalmente religiosas foi, paradoxalmente, incentivado pelas próprias autoridades eclesiásticas, como estratégia para atrair as pessoas para a igreja, para as coisas da religião. Para tanto, a igreja procurou fazer alguma concessão ao povo, oferecendo-lhe um pouco de divertimento, para, dessa forma, atraí-lo para os ofícios sagrados. Portugueses e espanhóis sempre foram condescendentes, neste particular. Assim é que quase todas as celebrações de datas de Espanha e Portugal se converteram em festa eclesiástica e festa popular, festa da igreja e festa de rua (p. 39).

A passagem do Pastoril religioso<sup>56</sup> para o Pastoril profano<sup>57</sup> é uma (re)atualização do tempo festivo transcendido pela presença marcante dos improvisos realizados pelo personagem do velho do Pastoril e das canções cantadas por suas pastoras, de modo que “o homem não religioso sabe que se trata sempre de uma experiência humana, onde nenhuma presença divina se pode inserir” (ELAIDE, p. 65, 1992).

As cavalhadas são realizadas por dois grupos, cada qual composto por doze cavaleiros. Ainda em cada grupo encontra-se a presença de um embaixador e um rei, que estabelecerá a luta entre mouros e cristãos (SILVA, 2000). Os participantes das cavalhadas (também denominada mascarados) podem estar a pé ou a cavalo, sozinho ou em grupos. No entanto, todos devem estar camuflados, de modo a disfarçar até mesmo a voz, com o intuito de não ser reconhecido. As fantasias dos personagens da cavalhada são de livre escolha, tendo como ponto de partida as máscaras tradicionais em formato de cara de boi (imagem 28).

---

<sup>56</sup> Presença da moral cristã, exaltando seus personagens, saudando os expectadores louvando o Messias (VIEIRA, 2010).

<sup>57</sup> O profano no Pastoril é o domínio do cotidiano, da liberdade, da leveza e da espontaneidade, é ausência do pecado, de escrúpulos, de proibições e tabus (VIEIRA, 2010).



Figura 28. Máscaras de Cavalhada. Fonte: Museu Afro Brasil.

Assim, as cavalhadas possuem ligação com os elementos rurais, evidenciando as características mais evidentes no ritual eqüestre e sobretudo, essas manifestações reafirmam a fé católica (SILVA, 2000). Neste aspecto, pode-se dizer que as cavalhadas abarcam representações de guerras (violência e destruição) ao mesmo tempo em que constam dominação e vitória, conforme pontuado por Spinelli (2010, p. 3):

A violência, simbolicamente contida no ato de guerrear, resulta num tipo de destruição ideológica e os “mouros”, vencidos, se convertem, ou seja, se subjugam a uma nova crença. Essa seqüência de ações pode ser entendida por dominação ou por vitória: o desfecho é uma vitória coletiva, dado que ao fim todos são cristãos.

Assim sendo, as ações decorrentes das cavalhadas resultam em agradecimentos, pedido de proteção, renovação dos laços sociais, ao mesmo tempo em que mantêm as tradições culturais independente das diferenças de classes sociais.

Neste sentido, as manifestações culturais afrobrasileiras enquanto expressões da religiosidade, da arte, dos rituais, das danças, das músicas, das representações expressadas em suas mais variadas formas compõem-se muito complexa e



abrangentemente. Essa abrangência é resultante de convergências e contrastes de posicionamentos, assim como ocorrem na festa do Boi Bumbá.

Desse modo, o boi e a burrinha do presépio natalino se convertem em personagens do bumba-meu-boi (imagem 29), associado aos festejos de São João. “Com seu caráter lúdico e polivalente apresentam as mediações míticas e simbólicas decorrentes de diferentes etnias: branco, negro e índio” (SILVA, 2011, p. 231).



Figura 29. Bumba-meu-boi. Fonte: Museu Afro Brasil.

A festa dos Reis Magos trazia como costume coroar um rei negro em homenagem a Baltazar. Nos escritos do Museu, essa ação originou os cortejos dos Reis Magos do Congo, que acompanhavam as festas das irmandades negras, encontrada no folguedo profano do Maracatu, com seus atributos sagrados da realeza africana. Neste sentido, o MAB refere-se ao Maracatu-Nação, um folguedo afro brasileiro característico do carnaval pernambucano, cujos personagens comprovam a associação dessa manifestação com as coroações de reis africanos.

Rei e rainha do Maracatu realizam o desfile protegidos por um guarda-sol, acompanhados por príncipes, princesas, damas, embaixadores, outros nobres ricamente trajados, bem como baianos, caboclos e guardiões. A dama do passo

carrega a calunga<sup>58</sup> (imagem 30), “esta quase sempre de madeira e de cor preta, trajada a moda da realeza (vestido rodado de seda), é certamente um dos fetiches, uma das representações bastante curiosas do maracatu” (LARA, 2011, p. 133).



Figura 30. Calunga – boneca fetiche. Fonte: Museu Afro Brasil.

Alguns maracatus desfilam com bandeiras que contêm os motivos e marcas visuais de cada nação, “e assim vai se consolidando, entregue a toda mudança histórica, política e religiosa, assumindo as características da época” (LARA, 2011, p. 131). Os cortejos geralmente ocorrem em ruas, festas carnavalescas e datas comemorativas. Os batuqueiros são responsáveis pelos tambores, agogôs (imagem 31), caixas, chocalhos e executam o baque virado<sup>59</sup>. Já os personagens (relembrando a corte) rei, rainha, príncipes, princesas, embaixadores, soldados, escravos, dama do paço, baianas, entre outros, são vividos por membros da comunidade.

<sup>58</sup> Bonecas que simbolizam os antepassados africanos e/ou os orixás que possuem grande importância no interior de cada grupo.

<sup>59</sup> Ritmo típico do maracatu-nação. O maracatu rural ou de orquestra produz o ritmo baque solto, executado por instrumentos de percussão e de sopro.

Em relação aos gestos realizados no Maracatu, Lara (2011) os descreve como semelhantes aos movimentos realizados nas danças dos orixás, com presença marcante dos giros, passos curtos, trejeitos de ombros, os gingados de quadril e as flexões de braços com balanceados.



Figura 31. Agogô – instrumento de percussão. Fonte: Museu Afro Brasil.

Este núcleo evidencia que a incorporação aos festejos do carnaval é outra celebração na qual os negros ganharam um espaço próprio. Pois, em todas essas celebrações e folguedos os negros imprimiram as marcas de suas culturas de origem, transformando seus ritmos e cores entre as fronteiras do sagrado e do profano. Destarte, durante o carnaval, ocorrem alterações de algumas características sociais, e no seu fim, nem tudo volta a ser exatamente como foi anteriormente (SANTOS, 2012).

Já a religião é o meio responsável pela criação e manutenção da solidariedade entre os indivíduos, o que possibilita estabilidade e harmonia social (DURKHEIN, 2000). Neste sentido, o candomblé aparece com outras roupagens, inserido no espaço do carnaval dos afoxés (em sua maioria, diretamente ligados à religião de matriz africana)

com as cores utilizadas nas roupas, nos adereços, músicas e toques. Tais elementos simbolizam os orixás e a religião africana como um todo.

Porém, não se pode negar que o uso dos elementos do candomblé no afoxé corresponde às duas esferas (sagrado e profano), assim como no carnaval, o uso de máscaras e fantasias se relacionam com o sagrado, uma vez que alguns mascarados acreditavam afastar espíritos ruins de sua região (FERREIRA, 2004), podendo ainda fazer uso da inversão de papéis, “tendo a outra face desse artifício – o revelar” (CARVALHO, p. 7, 2012).

Finalizo as discussões do núcleo “o sagrado e o profano” pontuando que sua finalidade consiste em reafirmar a preservação da cultura de origem dos escravizados por meio do catolicismo popular (celebrações festivas católicas). Por outro lado, penso este núcleo como complemento ao anterior (religiosidade afrobrasileira) por tratar questões também voltadas ao sagrado, construindo uma ponte interpretativa entre a natureza transcendente da religião e sua materialidade (ELIADE, 1992).

Assim, entendemos a religiosidade como algo sagrado, por não se esgotar em seus próprios enunciados racionais a ponto de esclarecer a relação existente entre seus elementos (crença, fé, devoção) ganhando consciência de si própria. Neste sentido, Otto (1992) analisa o sagrado como uma categoria de interpretação e avaliação e, como tal, deve ser remetida ao contexto religioso.

Ao pensarmos o profano como racionalidade social, e o sagrado como o intocável compreendemos que a capacidade do diálogo favorece o entendimento do que se chama corpo (profano) e alma (sagrado) no contexto religioso. Neste aspecto, a animação cultural neste núcleo, se faz por meio das relações existentes entre sagrado e profano no comportamento de alguns educadores na maneira de vestirem-se todas as sextas-feiras (vestimentas brancas<sup>60</sup>) simbolizando a irmandade a que pertence (que se configuram envoltas de questões religiosas) levam os sujeitos a refletirem sobre suas próprias crenças, dialogando em torno do real e irreal.

As ações educativas neste núcleo ocorrem com a leitura das placas explicativas de cada obra. Feito a leitura, os educadores solicitam que os visitantes atentem-se às

---

<sup>60</sup> Alguns educadores às sextas-feiras, trajam roupas brancas em virtude da religião (sexta-feira é dia de Oxalá e sua cor é branca) pertencente, o que de certa forma gera inquietações nos visitantes que, por ora, indagam se o educador está transvestido de acordo com o núcleo que estará atendendo.

roupas, tecidos, todos os detalhes possíveis. Realizada a observação, o educador levanta questionamentos ao grupo, iniciando-se com perguntas simples como: 1. Qual a cor do traje de um determinado orixá; 2. o que a placa explicativa de tal orixá pontua sobre sua origem e função; 3. dentro deste núcleo, o que podemos caracterizar como sagrado ou profano, lembrando que a forma de intervenção entre um educador e outro ocorre de modos distintos, porém, sem perder a essência atribuída ao núcleo.

Por meio destes diálogos o educador vai traçando novos caminhos que levam os sujeitos a olhares distintos acerca de um conhecimento antes estabelecido. E se tomarmos por base as ‘promessas’ e seus respectivos ‘pagamentos’ (painel de ex-votos) chegaremos à conclusão que as crenças são refeitas durante as vivências religiosas, a exemplo das festas e da fé existente no sujeito. Logo, a ruptura dos dois núcleos torna-se um gerador de inquietações por tratar de assuntos que se completam ao invés de repelir-se.

### **2.1.5 História e memória**

Este núcleo reúne fotografias e textos de várias personalidades negras que compõem a história do Brasil, divulgando a contribuição de médicos, pesquisadores, artistas, entre outras personalidades. Neste espaço, torna-se notório que as contribuições do negro no Brasil não se limitam apenas à escravidão.

A história é lembrada na imagem das lutas que asseguram a integridade do território e a soberania política do país, retratada por Henrique Dias, na guerra contra os holandeses. Ainda neste espaço, encontram-se imagens e textos explicativos sobre a campanha abolicionista e seus líderes (Luis Gama, José do Patrocínio).

No campo das artes, tanto da música erudita, quanto das artes plásticas, arquitetura, literatura, dança, teatro e esportes, até meados do século XVIII e XIX eram raros ouvir falar destas personalidades negras. Segundo o educador, somente a partir do século XX que se escuta referência aos nomes Juliano Moreira, Pelé, Maria de Jesus, Ismael Ivo, José Maria Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus que deu nome à biblioteca do MAB.

Quando conduzidas as visitas pelos educadores neste núcleo, observam-se e promovem-se indagações aos visitantes sobre personalidades negras, buscando elencar jogadores, artistas plásticos, visuais, cantores, arquitetos, escritores, entre outros. Ao obter respostas dos visitantes, os educadores estimulam-nos com novas indagações para o aprofundamento sobre a (o) personalidade lembrada (o).

Outra dinâmica utilizada no núcleo é solicitar que os visitantes caminhem atentamente observando todas as imagens e legendas por um determinado tempo. Finalizado este tempo o educador reúne o grupo e questiona de quem são os nomes pontuados nas legendas, e que conhecimento o visitante tem desse artista. Em relação às fotografias expostas, os educadores dialogam utilizando-se das texturas, dos elementos utilizados para a produção de cada imagem, levando o visitante a contemplar cada detalhe visto (poses, recursos materiais para a realização) em cada obra. Alguns educadores atentam-se também para as datas das produções de cada obra, levantando o período histórico e a que contexto se adéqua cada obra.

Embora o núcleo “história e memória” caracterize se por proferir os artistas negros e suas obras, ainda assim, este núcleo carece de informações direcionadas a demais habilidades do negro, pois, “pouco se sabe sobre a presença do negro em outras áreas da vida social, como profissionais e artistas reconhecidos, como se sua participação na construção da sociedade brasileira se limitasse ao seu papel de força de trabalho” (ROTEIRO DE VISITAÇÃO, 2005, p. 27). Desse modo, a exposição evidencia que durante a escravidão alguns negros se destacaram no campo das artes, retratando que esse possa ser um dos fatores geradores da desigualdade social a que ainda hoje são submetidos os negros, o que torna ainda mais significativas as personalidades apresentadas neste núcleo.

### **2.1.6 Artes plásticas – a mão afrobrasileira**

Este núcleo foca a arte barroca do século XVIII<sup>61</sup>, a arte acadêmica do século XIX<sup>62</sup> e as artes moderna e contemporânea do século XX<sup>63</sup>. A maioria das obras expostas neste núcleo foram realizadas por artistas negros e mestiços brasileiros.

---

<sup>61</sup> Arte posterior ao renascimento, que apresenta contraposição ao ideal clássico com tendência ao bizarro, assimétrico, extravagante, apelo emocional (GOMBRICH, 2012).

Durante a visitação os educadores enfatizam que o trabalho manual sempre foi considerado indigno de um homem de respeito. Desse modo, a produção artística sempre admitiu ou até mesmo exigiu a presença de escravos e libertos que trabalhavam sob a orientação de mestres portugueses em corporações de ofício.

No interior dessas corporações a produção ocorria coletivamente, o que permitiu a esses escravos a aprendizagem de uma diversidade de ofícios que sustentavam essa produção.

No século XVIII, os artistas negros e mulatos dominavam a arte da época, fomentada pela igreja, há encomendas de imaginária sacra, pinturas para tetos de igrejas e objetos litúrgicos em ouro e prata. Nesta época, o predomínio era do estilo barroco, com destaque aos artistas Antonio Francisco Lisboa (Aleijadinho)<sup>64</sup>, José Teófilo de Jesus<sup>65</sup> e Frei Jesuino do Monte Carmelo<sup>66</sup>.

Os educadores utilizam textos anexados na parede (imagem 32) do núcleo pontuando que, no fim do século XVIII e início do século XIX, os artistas abandonam a temática religiosa utilizando-se de novas temáticas, como a natureza pública realizadas por Mestre Valentim e Leandro Joaquim apresentando o estilo neoclássico, predominando pinturas de naturezas mortas, paisagens, retratos e temas históricos. Após pontuações realizadas sobre a arte, os educadores utilizam-se das telas<sup>67</sup> expostas para levantar reflexões aos visitantes sobre tais obras<sup>68</sup>.

<sup>62</sup> Arte ensinada nas escolas de arte conhecidas como academias. Nestas academias, os alunos aprendiam as técnicas de representação, aspectos táteis retratando temas predeterminados, num ensino baseado na cópia e na observação. Uma arte baseada no conhecimento científico desenvolvido pelo Renascimento (CÉLI, 2009).

<sup>63</sup> A arte nesse período está ligada ao surgimento das perspectivas conceituais, assim como o abandono das distinções tipológicas da história da arte (GOMBRICH, 2012).

<sup>64</sup> Filho de português com sua escrava, Aleijadinho aprendeu com o pai arquiteto seu ofício e sua arte. O Barroco brasileiro foi adaptado às condições materiais e de mão de obra do Brasil. As esculturas e obras de Aleijadinho possuem faces e corpo com característica do homem brasileiro. Os profetas de Aleijadinho apresentam-se com imagens religiosas e produzidas a partir de um conjunto semelhante de Portugal (REGO; BRAGA, 1999).

<sup>65</sup> Suas obras eram definidas pelas ordens religiosas, “esse pintor não teve o estilo característico e bastante uniforme de seu mestre, do qual só se pode duvidar da autenticidade de alguns trabalhos feitos no começo de sua carreira profissional” (OTTO, 1981, p. 75).

<sup>66</sup> Inova em suas obras, procura a beleza física em seus santos, com opção estilística própria, apresentando fisionomias diretas e corpos dotados de grande plasticidade e sem o rebuscamento típico do Barroco, deixa evidente a africanidade em suas obras ao realizar esculturas representando os mulatos e negros (MARQUES, 2007).

<sup>67</sup> Neste núcleo não houve autorização para fotografar as telas, a solicitação do colecionador das obras.

<sup>68</sup> As telas em exposição no núcleo “Artes Plásticas: a mão afro brasileira”, não podem ser fotografadas, pois trata-se de uma coleção emprestada de um proprietário que não autoriza nenhum tipo de registro.

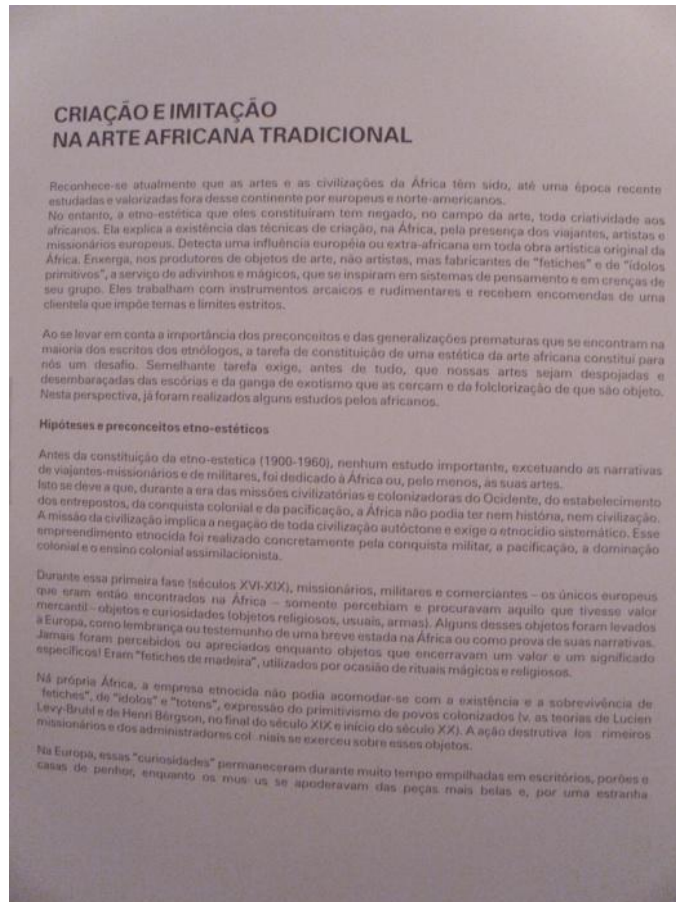


Figura 32. Texto sobre arte extraído no interior do Museu Afro Brasil.  
Fonte: Museu Afro Brasil.

Após indagações do educador aos visitantes, alguns respondiam seguindo o padrão do senso comum; outros apenas escutavam, e ainda houve a existência daqueles que levantaram novas indagações a respeito das pontuações de outros visitantes. As perguntas giraram em torno de que se tratava a obra exposta, quem era o artista, o que ele pretendia com aquele trabalho, em que época foi realizada tal obra e o que ela refletia socialmente.

Representando o século XX com as artes moderna e contemporânea, o acervo trouxe obras de Rubem Valentim que retrata a memória religiosa afro-descendente (imagens 33 e 34), ao trazer elementos simbólicos do candomblé que são decompostos, geometrizados e reorganizados para gerar a imagem na forma de



emblema, sendo possível a visualização de ferramentas de orixás, como o machado de duas laminas de Xangô<sup>69</sup>, ou o arco e flecha de Oxóssi<sup>70</sup>.



Figura 33<sup>71</sup>. Objeto Emblemático 3, 1969. Rubem Valentim – Salvador.

Fonte: Museu Afro Brasil

<sup>69</sup> Orixá do trovão, do governo e da justiça. Sincretizando com São Jerônimo, santo invocado para se pedir proteção contra os temporais (PRANDI, 2009).

<sup>70</sup> Orixá caçador que usa as flechas para caçar. Pode ser associado a São Jorge, pelo fato deste santo ter matado o dragão da maldade e Oxóssi ter matado o pássaro maléfico, ação esta que torna os dois heróis num só. Também é associado a São Sebastião, onde as flechas do orixá e as flechas do santo mártir se confundem numa mesma coisa (PRANDI, 2009).

<sup>71</sup> Fonte: Museu Afro Brasil, créditos de Silvana dos Santos (2013).

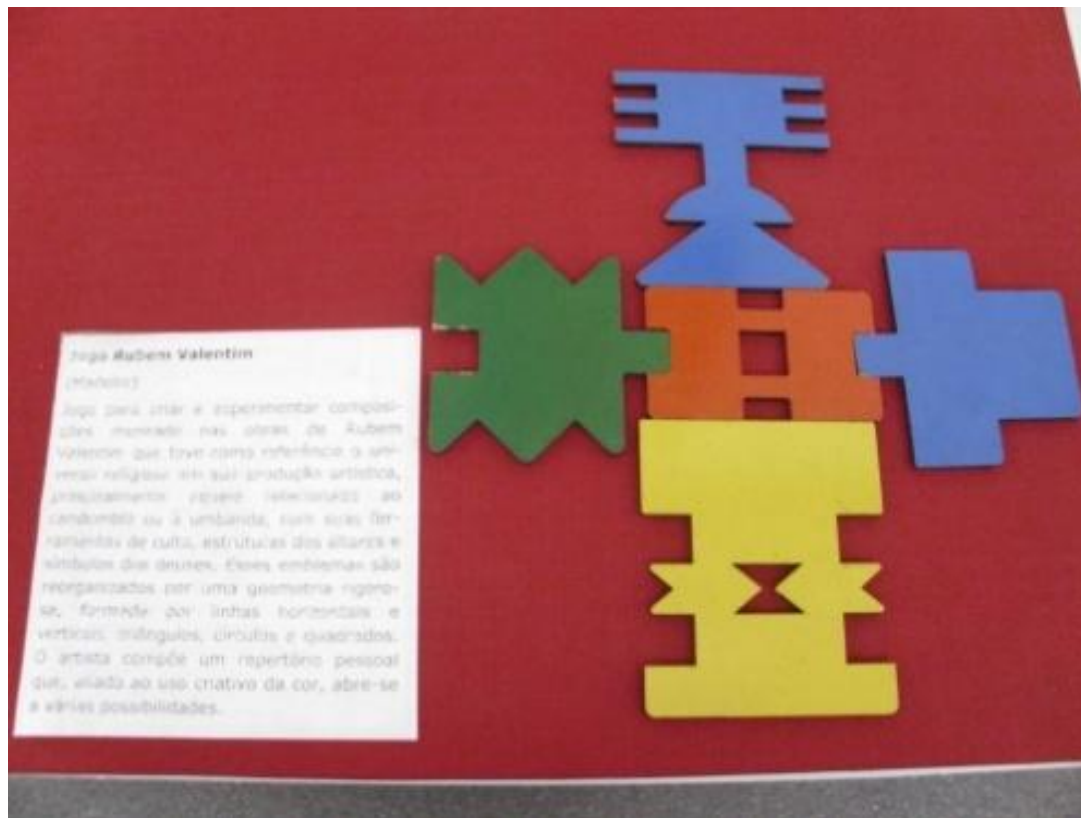


Figura 34. Jogo Rubem Valentim. Fonte: Museu Afro Brasil.  
Fonte: Museu Afro Brasil.

O educador finaliza a explicação dessa obra dizendo que “estes elementos” foram recriados por meio de uma simplificação geométrica e organizados para a criação de um emblema com significação própria. Ou seja, as obras de Rubem Valentim abordam os valores místicos da cultura afrobrasileira.

As obras de Mestre Didi<sup>72</sup> (imagem 35) são confeccionadas com contas, búzios, renda de couro e folhas de palmeiras inspiradas em mitos e lendas e objetos de culto aos orixás da cultura nagô<sup>73</sup>, de modo a utilizar-se da estética e de elementos da cultura afrobrasileira.

<sup>72</sup> Sacerdote do culto aos ancestrais Egungun. Situa-se visceralmente no âmbito da episteme estética da arte tradicional africana. Essa estética se constitui em duas dimensões: 1) ligadas às homenagens rituais aos reis, chefes e heróis, na formação do culto aos ancestrais. 2) visa magnificar o sagrado no que se refere ao culto às forças da natureza, os orixás, estando presente na arte elaborada para os templos e liturgias (LUZ, 2008).

<sup>73</sup> “Na cultura Nagô, a aspiração de todos está representada no conceito oracular de alafia, que significa plenitude de realizações das potencialidades do destino” (LUZ, 2008, p. 104).



Figura 35. Obras de Mestre Didi. Fonte: Museu Afro Brasil.

Tais obras expressam as entidades sagradas, ligando a produção artística à prática religiosa “como símbolo de um universo repleto de magia e riqueza ancestral em que se revela o saber do povo” (PINHEIRO, s/d, p. 1). Quase todas as peças são inspiradas em objetos de culto ligados à tradição nagô. Essas obras podem ser consideradas uma espécie de edificação capaz de aproximar o homem as divindades.

A compreensão que se tem durante a visitação é que a arte realizada por artistas afrobrasileiros ou de influência afrobrasileira mostra uma faceta ainda pouco conhecida pela nossa história da arte como um todo. E a perspectiva desses artistas, o modo

como eles produzem e a sua visão diferenciada sobre a sociedade brasileira é um fator enriquecedor para as discussões sobre a arte no Brasil.

De um modo geral, os educadores, exploram a exposição permanente do Museu realizando ações educativas similares à ASC. Cada núcleo sugere dinâmicas distintas a cada visitação. Assim, as possibilidades educativas se configuram por meio dos conteúdos afrobrasileiros, ofertados pelas peças expostas (fotos, esculturas, quadros, entre outras peças), o que viabiliza conhecimento.

Compreendemos ser possível associar as ações educativas do Museu à animação cultural, partindo das diferentes possibilidades educativas apresentadas nos estudos analisados no quadro II anteriormente. Embora os estudos apresentados no quadro II não tratem especificamente das questões pertinentes às manifestações culturais afrobrasileiras, ainda assim, simplificam o sentido da ASC nas mais variadas vertentes (meninos de rua, cidades pequenas, portadores de HIV, clubes, animação em rede, cultura lúdica infantil, oficinas com método de intervenção e práticas pedagógicas), reforçando a ideia da possibilidade de uma animação cultural pautada nas manifestações afrobrasileiras.

Analisar as obras contidas no MAB permitiu visualizar possibilidades educativas<sup>74</sup>, não somente no que se refere à percepção da história ou fatos dela. Contudo, a assimilação de que tais obras apresentam em seu contexto a essência de um continente que não pode ser percebido como único, mas, um continente capaz de abranger a pluralidade cultural em um mesmo espaço, podendo ser chamado de “hibridismo cultural”. Canclini (1997) chama a atenção ao termo hibridismo, em detrimento do sincretismo, mestiçagem e outros, pelo fato de ele abranger diversas mesclas interculturais, não apenas as raciais, às quais se costuma limitar o termo mestiçagem. Essa diversidade apresenta peculiaridade de ser construída pelos sujeitos partindo das experiências de vida, crenças locais/regionais, concepção de mundo, intercâmbios e permutas entre si e outros grupos por meio da interação ou conflito entre diversidade e predisposição homogeneizante.

---

<sup>74</sup> Possibilidades para além das oferecidas nas visitas ao Museu uma educação de forma crítica, que leve o indivíduo à reflexão por meio de elementos que compõem o lazer, a exemplo da recreação, partindo dos enfoques atribuídos por Waichman (2009), em específico, a Animação Cultural.

É possível verificar essa desarticulação cultural ao observar as máscaras e esculturas africanas, que conotam sentidos diferentes para cada região do continente, assim como os costumes, crenças dentre outras características. A exposição utilizou-se de muitos materiais da Nigéria e, ainda assim, é notório que em um mesmo espaço decorram formas distintas de ser e agir de um povo.

### **3 O MODUS OPERANDI DO MUSEU AFRO BRASIL**

Neste capítulo, tratamos o atuar/intervir dos educadores do MAB, abordando as práticas pedagógicas realizadas enquanto elementos educativos para e pelo lazer. Será elencada, a compreensão dos educadores referente à animação cultural, a partir das obras da exposição permanente.

O MAB pode ser considerado um museu singular, pela sua natureza, conceitos que estruturam e tipologia abrangente de seu acervo, possibilitando assim um caráter próprio e inconfundível. “É antes de tudo um fórum de debate que fala por linguagens” (PLANO MUSEOLÓGICO, 2011, p.87). Estas são bem exploradas para obtenção de resultados positivos. A intencionalidade do acervo consiste na ruptura de padrões hegemônicos, consolidando novos conceitos a partir da relação direta entre sujeito e obra.

Desse modo, os conteúdos expositivos não se limitam apenas à exposição, mas permitem revelações de conceitos e percepções, fazendo-se presentes nas ações planejadas pelo Núcleo de Educação. A ocorrência de antecipação das obras a partir de explicações dos educadores é comum nas ações educativas, favorecendo a contextualização do momento histórico em que foi produzido, revelando o valor, sentido e significado da obra exposta. Dentre as ações desenvolvidas no Museu destacamos o programa de acessibilidade singular plural; algumas oficinas aos pés do Baobá e as visitas mediadas.

### 3.1 Programa de Acessibilidade Singular Plural

O Programa de Acessibilidade Singular Plural é uma iniciativa do Núcleo de Educação, cuja finalidade consiste em ampliar o acesso de grupos especiais e inclusivos ao MAB, por meio da acessibilidade física e sensorial às exposições e programações da instituição.

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e conseqüentemente, uma sociedade para todos. A inclusão (na escola, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida. (SASSAKI, 1997, p. 167-168).

Neste contexto, as intervenções ofertadas para esses grupos no MAB, reafirmam a defesa do direito do ser humano interagir nas mais variadas esferas sociais, culturais e educativas. As visitas para deficientes auditivos ocorrem nos núcleos às terças e quintas-feiras guiadas por um educador surdo<sup>75</sup>. Os grupos com outras deficiências (seja ela física ou intelectual) podem ser conduzidos por outros educadores.

No entanto, sem a intenção de diferenciar o público por questões físicas, mas privilegiando o processo utilizado para abrir reflexões acerca dos conteúdos afro brasileiros, propondo tarefas de observação (e quando possível atividades que exigem maior concentração) e tarefas adaptadas as restrições físicas, reforçando e valorizando as capacidades individuais. Para cada deficiência há uma forma única de atendimento: no caso da cegueira há uma descrição sintética dos principais ambientes, contendo os escritos explicativos de cada obra em Braille. Para os surdos, o educador comunica-se em libras; nas deficiências física e mental os educadores agem naturalmente, sem utilizarem-se de termos no diminutivo ou falar com tom de voz de criança.

Assim, “encontrar caminhos para a inclusão de pessoas com deficiência nos museus é garantir que todos aqueles que tenham desejo de se beneficiar deste equipamento não sejam excluídos por conta de diferentes formas de locomoção, cognição e percepção” (SARRAF, 2008, p. 15). Neste sentido, os caminhos

---

<sup>75</sup> Trata-se de um educador surdo contratado pelo Museu afro Brasil que disponibiliza visitas em libras com visitantes surdos no programa singular plural.

encontrados pelo MAB iniciam-se pela diversidade de informações ofertadas pela interação existente nos textos verbais e visuais (imagens 36, 39, 42 e 47).

Os folders de divulgação do “*Programa de Acessibilidade Singular Plural*”, realizada de 18 a 21 de abril de 2013, “*Brincando com Arte – Bumba-Meu Boi, Meu Brinquedo*”, concretizado no dia 12 de maio de 2013, “*Brincando com Arte – Brincadeiras do Congo*”, sucedido em 19 de maio de 2013, “*Aos Pés do Baobá*” ocorrido em 27 de julho de 2013, demonstram a importância em agregar vários sentidos (visual, auditivo, tátil) num mesmo contexto, possibilitando a compreensão do que ocorrerá por todos os sujeitos, independente de suas limitações.

Entendemos que praticar a inclusão em espaços como o MAB requer o desenvolvimento de estratégias de mediação de modo a envolver todos os sentidos inerentes à percepção, uma vez que “a linguagem dos museus é regida pela cultura ocidental, em que predomina a exploração visual” (SARRAF, 2008, p. 26). As imagens 37 e 38 refletem esse diferencial, possibilitando aos grupos especiais e inclusivos a acessibilidade física e sensorial às exposições.



Figura 36. Folder da oficina Singular Plural. Fonte: Museu Afro Brasil.



Figura 37. Intervenção com deficientes. Fonte: Museu Afro Brasil.



Figura 38. Oficina educativa. Fonte: Arquivos do Museu Afro Brasil.

Em um primeiro momento o educador faz uso de abordagens reflexivas, levantando questionamentos e fomentando discussões da temática no núcleo que se faz a visitação. As ações direcionadas a esse público são da exposição permanente,



desse modo, possibilita maior compreensão da história do Brasil na perspectiva africana e afro brasileira, além da interação entre os sujeitos com deficiência e sem deficiência.

O grupo apresentado nas imagens 37 e 38, realizam visitas com assiduidade no museu. O educador seleciona obras originais (esculturas, máscaras e estatuetas africanas, instrumentos musicais) e reproduções de obras (jogos educativos, reproduções em relevos de obras de arte e maquetes tridimensionais com legenda em dupla leitura – libras e tinta) liberadas ao toque, permitindo a interatividade e a compreensão do público com o acervo, explorando os sentidos visão, tato e olfato ao fazer uso dos materiais promotores de sensações diversas, estimulando a sensibilidade desses indivíduos.

A nosso ver, o MAB ao ter sua animação para a ampliação das manifestações étnico-raciais permite a visualização da flexibilidade existente na organização e elaboração de suas atividades, aumentando as possibilidades de criação e abordagem aos visitantes. Toda via, utilizar-se especificamente de conteúdos afrobrasileiros, mesmo havendo carência de modelos de animação e de conteúdos pertinentes às matrizes africanas no campo do lazer, talvez acometeria a exclusão das demais manifestações.

Neste sentido, não pretendemos trocar a visão de mundo e as modalidades de conhecimentos europeias pelas africanas, mas, apresentar outras visões de mundo capazes de se adequarem nos mais diferentes âmbitos, pois, acreditamos que a aprendizagem não formal pode ocorrer em qualquer local, seja ele trabalho, em grupos organizados para tal, associações, e também por meio da organização ou serviços criados ao complemento do sistema tradicional (ROCHA, 2009). São neste tipo de educação que se inserem as propostas educativas do MAB.

### **3.2 Oficinas**

As oficinas possibilitam a transformação das atitudes individuais e coletivas mediante a prática das atividades sociais, culturais e lúdicas realizadas de um modo participativo. A imagem 40 retrata a aprendizagem de um grupo de crianças em visita mediada. O educador utiliza-se de elementos lúdicos para realizar a

transmissão dos conhecimentos pertinentes às manifestações culturais afrobrasileiras, aplicando oficinas de brinquedos, já que esta ação pode ser considerada a principal atividade da criança, conectada às mudanças mais significantes no desenvolvimento psíquico preparando o sujeito para a transição da criança a um nível mais elevado de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998).



Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria da Cultura e Museu Afro Brasil apresentam

# BRINCARO COM ARTE

**Bumba-meu-boi, meu brinquedo**

Na atividade os visitantes serão convidados a participar da criação de brinquedos tradicionais brasileiros que dialogam com obras presentes na exposição de longa duração. Esperamos por você!

**MUSEU de todo mundo** 12 de maio de 2013  
11h e 15h30

**Público-alvo:** a partir dos 5 anos, acompanhados dos pais ou responsáveis.  
**Inscrição:** pelo e-mail: [agendamento@museuafrobrasil.com.br](mailto:agendamento@museuafrobrasil.com.br) ou 30 minutos antes, no setor de acolhimento do Museu Afro Brasil.

**Museu Afro Brasil**  
Parque Ibirapuera prtao10 São Paulo SP  
F: 11 3320 8900 ENTRADA GRATUITA  
[www.museuafrobrasil.org.br](http://www.museuafrobrasil.org.br)

**MUSEU afrobrasil**

**GOVERNO DO ESTADO SÃO PAULO**  
Secretaria de Cultura

Figura 39. Folder Brincando com Arte. Fonte: Museu Afro Brasil.



Figura 40. Oficina de brinquedos. Fonte: Museu Afro Brasil.

O processo metodológico utilizado pelo educador permitiu, em meio à troca de conhecimentos, a construção de elementos fortalecedores de conceitos. Enquanto as crianças ouviam a história do bumba-meu-boi (narrado pelo educador) iam criando seus brinquedos, dando margem à criação do personagem boi com a utilização de materiais recicláveis. Essa forma de interação entre sujeitos viabiliza aos visitantes do MAB a aproximação com os conteúdos afrobrasileiros, estimulando a imaginação, ao mesmo tempo em que levanta possíveis reflexões. Desse modo, entendemos que:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação (VIGOTSKI, 1991, p. 106).

Assim, pode-se dizer que o museu é um espaço potencializador de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que é um propiciador de lazer e educação, pois, as

obras expostas favorecem a construção social da memória e a percepção crítica da sociedade. Dessa maneira, as atividades desenvolvidas tendem a ser uma ponte no tempo e espaço entre a memória e a experiência, assim como representado na imagem 41 com as brincadeiras populares e suas singularidades.



Figura 41. Brincadeiras populares. Fonte: Arquivos do Museu Afro Brasil.

Entendemos que as brincadeiras populares possuem em seu percurso histórico a ligação com a cultura popular, pois são do conhecimento e prática de diferentes povos. Essas manifestações culturais encontram-se situadas no folclore, sendo transmitidas de geração a geração, ocorrendo nas interações realizadas durante determinado período da vida, podendo suceder em variados locais (OKAMOTO, 2007). Por outro lado, a cultura popular pode conter o cunho transformador do sujeito, adquirindo o caráter de resistência à dominação. É, em meio a essas lutas que a dualidade entre cultura erudita e cultura popular se estabelece, ficando intrínseca a ideia de que o erudito foi produzido por uma classe dita superior e elitizada.

Neste sentido, os educadores do MAB, ao realizarem uma abordagem centrada nas brincadeiras populares, reforçam os valores e culturas das matrizes africanas. Ao introduzirem as cantigas de roda, brincadeiras como barra manteiga, batata-quente, amarelinha, e jogos, a exemplo do capitão do mato, realiza-se a mescla entre cultura popular, erudita e de massa. Embora, exista a divisão entre “as culturas” (erudita, popular e de massa), as brincadeiras podem ser praticadas por diferentes povos com diferentes culturas, sofrendo mudanças de contextos e formas, adaptando-se às necessidades de cada grupo e ao seu tempo, sem deixar de lado os valores e a cultura de um povo.

Ao realizar essas brincadeiras, os educadores fortalecem a oralidade, característica de transmissão do conhecimento exercida na cultura popular. Além de propiciarem variadas vivências corporais aos sujeitos, gerando oportunidades de aprendizagem capazes de estimular os aspectos físico, motores, sensoriais, sociais, afetivos, intelectuais, lingüísticas, dentre outros.

No MAB, em específico, as brincadeiras populares africanas são ofertadas por um educador do Congo, que utiliza como principal elemento de suas mediações a música e a dança, uma vez que a expressão corporal faz parte da vida do africano como o próprio movimento da natureza (GUERRA, 2008). Neste sentido, o som e o movimento se unificam provocando a interação do homem com meio e com o outro (imagem 43).

Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria da Cultura e Museu Afro Brasil apresentam

# BRINCARO COM ARTE

## Brincadeiras do Congo



**MUSEU  
SEU  
de todo  
mundo** 19 de maio de 2013  
11h e 15h30

Os visitantes aprendem e participam de brincadeiras tradicionais congoleesas, tendo como ponto de partida visitas mediadas na exposição de longa duração. Esperamos por você!

**Público-alvo:** a partir dos 5 anos, acompanhados dos pais ou responsáveis.  
**Inscrição:** pelo e-mail: [agendamento@museuafrobrasil.com.br](mailto:agendamento@museuafrobrasil.com.br) ou 30 minutos antes, no setor de acolhimento do Museu Afro Brasil.

Museu Afro Brasil  
Parque Ibirapuera prtao10 São Paulo SP  
F: 11 3320 8900 ENTRADA GRATUITA  
[www.museuafrobrasil.org.br](http://www.museuafrobrasil.org.br)

**MUSEU afrobrasil**

GOVERNO DO ESTADO  
**SÃO PAULO**  
Secretaria da Cultura

Ilustrações: Doloris Druming, Through the Jungle, Edil Krogan & Robak & Plova, Kari Krogan, Ilustrações de Susanne Jacoby, www.mymozzart.org

Figura 42. Folder brincadeiras do Congo. Fonte: Arquivos do Museu Afro Brasil.



Figura 43. Danças do Congo. Fonte: Arquivos do Museu Afro Brasil.

O educador realiza com o grupo uma dança originária do Congo. Ao som de seu atabaque conduz o grupo com movimentos simples, motivando os participantes a realizarem as possíveis manifestações expressivas corporais. Estas manifestações são tratadas na educação física como cultura corporal do movimento, em que temas e formas de atividades corporais são aplicadas. “Mas, relacionar-se com o corpo humano exige que tenhamos uma forma de interpretá-lo, enfim, exige uma concepção sobre sua representação” (GAYA, 2009, p. 10).

Assim sendo, pode-se dizer que a expressão das emoções e a transcendência através da dança, do corpo, do movimento, dos sons, ritmos e palavras ao serem exercidas pelo homem de forma integral acabarão por contagiar e penetrar em seu próprio eu e nos outros seres a sua volta uma energia denominada como axé. “Os conhecimentos de raízes africanas, são inferências, ideias derivadas da experiência vivida e expressas em afirmações e proposições, em gingados de corpos que dançam em esculturas, desenhos, pinturas, tecelagens, e outras formas de expressão” (SILVA, 2009, p. 44).

A intervenção utilizada pelo educador congolês aborda os valores civilizatórios pautados na corporeidade, ancestralidade, oralidade, energia vital axé, ludicidade, celebração da vida e circularidade, (imagens 44, 45 e 46). Neste aspecto, entendemos que a essência do conhecimento ancestral não acontece somente pela leitura como o aspecto reconhecido socialmente.



Figura 44. Visitação músicas do Congo. Fonte: Arquivos do Museu Afro Brasil.



Figura 45. Danças e brincadeiras do Congo. Fonte: Arquivos do Museu Afro Brasil.





Figura 46. Brincadeiras do Congo. Fonte: Arquivos do Museu Afro Brasil.

Nas abordagens do educador congolês, percebe-se que a inserção da dança como proposta metodológica favorece a diminuição da ideologia de embranquecimento cultural, pois o sujeito constrói a si mesmo por meio das relações estabelecidas com o mundo, de modo que:

A dança, especialmente na África, desempenha um papel fundamental na vida das pessoas, em suas respectivas culturas, nas quais todo o acontecimento social importante é marcado pela celebração de um determinado ritual expresso com o corpo e através do movimento. (OLIVEIRA, 2007, p. 85).

Por outro lado, não podemos nos reduzir à dança e à música na construção histórica do conhecimento, pois, outras várias experiências corporais e orais, como os contadores de histórias, a gestualidade, a respiração e a expressividade dos povos mais antigos complementam o processo de construção de saberes.

### 3.3 Aos pés do Baobá

As contações de história denominadas “aos pés do Baobá” priorizam a oralidade e o contato com as narrativas ficcionais de origem oral, e as produções africanas e afrobrasileiras. Os encontros dessa intervenção são decorrentes das experiências fundadoras na escuta de histórias contadas ou lidas pelos educadores do Museu. Nesse caso, a “experiência da contação de história, as palavras proferidas pelo contador são como linhas desenhadas pelo ar” (RAMOS, 2011, p. 28).

Num emaranhado de palavras presas a um texto e libertas pelo educador o ouvinte é provocado à criação e interpretação de imagens figurativas adentrando-se em um mundo mágico como se fosse o co-autor dessa narrativa, potencializando sensações diversas e simultâneas. Como lembra Sisto (2005, p. 20) “o que vale é sentir a liberdade de ser co-autor da história narrada e poder receber a experiência viva e criada na imaginação o cenário, as roupas, as caras dos personagens”.

Nesses encontros, os educadores cedem voz e corpo a narrativas diversas que favoreçam a ampliação e a ressignificação do imaginário construído a respeito da presença africana em nossa cultura, fortalecendo os saberes exercidos pelos contadores de história, Ramos (2011) pontua que os contadores eram destacados na comunidade por saber apresentar conselhos, fundamentados em fatos, histórias e mitos, mantendo viva a herança cultural pela memória do grupo. Essa transmissão oral, passada de geração a geração, pode ser considerada uma solução encontrada por comunidades sem acesso à escrita como um meio de informação aos mais novos de seus saberes, valores e crenças.

Portanto, os educadores do MAB, ao se remeterem ao papel de contadores de história devera “convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando as convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade” (PATRINI, 2005, p. 106). Essa prática ritualiza hábitos e costumes da comunidade, (em alguns casos com o intuito de constituir uma base identitária) mantendo vivas as relações sociais e as experiências compartilhadas.

A performance dos educadores do MAB é bem característica dos contadores urbanos<sup>76</sup>, exigindo-se apenas o domínio de técnicas para se (re)contar histórias narradas por outros autores. As imagens 47 e 48 retratam essa expressividade do contador de histórias com um grupo de professores da rede municipal de ensino do Estado de São Paulo. Ao reunir o grupo, o educador utilizou a história “*os comedores de palavras*”, no entanto, o foco dessa dinâmica não centrou-se apenas na aproximação do espectador com o livro, mas na busca de uma análise contextual histórica envolvendo o enredo do livro, ressignificando o papel dos griôs<sup>77</sup>. Desse modo, “a arte de contar histórias passa a ser reconhecida como prática oral de um patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer” (RAMOS, 2011, p. 34). É notório o cuidado que os educadores possuem ao selecionar a história a ser contada e a qualidade literária dos textos evidencia-se no decorrer da contação, numa mescla de imaginação e diálogo entre contador e expectador.



Figura 47. Folder Contação de Histórias. Fonte: Museu Afro Brasil.

<sup>76</sup> Esses contadores não realizam apenas a transmissão oral do que vivenciaram, mas, a transmissão oral de histórias de outros autores e impressas. (RAMOS, 2011).

<sup>77</sup> Nome atribuído aos contadores de histórias.



Figura 48. Aos Pés do Baobá - formação de professores. Fonte: Arquivos do Museu Afro Brasil.



Figura 49. Aos pés do Baobá – formação de professores. Fonte: Arquivos do Museu Afro Brasil.

A maneira pela qual se conduz a contação de histórias no MAB centra-se no público que estará presente, no contexto da história e técnicas utilizadas pelo contador de histórias para promover a interação dos sujeitos com a história contada. A ação vocal agrupada à gestualidade dos educadores os transformam em atores de uma teatralidade viva. O educador, pelo uso de sua corporeidade<sup>78</sup> em um espaço/tempo promoverá diferentes sensações, como alegrias, tristezas, medo, susto, êxtase, prazer, pois, “quem conta tem que estar disposto a criar uma cumplicidade entre a história e o ouvinte, oferecendo espaço para o ouvinte se envolver e recriar” (SISTO, 2005, p. 22), como demonstrado nas imagens 50 e 51.

Os educadores utilizam-se de artifícios (roupas, dança, música) para provocar em seu público o desejo de participar da história “o cavalo branco do rei”. A entonação de voz atribuída a cada parte do conto, a ênfase dada nos momentos mais marcantes da história, a utilização da música e da dança provocam um misto de sensações ao mesmo tempo em que transferem um novo conhecimento.



Figura 50. Contação de história para crianças. Fonte: Arquivos do Museu Afro Brasil.

---

<sup>78</sup> Trata-se corporeidade aqui como uma forma gestual e individual do sujeito ao narrar histórias.



Figura 51. Aos pés do Baobá – público livre. Fonte: Arquivos do Museu Afro Brasil.

O corpo por si só fala. Os gestos realizados pelos educadores aproximam-se da realidade contida nos contos e histórias dos grios<sup>79</sup>, resultando as emoções, assim como o olhar atribuído ao ouvinte. Estes se sentem envolvidos querendo adentrar cada vez mais na história. “A sensibilidade do olhar do contador mediará o envolvimento de seus ouvintes com o texto que narra” (RAMOS, 2011, p. 40), aumentando a interação entre contador e público, assim como demonstrado na imagem 52. A educadora, como num conto de fadas, exhibe a história “*a princesa e o sapo*” remetendo aos seus pequenos ouvintes a importância e a beleza de ser negra, o que facilita o jogo relacional mantendo um diálogo aberto com seu espectador.

A educadora inicia sua contação já interagindo com o público, indagando quem ali quer ouvir uma história. Neste momento, a resposta afirmativa dos ouvintes se faz em meio à euforia e à curiosidade que se misturam no interior do museu. Como em um passe de “mágicas”, a educadora conduz o grupo ao silêncio e à atenção a suas palavras. Sua entonação de voz oscila em baixo e alto conforme cria-se suspense e surpresas no enredo do texto escolhido.

<sup>79</sup> Contadores de história, músicos e poetas populares dos grupos étnicos africanos (CHOE, 2009).



Figura 52. Aos Pés do Baobá – visitação. Fonte: Arquivo do Museu Afro Brasil.

Assim, o escutar transcende o ouvir, pois permite dar sentido aos sons, de modo que a linguagem oral se articule com elementos inexistentes na linguagem escrita, tais como intensidade e frequência do ritmo, melodia, sussurro, gemido. A “voz do outro estimula e pode seduzir e levar o ouvinte a se esquivar de alguma situação, conforme o timbre e a ocasião em que ouça” (RAMOS, 2011, p. 42). A contação de histórias permite a fluidez da palavra, uma vez que esta não é em si por si, mas na forma do que ainda será dito.

A maneira como é conduzida a contação de histórias pela educadora vem ao encontro dos dizeres de Faria e Galetti (2007, p. 188) para “que o método de ensino é uma das atribuições mais importantes”. A discussão atribuída por esses autores é perceptível nas ações promovidas no MAB, quando os educadores utilizam-se de métodos diferenciados nas contações de história, cada qual de forma singular, mas, capazes de promover o conhecimento.

Desse modo, a contação de histórias depende de fatores que contribuirão para a qualidade da narrativa, tais como, o poder de sedução de seu contador, as relações entre o contar e a vida dos ouvintes, a maneira em que trabalha o objeto (texto narrado). Pois, “o ato de narrar significa também o encontro com os mistérios que

envolvem o homem e a vida nos diversos momentos de sua existência” (PATRINI, 2005, p. 105).

### **3.4 Visitação mediada**

Apesar de atrair relativamente público variado, o MAB apresenta três tendências distintas em suas visitas, 1. As pessoas que passeiam pelo parque, 2. Público agendado (escolas, deficientes – programa singular, professores e pequenos grupos), e em menor escala 3. Turistas. Desse modo, as visitas podem ilustrar a educação museal e suas potencialidades educativas (PEREIRA, SIMAN, 2009) ao propor aos visitantes ações educativas distintas, adequando-se a cada grupo e aos interesses individuais.

O museu, ao estar a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, ainda pode ser considerado um espaço de comunicação, dinamizando suas ações educativas, interrelacionando com os diferentes públicos. Enquanto instituição social escolhe e mostra, ao mesmo tempo em que oculta das representações sociais, legitimando, prestigiando e difundindo determinados conteúdos de um imaginário social, torna-se por excelência um espaço educativo (PLANO MUSEOLÓGICO, 2011).

As imagens 53 e 54 apresentam visitas mediadas ofertadas a grupos pequenos de no mínimo 5 pessoas. Tais visitas podem ser agendadas ou solicitadas pelos visitantes ao chegarem no acervo. O educador que atende o grupo geralmente possibilita a interação dos sujeitos ao contexto histórico em que está inserido o núcleo escolhido, favorecendo discussões sobre a dinamicidade histórica, assim como pontuam Pereira e Siman (2009):

A visita educativa é nesse caso prática de pensar historicamente, compreendendo não só o passado como dinâmico, em sua interface com outras temporalidades (presente e futuro), mas presente como cenário conflitante, inquietante. O visitante é incitado a inquietar-se, estranhar, investigar, propor, decompor, debater, há neste museu, o convite à desconfiança das narrativas unívocas e das versões consagradas tidas como únicas formas de pensar a história. (p. 5).



Mas, as visitas no museu ou exposição museológica não devem ser analisadas apenas como práticas imediatas, mas devem buscar também compreensão das várias mensagens transmitidas pelos objetos expostos, construindo novos significados a partir deles.



Figura 53. Visitação ao acervo. Fonte: Museu Afro Brasil.



Figura 54. Visitação temática. Fonte: Museu Afro Brasil.

Assim, torna-se necessário uma ação reflexiva sobre as ações educativas no interior de um museu. Como afirma Bittencourt (2007, p. 354) “uma atividade educativa dessa natureza sempre fica a indagação sobre o que efetivamente se aprende nessas visitas, que demandam preparação e envolvimento dos docentes e da comunidade”. No caso do MAB, os educadores buscam em um primeiro momento identificar o conhecimento do visitante sobre o núcleo escolhido. Quase sempre inicia-se a visita questionando o visitante sobre as obras e, a partir dessa interação com os sujeitos, o diálogo se torna uma constante.

Compreendemos que o museu é um espaço de aprendizagem capaz de provocar novas práticas educativas, envolto por uma animação educativa mediada pela estética, fruição, sonho, espanto e até mesmo pela curiosidade. Por outro lado, devemos explicitar que a montagem do acervo, acontece de forma intencional, possibilitando formas de comunicação entre o objeto e o sujeito. Neste aspecto, Costa (2012, p. 5) pondera que a construção/elaboração deve ser “a partir da postura de reflexão dos docentes em sua experiência de ensinar e aprender em ambientes não formais”.

Assim, pode-se dizer que a animação educativa no MAB visa ampliar as possibilidades pedagógicas dos acervos, permitindo que o visitante acentue seu olhar crítico em relação à própria realidade e daqueles que estão a sua volta, de modo a contemplar o espaço formal e o não formal de ensino e aprendizagem. Pois, o atendimento a escolares (sempre visita mediada pelos educadores do museu), além de promover e ampliar os conhecimentos dos alunos, ainda interage com os conteúdos trabalhados em sala de aula, fortalecendo o conhecimento transmitido na instituição formal. Por outro lado, as ações educativas voltadas às visitas mediadas para o público não escolar (conforme mostrado na imagem 54) lhes permitem experimentar, jogar, inventar e assimilar as informações, possibilitando os sujeitos de atualizarem ou até mesmo reformularem aquisições realizadas anteriormente.

A imagem 55 representa uma visita temática com alunos do ensino fundamental II. Entendemos que essa ação pode assumir a função de interligar pedagogicamente o museu com o campo da educação, agindo como instrumento mediador do ensino – aprendizagem, podendo “garantir ao sujeito elementos teóricos

fundamentais que lhes possibilitem uma leitura dinâmica do contexto social, compreendendo o mundo e os processos históricos culturais em que está inserido” (SANDER, 2006, p. 36).



Figura 55. Visitação temática com alunos de ensino fundamental. Fonte: Arquivos do Museu Afro Brasil.

Assim, faz-se necessária a estreita relação entre o museu e a escola um deve ser o complemento do outro para que a visitação tenha um sentido/significado. O educador organiza as atividades educativas de acordo com a temática solicitada pela escola. Neste caso em específico, a animação educativa é realizada inicialmente com o diálogo sobre o papel do museu, como agir em um museu e todas as regras desta instituição educativa, pois, “os museus passaram de uma tarefa de conservar e expor para uma atividade de desenvolvimento educativa em favor da comunidade” (BARBOSA, 2006, p. 40).

A função educativa no MAB transcende a correlação existente nas demais funções (salvaguarda, conservação, exposição) ao possibilitar a (re)construção de novos conhecimentos, levando o sujeito a inquietações constantes acerca de uma

construção já existente (mesmo que de senso comum), na tentativa de compreender as obras em exposição. Neste sentido

A educação museal aqui é concebida não em termos de repetição e intelecção de padrões vigentes como estratégia de reprodução do poder constituído, mas ao contrario, como espaço móvel de estudo, pesquisa e reflexão, como instrumento capaz de servir as classes trabalhadoras, como instituição catalizadora e ao mesmo tempo resultante da conjugação de forças diversas, como ancora de identidade cultural. (CHAGAS, 2006, p. 19).

Fica evidente a importância atribuída à visitação e o papel do professor (aquele que possibilita o acesso a arte), e do arte-educador (no caso do MAB educador-mediador) como o sujeito que está entre o educando e a obra, desempenhando um papel estimulador, provocador e transformador do processo ensino aprendizagem. Essa ampliação de conhecimento “tem que fazer sentido e relacionar com experiências para desenvolver o estético estimulando e ressignificando o conhecimento” (MARTINS, 2007, p. 76).

Por outro lado, não se pode negar que a aquisição de conhecimento no âmbito museu é centrada nas exposições, de modo que os visitantes estabelecem estilos e formas distintas de interpretação das obras contidas no interior deste espaço relacionando com seu próprio cotidiano. Assim, “o cotidiano do público é o mediador de sua participação interpretativa, ou seja, o público em museus interpreta a partir da sua experiência” (CURY, 2006, p. 33).

Essa observação é importante para percebermos aspectos da animação afrobrasileira que se rendem às regras internas de um museu. Neste sentido, podemos relacionar o estudo de Oliveira (2012) ao abordar a animação existente no Clube Palmares em Volta Redonda no Rio de Janeiro, ao buscar a identidade de um grupo (considerado classe minoritária) a partir de ações que reforçam a contribuição do negro na sociedade. A animação nesse grupo tem contribuído na afirmação do negro naquela localidade. Embora essa ação seja localizada, concordamos com Nunes (2008) para quem o desenvolvimento local é um processo de transformação da realidade sustentado na capacitação das pessoas para o exercício de uma cidadania ativa e transformadora da vida individual e em comunidade.

Por outro lado, as discussões contidas no estudo de Oliveira (2012) se aproximam da realidade do MAB, uma vez que este museu especificamente trata das questões pertinentes a um grupo social (negros) favorecendo a compreensão histórica dos sujeitos que por ali passam. Do mesmo modo, Oliveira (2012) evidencia as ações realizadas no Clube, no intuito de dar valor e conteúdo à identidade desses sujeitos, gerando certo capital cultural. O mesmo é recorrente no MAB, que também oferta ações educativas capazes de valorizar práticas e saberes dos indivíduos vinculados à cultura afrobrasileira.

Vimos que a contribuição do Clube Palmares é localizada (concentrada para capacitar práticas sociais dos integrantes do clube) enquanto a animação no MAB é mais difusa, frente ao seu público ser flutuante. No primeiro equipamento de lazer, a animação é mais uma ferramenta de mobilização de um grupo organizado, que tem mais claro no clube as funções de recreação e qualificação social/política/cultural. No museu, a animação é predominantemente uma ferramenta educativa, com potencial ético-estético para ativar as sensibilidades e mobilizar ações.

Neste íterim, pode-se afirmar que a animação cultural vem a ser um recurso pedagógico na tentativa de transformações de uma comunidade, já que se classifica como uma área de intervenção, objetivando o desenvolvimento do ser humano, por meio de um caráter educativo ao nível social, cultural e desportivo (TRINDADE, 2010). No caso do MAB, por suas características de fluxo, a animação acaba por assumir pretensões mais modestas na mobilização, embora provoque intencionalmente os presentes. Esta animação educativa, marcante no MAB, não possui tempo pedagogicamente necessário e nem público politicamente mobilizado para gerar movimentos mais imediatos. Aqui nos parece um limite do MAB se comparado ao Clube Palmares: ele não age sistematicamente sobre uma ou mais comunidades em particular, a fim de associar-se à sua dinâmica sociocultural. Neste caso, seriam necessárias outras formas de trabalho, como a metodologia da ação comunitária (STOPPA, MARCELLINO, SILVA; 2011), para que a animação educativa do MAB obtivesse o efeito planejado de mobilização em comunidades (embora a própria resistência/existência do MAB seja em si uma mobilização). De certa forma, leva a reconhecer que a ASC é um meio normativo da vida em comunidade, mas também

contribui para o desenvolvimento do indivíduo de forma integral, ao permitir seu envolvimento; conseqüentemente se promove a conscientização de sua própria realidade, favorecendo transformações de forma crítica e criativa do lazer (2004).

Assim, a ASC requer uma metodologia de intervenção implicando em uma ação educativa baseada em respostas de enfrentamento à “domesticação” humana. Como descrito no estudo de Stoppa (2005), ações educativas partindo do movimento hip-hop modificaram e fortaleceram os valores dos sujeitos participantes do estudo. Em minha análise tais ações são assemelhadas com as ações realizadas no MAB. O ato de dançar incita no sujeito liberdade para expressar-se por meio dos movimentos da cultura corporal. Isso é recorrente no museu a partir das ações educativas do educador congolês que faz uso da música em sua atuação/intervenção.

Como limite da animação educativa do MAB observei as práticas serem planejadas e formuladas apenas entre os educadores. Carvalho (1977) ressalta que para atuação da ASC são necessários trabalhos de interação que promovam trocas de informações entre os indivíduos, além da conscientização e o respeito individual e coletivo, por meio de elaborações de ações concretas partindo da opinião do grupo, promovendo a autonomia nos atores sociais.

Ainda assim, todas as ações são elaboradas e pensadas no público que se irá atender. Na animação educativa do museu a intencionalidade consiste em promover a interação entre sujeito/obra/sujeito e esse diálogo proposto pelo educador favorece maior compreensão da exposição permanente. O estudo de Santos (2008), nesse caso, é familiar ao de Stoppa (2005), pois esses dois estudos utilizam como ferramenta pedagógica o movimento hip-hop. No entanto, reconhecemos formas distintas de atuação, mesmo tratando de uma mesma temática. Tal fenômeno se assemelha à maneira como os educadores atuam no MAB, pois, não importa a forma como se atuará, mas sim, a que resultado se chegará com cada proposta.

Neste sentido, Isayama (2009, p. 410) elucida que trabalhar com a animação “não significa atuar de forma estereotipada”, mas promover satisfação, prazer e alegria, sem esquecer-se das limitações e possibilidades das mais diversas ordens, articulando saberes, comportamentos e aparências oriundas das civilizações européias nos mais

diferentes espaços (formal, não formal, informal), dando ênfase às diferentes possibilidades advindas de outras culturas.

Os dizeres de Isayama vêm ao encontro das ações educativas realizadas no MAB, pois, essas ações oportunizam os sujeitos de vivências capazes de oferecer satisfação e prazer. Em contrapartida, se diferem do sistema eurocêntrico. O MAB, em suas intervenções pedagógicas, difere dos demais museus pela singularidade envolta por suas ações educativas, além de tratar especificamente das questões étnico/raciais, buscando uma abordagem que fortaleça a identidade do negro, e ou a compreensão do branco que se aventura no conhecimento das manifestações culturais afrobrasileiras existentes no interior desta instituição.

Neste sentido, nossa intenção não está focada em discutir a qualidade e a relevância dos saberes de origem europeia, tão pouco defender os conteúdos afrobrasileiros, mas a pretensão de evidenciar que ainda na contemporaneidade, em muitos casos, os saberes de origem europeia intitulam-se como universais e superiores aos saberes de outros grupos sociais, assim, “não devemos subestimar a visão de mundo e as modalidades de conhecimento europeias pelas africanas, pois isto seria trocar eurocentrismo por afrocentrismo” (PRAXEDES, 2010, p. 45).

Elucidar as origens, a história, cultura e os interesses de uma classe dita como minoritária (afrobrasileiros), utilizando-se da animação cultural como pedagogia educacional, só se fará eficaz se os membros dos grupos sentirem-se respeitados e contemplados nos seus interesses e valores, além da capacidade de militância desses membros, pois, a animação cultural só se fará de forma eficaz se houver a reflexão das ações realizadas no grupo, promovendo mudanças nesses sujeitos.

De um modo geral, o *modus operandi* do MAB, a partir de suas intervenções, permitem reflexões acerca da cultura e dos sentidos/significados de um povo, promovendo o reconhecimento, valorizando e preservando o patrimônio cultural brasileiro, africano e afro brasileiro, podendo ser considerado uma ação afirmativa. As ações educativas realizadas no museu podem ser caracterizadas como um avanço no que atribuímos como animação cultural nesta instituição, pois, as ações ofertadas pelos educadores acometem motivações e reflexões além do que já se conhece, promovendo o diálogo entre o conhecido/desconhecido.

#### 4. A ANIMAÇÃO DO MUSEU SEGUNDO OS EDUCADORES

A compreensão dada à ASC por Melo, Bretas e Monteiro (2009), em outro momento deste texto, definindo-a como uma intervenção pedagógica capaz de potencializar oportunidades de vivências ao mesmo tempo em que possibilita prazer e diversão, enaltece nosso olhar sobre a existência da animação cultural afrobrasileira no interior do MAB através das oficinas ofertadas e das dinâmicas realizadas pelos educadores.

A partir das ações educativas realizadas pelos educadores, podemos afirmar a existência do diálogo sujeito/obra/educador, ampliando o acesso às mais variadas manifestações da cultura africana e afrobrasileira, estimulando novos olhares, perspectivas de vida, propagando valores e novos entendimentos de mundo. A esse respeito o educador II (conforme identificados nesta pesquisa) salienta que “as ações dos educadores é um meio pedagógico de dialogar com a cultura e a educação de sujeitos em fase de formação ou não”.

Partindo deste recorte, ao entender a ASC como recurso pedagógico capaz de transformar os sujeitos por meio de traços educativos nos níveis social, cultural e desportivo, entendemos estas ações como necessárias ao desenvolvimento do indivíduo de forma integral. Neste sentido, a elaboração das atividades, proposta nas ações educativas do museu, refletem na troca de conhecimento entre educador e visitante. Tais ações são pensadas e elaboradas antecipadamente, conforme explicita o educador VI,

Realizamos reuniões semanais nas quais uma das pautas é propor atividade para o público (tanto agendado quanto espontâneo). A partir dessas primeiras conversas pesquisamos mais sobre qual assunto queremos abordar, como será feita a atividade (por exemplo uma visita temática com oficina, uma contação de histórias, um encontro de professores) e elaboramos projetos para desenvolvermos entre nós mesmos. A partir das impressões e todo processo de criação do projeto e sua prática, finalizamos por ora esse processo de propormos a atividade. Já no momento de realizar a atividade com o público sempre preparamos o espaço em que a atividade será realizada. Com a chegada dos participantes sempre prezo a troca e não uma conversa unilateral para que possa possibilitar o conhecimento de outras interpretações que contribuam tanto para o aprendizado do público quanto para o do educador. Claro que expectativas sempre surgem e muitas vezes elas não são atingidas da maneira que projetamos. Todavia, toda a experiência proporcionada desde o início da elaboração do projeto é importante para o nosso desenvolvimento como pessoa e educador que não ficará limitado a alguma interferência que



possa surgir e sim, estar sempre em processo de construção/desconstrução (EDUCADOR VI).

Pautado nos dizeres dos educadores, a compreensão que obtivemos acerca da animação cultural afrobrasileira é que esta intervenção é muito similar à ASC realizada em países europeus. No entanto, a primeira se faz a partir dos conteúdos afro brasileiros, enquanto a segunda apresenta uma proposta hegemônica, quase sempre voltada ao entretenimento. Por outro lado, não podemos negar que algumas ações realizadas no MAB, a exemplo das brincadeiras do Congo, contação de histórias e oficinas, caracterizam-se principalmente como ASC ao fazer uso do lúdico em suas ações.

Embora os educadores do museu promovam ações educativas que impulsionem o sujeito à novas reflexões, ao perguntarmos se as ações educativas realizadas por eles podem ser comparadas a ASC tivemos respostas diferenciadas,

Desconheço o debate sobre animação cultural, mas a partir do que vejo no próprio museu, a resposta é não. O que vejo aqui em termos de animação (realizado por pessoas sem vínculos com o museu) se resume no simples entretenimento destituído de preocupações educativas (EDUCADOR I).

Ainda sobre a relação ASC e ações educativas do museu, obtivemos a seguinte resposta,

Na minha ignorância sobre o termo animação cultural ainda não consigo pontuar de maneira afirmativa ou negativa a relação entre ambas as práticas de mediação e animação. Mas creio que sim, pois estamos enquanto educadores lidando com cultura e conhecimento (EDUCADOR III).

Pensamos a divergência de opiniões existente entre os educadores, no que tange a animação cultural afrobrasileira, principalmente pelo estranhamento por parte dos educadores a essa terminologia (ASC). No entanto, as mediações (ações educativas) apresentam-se de forma singular e cada educador realiza sua proposta partindo das temáticas com maior afinidade, com o intuito de promover no público reflexões acerca do que se apresenta, pois “o contato com educadores proporciona discussões, tornando a experiência muito mais interessante” (EDUCADOR V).

Nesta perspectiva, as propostas de intervenção por meio das manifestações culturais afrobrasileiras também se expandem ao campo do lazer, uma vez que os

educadores entendem suas intervenções voltadas à educação para e pelo lazer, ao afirmarem que,

Uma visita a um espaço cultural como um museu deve ser algo desejável, que motive alegria e satisfação. Uma educação para/pelo lazer é aquela que congrega a produção do conhecimento como a satisfação e o prazer em saber. É possível aprender brincando e brincar aprendendo, desde que essas coisas sejam pensadas como dimensões de um mesmo processo pelo educador (EDUCADOR I).

A intencionalidade educativa presente nas ações dos educadores também fortalece a compreensão da necessidade de conservação e recuperação das obras, contribuindo com a diminuição de depredações, minimizando o estado de abandono decorrente nos equipamentos de lazer. Mariano e Marcellino (2011) corroboram com essa discussão ao salientar que a presença do animador sociocultural favorece maiores cuidados em relação ao patrimônio público, englobando os possíveis conteúdos do lazer. Este panorama possibilita repensar ações a partir da ASC em outros espaços. Desse modo, o campo das possibilidades de intervenção da ASC pode ser considerado amplo, procedendo exclusivamente das ações educativas ofertadas nas mediações.

Para os educadores, suas ações educativas não são caracterizadas como ASC, porém, concordam que esta intervenção possui papel elucidativo ao fazer uso das manifestações afrobrasileiras. A esse respeito, o educador IV diz: “penso sempre nessa ação sobre uma forma de sair da pequenez de nossos mundos”. Já a educadora VI pontua:

A minha experiência com o conceito animação cultural é a do SESC São Paulo que pensa em atividades culturais que têm uma preocupação no lazer e na educação das pessoas (pelo menos é o que o SESC defende). As ações que promovemos no museu não se prendem a uma animação cultural, pois queremos a troca com o público e não necessariamente a ação – reflexão – ação proposta pela animação cultural. Se o público quiser prorrogar suas reflexões acerca do museu e pensar em formas para realizá-las é uma opção dele. Claro que temos a intenção de que a visita contribua para possíveis reflexões, mas, o público é autônomo e ele decidirá (EDUCADORA VI).

As contradições recorrentes da compreensão de ASC pelos educadores do museu vêm vinculadas à maneira como os educadores externos (mediadores de empresas privadas) realizam suas visitas em grupo. Com a autonomia outorgada à esses visitantes, torna-se comum deparar-se com supostos ‘animadores’ (conforme identificado no uniforme) utilizando-se do espaço museu apenas como mais uma forma

de entretenimento, em que as ações desses sujeitos finalizam em si mesmas, sem cunho educativo, causando estranhamento aos educadores do museu.

Por outro lado, podemos considerar as ações educativas realizadas no MAB, como uma intervenção de animação cultural afrobrasileira, capaz de provocar inquietações nos sujeitos, levando-os a novas reflexões e discussões no que tange os conteúdos afrobrasileiros, propagando conhecimentos a partir da educação para e pelo lazer com “as atividades que estão para além das visitas, como por exemplo as oficinas, contações de histórias, brincadeiras” (EDUCADOR II). Assim, o foco das ações voltam-se também para o lazer, pois, os educadores preocupam-se em realizar suas ações “de forma descontraída para que o visitante encherque o museu como local de lazer” (EDUCADOR V).

A animação cultural se fez presente durante as intervenções realizadas com adultos, de modo que o educador estimulava os visitantes com questionamentos das obras expostas, levando os visitantes a refletirem sobre suas ações. O que caracterizamos como recreação educativa pode ser perceptível nas oficinas realizadas com grupos de crianças, por meio do lúdico e da imaginação, possibilitando a interação dos visitantes com as ações ofertadas, a exemplo das contações de histórias (aos pés do Baobá) em que o educador se fantasiava de personagem da história, tornando a contação em um “teatro” repleto de informações acerca do conhecimento das manifestações culturais afrobrasileiras.

Também é possível associar as ações educativas do MAB à recreação educativa na realização dos jogos populares e oficinas de brinquedos. Todavia, seja qual for o enfoque utilizado na realização das ações não se fará como melhor ou pior, mas, como propiciadora de valores, conhecimentos, e possíveis reflexões acerca de um conteúdo pouco propagado.

Algumas ações puderam ser associadas ao enfoque recreacionismo, a exemplo das intervenções realizadas pelo educador angolano, ao deixar a parte interna do museu e conduzir os visitantes para a parte externa utilizando-se do canto e das brincadeiras do Congo. A forma como se conduziu à dinâmica provoca curiosidade em quem passa pelo Parque Ibirapuera, sem ao menos estar inserido no contexto das

ações realizadas pelo museu naquele instante. Assim, esses sujeitos realizam novas escolhas de lazer ao participarem como “atores secundários”.

Em síntese, o museu, por si só, é capaz de realizar o papel educativo por meio de suas obras expostas. No entanto, a educação para e pelo lazer nessa instituição se acentua com as propostas educativas ofertadas pelos educadores em suas intervenções. Porém, torna-se necessário retomar os dizeres de Andrade et al (2011) em outro momento do estudo, sobre a importância da formação profissional para atuar/intervir com a cultura afrobrasileira. Em paralelo aos autores, é evidente o domínio dos conteúdos e valores existentes nas manifestações culturais afrobrasileiras, pelos educadores do MAB, que, de certa forma, definem qual parte da exposição deve ser privilegiada em suas discussões.

Os núcleos revelam suas singularidades no tocante às obras expostas. Destas, a cultura se reproduz por meio das oficinas, contações de histórias e até mesmo nas visitas mediadas, destacando-se a diversidade cultural de um continente, sem deixar de lado a diáspora do negro durante a travessia do navio negreiro para chegar ao Brasil, e, mesmo sem intenção ter que se apropriar das culturas existentes nesse novo território. Destacam-se também, o núcleo religiosidade, primando pela apropriação religiosa decorrente do cristianismo; a relação existente entre o sagrado e o profano ao retratar as festas e cortejos; bem como a valorização das artes plásticas.

Neste sentido, os estudos analisados direcionados às manifestações culturais afrobrasileiras, também apresentaram-se de forma singular, cada qual centrado em seu próprio objeto de estudo, abordando intervenções em alguns casos parecidos, em outros bem distintos. O estudo de Lara (1999) abordou questões religiosas (candomblé) a partir da dança; Santos (2008) utilizou-se do movimento hip-hop enquanto elemento primário para sua proposta pluricultural no interior de uma escola, Stoppa (2005) embora fez uso do movimento hip-hop, sua intervenção apresentou traços bem distintos ao estudo de Santos (2008) o que realça a possibilidade do atuar/intervir nos mais variados enfoques. Partindo das possibilidades existentes nos estudos expostos nos quadros I e II destacando as ações que se valem das manifestações culturais afrobrasileiras (candomblé, hip-hop) e a variedade de intervenção para estas ações é que diagnosticamos a pluralidade cultural.

Desse modo, a variabilidade de enfoques, tanto encontrado nos estudos quanto realizado no MAB, configura-se pelas semelhanças dos conteúdos afrobrasileiros (religião, dança, capoeira) e, ao mesmo tempo, se distanciam pelo modo de fazer destes conteúdos (oficinas, visitas, axé, contações de história), apresentando suas particularidades sem abdicar das possibilidades advindas de outras dimensões, estabelecendo paralelo com o pluralismo metodológico, viabilizando formas distintas de fazer desses conteúdos.

As formas de intervenção/atuação encontradas nos estudos e realizados no MAB relacionam-se em parte com o que chamamos de cultura do movimento corporal na Educação Física. Dessa forma, como profissionais dessa área, podemos nos apropriar da ASC afrobrasileira enquanto recurso fundante para atuação no lazer, proporcionando novas vivências e reflexões aos sujeitos, pautado numa educação para e pelo lazer.

# **CONCLUSÃO**

---

---

Nosso país é visto como um lugar onde há diversidade cultural, recheado de manifestações de diferentes matrizes. Mas, por outro lado, o Brasil é um país com significativas diferenças culturais, de modo que a diversidade é confrontada por tendências de assimilação ou de eliminação a partir de um modelo hegemônico (eurocêntrico, branco, cristão e masculino heteronormativo). Em meu entendimento, essa padronização cultural é recorrente entre as propostas de atuação profissional no lazer (entre as quais enfatizei três enfoques: recreacionismo, recreação educativa, animação sociocultural).

A partir dessa leitura, considerando a importância da produção do conhecimento ser relevante para a intervenção, propus-me a trazer elementos da cultura afrobrasileira, dada a minha vinculação com essa matriz cultural, que ampliem a intervenção no lazer. Se inicialmente pensei em transpor, em uma pesquisa-ação, o conhecimento disponível na literatura (sistematizado no capítulo 1) para um lócus de intervenção da Educação Física em lazer/recreação, acabei por focar o estudo numa prática social com o conteúdo afrobrasileiro no lazer, especificamente no âmbito do museu.

Reconheço como limite desse estudo que essa guinada na trajetória empírica tenha representado desvantagens no tocante à especificidade da Educação Física. Por outro lado, a Educação Física é uma das práticas sociais que configura o lazer como campo educativo da atuação, existindo outras, entre as quais, a animação em museu. Foi a partir dessa outra prática, estranha ao *modus operandi* de fazer animação na Educação Física, que retirei elementos concretos, que apontam na intervenção, para superação das críticas a conteúdos e fazeres engessados entre profissionais do lazer formados (ou estudantes) em Educação Física, especialmente associados ao enfoque recreacionismo.

Portanto, me valho das descobertas do trabalho desenvolvido no MAB não somente para trazer como se dá um trabalho de ASC com conteúdos e fazeres lúdicos

afrobrasileiros, móbil primaz deste trabalho, mas, também, para trazer elementos que sirvam de crítica e incentivo ao estágio atual de (des)envolvimento dos educadores físicos com a cultura no seu sentido mais amplo, como patrimônio universal, independente da matriz étnica. Com essa ideia considero que o lazer é um dado sociocultural: alguns animais podem até brincar, mas só o ser humano coletivamente organizado é capaz de gerar o lazer, sob determinadas condições históricas.

Se nossa sociedade tem sua cultura construída por diferentes matrizes, entre as quais a afrobrasileira, o lazer está subsumido a esta premissa. Em uma sociedade na qual determinadas contribuições étnicas sofrem desde o sutil apagamento até a clara oposição, trabalhar com lazer implica não somente em atuar no plano sociocultural, difundindo/reproduzindo/criando uma cultura neutra, única, consensual.

Em relação às discussões voltadas às questões do lazer, esta área, ainda encontra-se com certas limitações, tanto na compreensão conceitual, quanto nas ações práticas. O lazer ainda é tratado com características eurocêntricas (contraposição ao trabalho). Na América Latina, a interpenetração e coexistência de culturas estrangeiras e dissimiles gerou processos de mesclagem chamados de ocidentalização, aculturação, transculturação, heterogeneidade cultural, globalização e hibridismo.

Sendo assim, as culturas de diferentes matrizes se interagem de formas distintas, promovendo a articulação dos conflitos entre a cultura das mestiçagens que a enredam, das anacronias que a sustentam por fim, a maneira em que trabalha a hegemonia e as resistências que mobilizam. Assim sendo, o campo do lazer busca compreender os vários sentidos/significados atribuídos culturalmente, seja através das políticas públicas, das relações sociais e até mesmo na formação, na tentativa de superar as possíveis limitações.

Neste aspecto, pode-se dizer que o desenvolvimento de uma “cultura mundo”, ante uma “cultura local”, provoca a “desterritorialização” da primeira. A exemplo da cultura afrobrasileira que em sua história nos remete ao entendimento de povos vindos de diferentes regiões da África, com religiosidade, vivência familiar, modos de vestir e de se relacionar com os outros de maneiras distintas.

É diante de um fator aparente banal, como a variedade de identidades que se alcança um processo ontológico, onde a excentricidade direciona para um consumo

estereotipado, garantindo a diferença em um todo maior, de modo que, o sujeito perde a autonomia sobre sua própria vida passando a se guiar por elementos estabelecidos pela indústria cultural.

Não podemos deixar de destacar que a compreensão pelo lazer atribui-se em relação à ocupação do tempo livre, tanto nas obrigações profissionais, como familiares, sociais e religiosas. Neste sentido, todo e qualquer tempo “disponível<sup>80</sup>” do sujeito pode estar atrelado ao lazer, independente da ação, desde que ofereça satisfação ao indivíduo.

Sendo assim, surgem lacunas geradas ao conceituar o lazer, embora esteja centralizado nos valores relacionados a tempo e atitude já que se entende o lazer como possibilitador de prazer e de formação/educação.

Por outro lado, as sociedades em que não ocorreram industrialização de forma hegemônica apresentam o lazer nas atividades laborais, contrapondo-se ao modelo industrial de produção. Neste aspecto, algumas sociedades africanas apresentam dificuldades de adaptação do modelo de divisão do tempo imposto pela organização produtiva industrial, gerando a resistência destes indivíduos a desvincular sua atividade produtiva dos prazeres lúdicos.

Assim sendo, a discussão sobre o lazer, permeia a dimensão trabalho/tempo livre definida por Dumazedier, enquanto contraposição ao trabalho, adequando-se a uma liberação oposta ao ofício, seja por um dia, uma semana e inclusive com a conquista da aposentadoria. Ou seja, o lazer não é decorrente apenas do tempo contraditório do trabalho, mas, principalmente com a “eliminação” do trabalho (no caso da aposentadoria).

Não se pode negar que tal abordagem nos remete a um universo simbólico. Ao manter o conceito de lazer produzido na Europa, sem nos remetermos a nossa condição singular, seria o mesmo que provocar a exclusão de outras realidades, a exemplo do Brasil, América Latina, África, entre outros, limitando-se à sistematização proposta pelo modelo eurocêntrico.

---

<sup>80</sup> Ao utilizar o termo disponível, concordo com Marcellino (1996) ao atribuir o tempo livre do sujeito como aquele livre de qualquer ocupação.



Não se pode negar que a cultura afrobrasileira influenciou a dinâmica cultural na América Latina, ainda no século XVI. O intercâmbio decorrente da escravidão, além de promover o comércio, favoreceu as trocas culturais. Essa influência, todavia, não foi planejada. A tentativa de “dominação cultural” sobre os afrobrasileiros ocorreu de forma constante. No entanto, os povos vindos da África reagiram às imposições atribuídas pelos colonizadores, mantendo suas crenças e cultura. Com a transação de valores, costumes, crenças e hábitos entre negros e brancos resulta-se a chamada mescla cultural.

É nesse contexto, das trocas culturais, que ocorrem a aquisição do conhecimento no ato de ensinar e aprender. Todavia, os conhecimentos, as formas de produção, a criação de objetos e os métodos próprios é que embasam e preparam o reconhecimento da pluralidade cultural.

Desse modo, as limitações conceituais se abrangem por todo o mundo. Na África, por exemplo, ilustram termos austeros de questões críticas a se fazer sobre a leitura da história do lazer, já que, o próprio conceito de lazer lembra uma construção social e cultural, e os significados de lazer, em alguns casos se diferem acentuadamente em torno de raça, classe e gênero, etnia, gerando limites propícios às tensões e conflitos na busca da autonomia ao mesmo tempo em que provocam resistência à imposição de atividades de lazer e perda de controle sobre elas.

O campo de estudos do lazer africano constitui-se de um sério trabalho intelectual de modo contemplativo no que se refere à vida social do indivíduo, buscando compreender a textura da vida diária, construída nas experiências culturais lúdicas vividas no cotidiano. Neste aspecto, pode-se atribuir o lazer e seus diversos sentidos atrelados à linguagem popular, por sua valorização enquanto componente incluso a vivências de grupos sociais distintos num mesmo espaço/tempo.

É conhecendo e reconhecendo que o lazer recebe contribuições a partir dos olhares africanos, que questiono qual a contribuição do MAB para promover a educação para e pelo lazer numa perspectiva afro brasileira. As ações educativas do MAB permitem a visualização da pluralidade cultural existente no continente africano e que, de certa forma, possibilitou a compreensão das mesclas culturais enquanto formadora da cultura afrobrasileira.

Pautado nas questões culturais deste continente e nestas mesclas, torna-se necessário pontuar os sentidos/significados atribuídos culturalmente na superação de possíveis limitações no campo do lazer, voltado às manifestações culturais afrobrasileiras, provocando reflexões nos sujeitos, ao mesmo tempo em que se facilite a satisfação com o conhecimento adquirido.

Na realidade brasileira, estamos inevitavelmente implicados, seja de forma ingênua ou militante, em decisões, contextualizadas, sobre como trabalhar o lazer enquanto patrimônio cultural e quais elementos, entre tantas manifestações, priorizar.

Quando fui ao MAB, mesmo sendo um museu temático, os recortes estavam presentes: o que da diversa e dinâmica africanidade e afrobrasilidade mostrar? E concomitante às escolhas de conteúdo, vem a seleção da forma: sob qual enfoque difundir esse conteúdo como/no/para o lazer das pessoas? Ao buscar no campo respostas a essas questões, identifiquei **conteúdos** a partir dos núcleos da exposição permanente (escravidão, história e memória, religiosidade, sagrado e profano, artes plásticas) e **modos de fazer** (oficinas; contação de histórias; sarau; brincadeiras populares) da cultura afrobrasileira. Os conteúdos determinam, a meu ver, os modos de fazer, independente de qual enfoque utilizado, pois, a intenção não é selecionar qual a melhor ou pior proposta pedagógica, mas sim, zelar pela qualidade das ações educativas realizadas no MAB. É nesse sentido que a animação desenvolvida no museu se caracteriza no jogo da animação sociocultural e da recreação educativa, no que pudemos concebê-la, na práxis, como uma animação educativa.

Embora os educadores discurssem sobre a autonomia dos visitantes em reconhecer e identificar as obras em exposição, ainda assim, quando oportunizados com as mediações, estes procuram entreter, gerar prazer, ser dinâmicos em suas ações, agregando as particularidades de cada núcleo, congregando a produção do conhecimento com a satisfação de modo que o visitante passe a entender as ações realizadas no MAB como elemento de educação, cultura e lazer.

A análise dos conteúdos e dos modos de fazer apontou para duas respostas importantes sobre animação cultural afrobrasileira: a) não existe, numa sociedade multicultural, um grau puro de africanidade/afrobrasilidade. É forçoso admitir não haver animação afrobrasileira, pois o museu aponta para a hibridação; b) também a

intervenção transcende, na atuação profissional no lazer, os três enfoques dominantes (recreacionismo, recreação educativa e animação sociocultural).

Com isso, em contrariedade às expectativas nutridas a partir do referencial dominante nos estudos do lazer, não houve conteúdos culturais inerentes a cada modo de atuação profissional no lazer. Tomamos como válidas as possibilidades e sistematizações voltadas a cada um dos enfoques propostos na recreação, já que cada abordagem (recreacionismo, animação cultural, recreação educativa) possui uma lógica interna válida e gera um resultado particular de modo que as ações realizadas possibilitam a aquisição do conhecimento por meio do lazer.

Na intervenção, a educação para e pelo lazer não é homogênea, aparecendo enfoques diferentes. As ações ofertadas pelo MAB podem ser averiguadas nos três enfoques da recreação (animação cultural, recreação educativa e recreacionismo), pois, em cada intervenção e público percebemos processos pedagógicos diferenciados, ora voltado à recreação educativa (oficinas, jogos populares), por vezes aparece como animação cultural (visitações mediadas, contações de histórias) e em algumas situações como recreacionismo (visitas individualizadas).

Compreendemos que a preocupação central na metodologia utilizada pelo educador voltou-se às particularidades de cada grupo. A aplicabilidade de suas ações educativas, por vezes, torna-se recorrente de mudanças no processo metodológico para atender respectivamente os grupos diferenciados (crianças, deficientes, idosos, grupos agendados e visitantes de fim de semana). A partir dos apontamentos levantados por esses sujeitos durante as ações (visitações mediadas, programa singular plural, oficinas, aos pés do Baobá) é que são planejadas a difundir os conteúdos de um imaginário histórico e social, caracterizando o MAB como um espaço educativo.

Dessa maneira, as intervenções realizadas permitem a compreensão e reflexão acerca dos conteúdos afrobrasileiros, demonstrando as possíveis diferenças existentes dos demais enfoques. Por exemplo, ao tratar as questões voltadas às máscaras no núcleo “África: diversidade e permanência” o discurso quase sempre estava relacionado à religiosidade. Porém, no núcleo “O Sagrado e o Profano” a mesma máscara vem com nova roupagem, tornando-se elemento principal dos festejos, admitindo a mescla

existente entre a incorporação do sujeito com o outro de maneira fantasiosa (festas) e o poder atribuído ao uso dessa máscara (sagrado) representando o ser superior.

Conforme já enunciado, não existe uma ASC afrobrasileira a qual possa se contrapor aos modelos norte-americanos ou europeus que guiam a prática profissional no lazer, ao menos entre os formados em Educação Física. Contudo, considerando a premissa da hibridação cultural, evidenciamos conteúdos e modos de fazer afrobrasileiros que, somados a outros modos e conteúdos, tornariam a ASC no Brasil uma prática social rica na perspectiva multicultural. Para a mesma, o convívio com as diferentes etnias provoca a ampliação do conhecimento e das possibilidades de dar respostas aos dilemas culturais. Já no plano do pluralismo epistemológico, a ASC concorre ao empobrecimento cultural quando apenas se vale dos conhecimentos provenientes de padrões normativos socialmente.

Em conclusão, a abordagem específica da manifestação cultural afrobrasileira não significa substituir o eurocentrismo pelo afrocentrismo, mas permitir que as demais culturas sejam disseminadas. As demais culturas são capazes de agregar conhecimentos à cultura hegemônica ou predominante. Todavia, esse diálogo não é gratuito, pois é atravessado por relações de poder. Por isso que a decisão acadêmica por estudar práticas e conteúdos afrobrasileiros na atuação no lazer não deixa de ser uma decisão política. Enquanto houver carência de saberes afrobrasileiros na ASC no Brasil, seja por preconceito ou desconhecimento, serão necessários estudos como este.

As manifestações culturais são práticas que integram a cultura de cada povo, de modo a assumir múltiplos significados quando realizadas em um determinado tempo/espaço social, assumindo um papel peculiar em diferentes vertentes (grupos sociais, instituições, associações, e sociedade) que as vivenciam histórica, social e culturalmente. É nesta perspectiva que os educadores do MAB abordam as manifestações culturais afrobrasileiras, provocando reflexões em seus visitantes por meio das intervenções ofertadas no interior da instituição, possibilitando a compreensão de que não se trata apenas de uma África, mas do hibridismo existente em um único continente.

As ações realizadas no MAB não devem ser vistas como exemplares, mas como resposta possível de ASC com modos de fazer e conteúdos afrobrasileiros e em integração com saberes e práticas de outras matrizes. Torna-se necessário a apropriação crítica do conhecimento das manifestações culturais afrobrasileiras com a intenção de superar o eurocentrismo, contestando a estrutura de poder, pensamento e ação que por vezes oprimem outras formas de expressão.

Ir a um museu no tempo livre é, do ponto de vista formal, uma prática de lazer. O fato desse museu tratar das culturas africana e afrobrasileiras implicaria em algum diferencial no tocante ao que seria conhecido e ao como se daria a fruição dessa(s) cultura(s)? Como o objetivo deste estudo foi descrever a educação para e pelo lazer por meio da animação no MAB, importava-me destacar como a ASC, no MAB, protagonizaria (ou não) movimentos no processo educativo a ponto de vermos nele o germe de uma ASC afrobrasileira.

Ao buscar como os conhecimentos culturais afrobrasileiros são oportunizados no MAB compreendi que a instituição não foge da estrutura de outro museu convencional. Em geral, a educação para e pelo lazer é estruturada na forma de exposições permanentes e temporárias, as quais podem ser animadas por meio das seguintes estratégias metodológicas: oficinas de brinquedos populares e carimbos; contação de histórias; sarau; brincadeiras populares, entre outras ações educativas. No entanto, vale ressaltar que o foco das ações centra-se na exposição permanente, pois, acredita-se na amplitude do conhecimento quando realizado reforçando os saberes, o que de certo modo, implicaria em melhor assimilação dos conteúdos pertinentes a cada núcleo. Às manifestações culturais afrobrasileiras ao serem elencadas a partir dessa exposição, quando se repete é absorvida pelo visitante que acaba por internalizar o sentido/significado da exposição. Por outro lado, as exposições temporárias não são desfavorecidas no tocante às ações, mas tornam-se secundárias.

Esse trabalho é desenvolvido por educadores, cuja formação consiste em História, Artes, Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia. Tais atores adotam as brincadeiras como elemento principal na troca ensino/aprendizagem, das oficinas, dos jogos populares e em algumas contações de histórias (para o público infantil), pois,

acredita-se que o ato de brincar irá proporcionar satisfação e prazer para o público na busca de novos conhecimentos.

Nas ações educativas voltadas para os adultos, os educadores quase sempre partem do diálogo verbal e corporal de forma descontraída e agradável (muito comum nas contações de estórias abertas) e ao explorar os núcleos da exposição permanente, o foco volta-se à apresentação do passado e a compreensão do presente ao realizar as abordagens culturais e as possíveis relações raciais, minimizando “o peso” da diáspora do negro. O vocabulário utilizado é acessível ao entendimento de todos, o que torna a visita mais prazerosa e instigante.

Com isso, compreendi que as práticas sociais (conteúdos e modos de fazer) afrobrasileiras privilegiadas no Museu foram as visitas mediadas (ocorrem diariamente), as contações de histórias e estórias (último sábado de cada mês), programa singular plural (atendimento duas vezes na semana), encontro com educadores (realizado duas vezes em cada mês), visita temática (agendamento diário) e as oficinas (brincadeiras do Congo, desenhos com legenda, obra incompleta e bumba-meu-boi).

Em conclusão, não se trata meramente de um museu com artefatos de temática africana e afrobrasileira assimilados por meio de procedimentos que ocidentalizam as práticas ali expostas. Reitero que o museu exerce seu papel educativo por meio de suas exposições, mas a ASC é um elemento estratégico na educação para e pelo lazer no MAB. Há nesse fazer a combinação de enfoques e matrizes. Assim, não de maneira pura, mas hibridada, elementos afrobrasileiros se fazem presentes no modo como o museu é animado/recriado. A gestualidade, por exemplo, não é um elemento recorrente aos museus, mas que, no MAB, assume diferencial junto a outros modos de fazer presentes na fruição dos conhecimentos relativos às culturas africanas e às manifestações afrobrasileiras.

Objetivamente foram esses os achados do estudo. Todavia, gostaria de realizar mais algumas considerações no tocante aos desdobramentos práticos deste estudo. O resultado desta pesquisa, embora apresente-se com limitações, ainda assim possibilitou a ampliação do conhecimento da história e da cultura africana e afrobrasileira, abrindo margens para novas discussões sobre a temática, visto que as inquietações não

cessaram. No que tange às práticas sociais afrobrasileiras no contexto da educação física, poderemos tomar como exemplo, as ações realizadas no MAB que fazem uso da cultura corporal do movimento, a exemplo dos jogos populares, das danças e das brincadeiras do Congo. Para além das práticas corporais, podemos ainda fazer uso das ações educativas desenvolvidas e direcionadas à educação para e pelo lazer conforme identificadas no próprio museu, apropriando-se do entretenimento, para proporcionar ações educativas de forma lúdica e prazerosa.

Embora o MAB se destaque dos demais museus por suas ações educativas, ainda assim, tornam-se necessários alguns ajustes, a iniciar pelos educadores: a demanda de ações ofertadas pelo museu não é proporcional ao número de educadores. Essa escassez, por vezes, compromete o fluxo de pessoas no interior do museu. As oficinas, brincadeiras, e algumas ações específicas das datas comemorativas deveriam aparecer mais vezes, oportunizando a outros sujeitos essas práticas. Assim, também nos parece restritivo que as ações sensitivas ao toque se limitem apenas ao cego. Considerando que elementos importantes nos modos de ser afrobrasileiros se referem à corporeidade e à oralidade, cabe ofertar recursos e discussões de obras em que os sujeitos possam manipulá-las, tocar, sentir, apalpar, perceber o material que as compõem.

Para finalizar, retomo meu depoimento pessoal quando identifiquei os enfoques da recreação na minha prática profissional, mas em nenhum deles percebia o que poderia chamar-se de animação afrobrasileira. Será que abstraindo o lócus concreto da animação no museu, eu poderia revelar elementos germinais para atuar no lazer que tivessem conteúdos e modos de fazer afrobrasileiros?

Numa dimensão abstrata, portanto, vejo que a animação afrobrasileira se caracteriza a partir dos conteúdos afrobrasileiros, realizados em um espaço aberto à criação de histórias, leituras, figuras, realização de ações educativas como sarau, oficina de carimbo, oficina musical, propostas que aproximam o público de maneira artística e lúdica, reforçando a educação para e pelo lazer a partir do diálogo promovido entre os sujeitos e o espaço museu.

Desse modo, as ações educativas do MAB visam provocar deslocamentos e, em decorrência disso, mobilização dos sujeitos. A animação educativa, ao realizar recortes

da cultura afrobrasileira, participa das ações tradicionais enraizadas nessa matriz ao mesmo tempo em que intensifica novos saberes. E, visualizando a práxis, vejo que esse conhecimento permite desdobramentos na Educação Física/Recreação nos quais a contribuição da matriz afrobrasileira se faça sentir de forma sistematizada e consciente nos diferentes enfoques da intervenção profissional no lazer.



# REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. (Tese) Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação, UNICAMP/CMU Campinas, SP, 2005.

\_\_\_\_\_. Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. Ponta Grossa: **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 1, p. 59 -67, 2006.

ADORNO, T.W. **Palavras e sinais**: modelos críticos. Tradução de Maria Helena Ruschel, supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ALBINO, J. C. **Contributos para a história do desenvolvimento local em Portugal**. Portugal: ANIMAR, 1998.

ALGARVE, V. A. **Cultura negra na sala de aula**: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. 2004.

ALMEIDA, M.I.C. **Cultura Iorubá**: costumes e tradições. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

ALMEIDA, M.A.B. GUTIERREZ, G.L. Subsídios teóricos do conceito cultura para entender o lazer e suas políticas públicas. Unicamp: **Conexões**, v. 2, n. 1, p. 48 – 63, 2004.

ANDRADE, J.F.D. **O museu na era da comunicação online**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Publicidade e Relações Públicas, Universidade do Minho, Região do Minho, 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9524/1/Tese%20de%20Juliana%20Filipa%20Dias%20Andrade.pdf> acessado em: 10/08/13.

ALVES, J. G. B.; MONTENEGRO, F. M. U.; OLIVEIRA, F. A.; ALVES, R. V. Prática de esportes durante a adolescência e atividade física de lazer na vida adulta. São Paulo: **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v.11, n. 5, p. 291-294 set./out. 2005.

ALVES, C. MARCELLINO, N.C. O profissional de Educação Física como animador sociocultural atuando nos clubes da cidade de Americana – SP: Contribuições Nas Relações Entre O Lazer E A Idade Adulta. Minas Gerais: **Licere**, v. 11, n. 1, p. 1 - 19, 2008.

AMBLER, C. Writing African Leisure History. In: ZELEZA, P.T. VENEY, C.R. (org.) **Leisure in urban África**. Asmara – Eritrea: Africa World Press, Inc. p. 3 - 18, 2003.

ANDRADE, A.R. OLIVEIRA, O. MAGANHOTTO, R.F. **Turismo e sustentabilidade em comunidade quilombola**. Guarapuava: Unicentro, 2011.

AQUINO, C.A.B. MARTINS, J.C.O. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. In: **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. VII, n. 2, p. 479 – 500, set. 2007.

ARAUJO, E. **Museu Afro Brasil: um conceito em perspectiva**. Diadema: Instituto Florestan Fernandes, 2006.

BAHIA, J. As religiões afrobrasileiras em terras alemãs e suíças. In: ABOIM, S. (coord.) - **Working Papers**, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2013.

BALOGUN, Ola. Forma e expressão nas artes africanas. In: SOW, A.I. (org.). **Introdução à cultura africana**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBERO, J.M. Experiencia audiovisual y desorden cultural. In: BARBERO, J.M. y LOPES de La Roche, Fábio (eds.) **Cultura, médios y sociedad**. Colombia: Ces/Universidad Nacional, p. 27 – 64, 1998.

BARBOSA, M.H.R. Ações educativas em museus de arte: entre políticas e práticas. UDESC - Santa Catarina: **Palíndromo**, n. 7, s/p. 2012.

BARBOSA, S.D.F. **Serviços educativos online nos museus: análise das actividades**. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 2006.

BITTENCOURT, C. História do Brasil nos currículos das escolas secundárias. In: KARNAL, L. (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**, 5. Ed, p. 185 – 204. São Paulo: Contexto, 2007

BISPO, N.B.C.S. **Ilú Obá de Min: identidade, oralidade e religiosidade das mulheres com tambores**. (Monografia) Pós-Graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos – USP, São Paulo, 2012.

BORGES, R. Produção simbólica e diversidade da cultura afrobrasileira. In: **Revista Palmares**, ano VI, n. 6, p. 12 – 13, Brasília, 2006.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BRACHT, V. Educação física escolar e lazer. In: WERNECK, C.L.G. ISAYAMA, H.F. (org.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 147-172. 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ética e Pluralidade Cultural**, 1998.

CABRAL, A.M.R. de. Ação cultural: possibilidades de atuação do bibliotecário. In: VIANNA, M.M. CAMPELLO, B. MOURA, V.H.V. (org). **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, p. 39 – 45, 1999.

CABRAL, J.G. SÁ CRUZ, F.R.V. **Principais ciclos da economia brasileira**, 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/12596677/PRINCIPALIS-CICLOS-DA-ECONOMIA-BRASILEIRA>, acessado em: 05/07/13.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Tradução de Palha, J.G. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMARGO, T.G. CALLONI, H. O sagrado e o profano presentes na festa de Iemanjá: uma leitura possível de educabilidade ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 28, p. 344 – 356, Rio Grande, 2012.

CANCLINI, N.G. **Culturas Híbridas - Estratégias Para Entrar E Sair Da Modernidade** . Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARACCIO, M. **Qual o fundamento do altar? Minha umbanda**, 2009. Disponível em <http://www.minhaumbanda.com.br/blog/?p=795> acessado em 15/07/2013.

CARDOSO, O.O. SERRALVO, F.A. Pluralismo metodológico e transdisciplinariedade na complexidade: uma reflexão para a administração. **RAP**, v. 43, n. 1, p. 49 – 66, Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, A. M. **Cultura física e desenvolvimento**. Lisboa: Compendium, 1977.

CARVALHO, M.A. Ser o que quiser: a folia do “mascardos” no carnaval de Salvador. In: **III Encontro Baiano de Estudos em Cultura** – UFBA, Bahia, 2012.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 1998.

CAZELLI, S. **Ciências, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?** (Tese de Doutorado) Pós Graduação em Educação – PUC, Rio de Janeiro, 2005.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CHAGAS M.S. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó: Argos, 2006.

CHIAVENATO, J.J. **O negro no Brasil: da senzala à guerra do Paraguai**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHOE, W. **Com a palavra os mestres griôs** (Trabalho de Conclusão de Curso – Pós Graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos) Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação Escola de Comunicação e Artes – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

COSTA, A.C.M.; EVANGELISTA, W.M. Gestão de turismo e a prática extensionista no CEFET Bambuí: a pesquisa-ação no Projeto Rondon no Município Sampaio – Tocantins. In: **Anais do I SENEPT/CEFET**, ISSN:1983-1315, Quarta-feira/tema 4, Tocantins, 2008.

COSTA, J.C.V. O ensino de história mediado pelo museu: tempos, conceitos e patrimônio. **Anais XVIII Encontro Regional Associação Nacional de História seção Minas Gotas** (ANPUH-MG), Minas Gerais, 2012.

COSTA, J.B.A. As formações quilombolas em Minas Gerais. In: Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (Org) Comunidades quilombolas de Minas Gerais no século XXI – **História e resistência**. Belo Horizonte: Autentica/CEDEFES, p. 25 – 28, 2008.

COSTA, I.N. Ocupação, povoamento e dinâmica populacional. In: COSTA, I.N. LUNA, E.V. (Org) **Minas colonial: economia e sociedade**. São Paulo: Pioneira, p. 1 – 30, 1982.

COSTA, Luciano Gonsalves (Org.). **História e cultura afro brasileira. Subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais**. Maringá: Eduem, 2010

CUNHA, G.S.C. **Da lei a realidade: a arte afro-brasileira na sala de aula**, (Monografia) Especialização em Ensino da Arte, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, CRICIÚMA (SC), 2006.

CURY, M.X. Comunicação museológica em museu universitário: pesquisa e aplicação no MAE/USP. **Revista CPC**, v. 3, p. 69-90, São Paulo, 2006.

DARIDO, S.C. **Ação pedagógica do professor de educação física: estudo de um tipo de formação profissional científica**. (Tese de Doutorado) Instituto de Psicologia – USP. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO DAS RELIGIÕES, v. 1, orgs. Por Hugo Schlesinger e Humberto Porto, p. 1265, Petrópolis: Vozes, 1995.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

\_\_\_\_\_. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa-O sistema totêmico na Austrália**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. Tradução Rogério Fernandes, São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELUNGU, P. E. **Tradition africaine et rationalité modern** . Paris: L'Harmattan. 1987.

FALCÃO, J.L.C. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. (Tese) Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

FALCÃO, J.L.C. SILVA, B.E.S. ACORDE, L.O. MENDES, E.L. Capoeira: outros passos, outras gingas. In: FALCÃO, J.L.C. SARAIVA, M.C. (org.) **Esporte e Lazer na cidade: práticas corporais re-significadas**. V.1, Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.

FALCÃO, J.L.C.; SARAIVA, M.C. Construindo outros caminhos para o esporte e o lazer na cidade. **Esporte e Lazer na Cidade**, FALCÃO, J.L.C; SARAIVA, M.C. (org.) V.1, Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.

FARIA, C.R. GALATTI, L.R. Métodos de ensino da capoeira: a técnica de desenhos como forma de auxiliar a aprendizagem de crianças e adolescentes no ensino não formal. **Revista Movimento e Percepção**, v. 8, n. 11, p. 186 – 199, jul/dez. Espírito Santo do Pinhal - São Paulo, 2007.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2006.

FERNANDES, J.R.O. **Ensino e diversidade cultural: desafios e possibilidades**, Caderno Cedes. Campinas, V. 25, n. 67, p: 378-388, set.-dez. 2005.

FERREIRA, F. **O livro de ouro do carnaval brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FOCHI, M.A.D'A. Hip – hop brasileiro tribo urbana ou movimento social? **Facom**, n. 17, 1 sem; p. 61 – 69, Bahia, 2007.

FRAGA, W. ALBUQUERQUE, W.R. **Uma história da cultura Afro-brasileira**. São Paulo: Moderna, 2009.

FRANÇA, T.L. Educação para e pelo lazer. In: MARELLINO, N.C. (org.) **Lúdico, educação e educação física**. 2ª ed. Ijuí: Ed: UNIJUÍ, p. 33 – 47, 2003.

\_\_\_\_\_. Lazer e formação profissional. **Revista Licere**, v. 8, n.1, p. 20 – 33, Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

FREITAS, F.F. CARVALHO, Y.M. Lazer: discussões acerca da formação do profissional de educação física. **Revista Motrivivência**, ano XVII, n. 25, p. 151 – 162, dez. Santa Catarina, 2005.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51 ed. rev. São Paulo: Global, 2011.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GAGLIETTI, M. BARBOSA, M.H.S. A questão da hibridaçãocultural em Nestor Garcia Canclini. In: **VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul – Passo Fundo – RS, 2007**.

GANDRA, A.A. GOMES, C.L. Lazer e cultura: estudo sobre a viabilização de projetos de lazer por meio dos incentivos proporcionados pela lei Rouanet. In: **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 37 – 50, 2005.

GAYA, A. **Educação física: a vertente pedagógica da cultura corporal do movimento humano**, 2009. Disponível em <http://www.graduacao.univasf.edu.br/atividadefisica/arquivos/Texto%20Adroaldo%20Gaya.pdf>, acessado em: 20/09/2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GERRA, D. Corpo: som e movimento, um olhar sobre a cultura corporal de movimento afrobrasileira construída a partir da corporeidade africana. **Revista África e Africanidades**, ano I, n. 2, 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMBRICH, E.H. **A História da Arte**. Tradução: Álvaro Cabral. 16ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMES, C.L. Lazer e formação profissional: saberes necessários para qualificar o processo formativo. In: FORTINI, J.L.M. GOMES, C.L. ELIZALDE, R. (org.) **Desafios e perspectivas da educação para o lazer**. Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, 2011.

GOMES, C.L. ELIZALDE, R. **Horizontes latino-americano do lazer/horizontes latinoamericanos del ocio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

GOMES, C.L. MELO, V.A. Lazer no brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. **Revista Movimento**. Porto Alegre, n. 19, 2003.

GOMES, J.A.C. Por uma animação democrática numa democracia animada: sobre os velhos e os novos desafios da animação sociocultural como prática participativa. In: PERES, A.N.; LOPES, M.S. (coord.) **Animação Sociocultural – novos desafios**. **Amarante**: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, p. 63 – 76, 2007.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação, **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, maio – jul, n. 23, p. 75 – 85, 2003.

GONÇALVES JUNIOR, L. A motricidade humana no ensino fundamental. In: **I Seminário Internacional de Motricidade Humana: passado-presente-futuro**, 2007, São Paulo. Anais... v.1. p.29–35. São Paulo: ALESP, 2007.

GONÇALVES, C.O. LIMA, M.C.B. Inclusão de deficientes visuais no programa de visita escolar do museu de astronomia e ciências afins (MAST). *Revista Latino Americana de Educação em Astronomia – RELEA*, São Carlos, n. 15, P. 7 – 26, 2013.

GONÇALVES, T.L. **Apostila de Museologia I**. Niterói: UNIPLI, 2005.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALBWACHS, M. **A memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou do livro *La mémoire Collective* dês Musiciens. São Paulo: Centauro, 2006.

HEROLD, P. **A animação sociocultural e a educação para o lazer nos tempos de HIV**. Dissertação de Mestrado em Educação Física – UEM/Maringá, 2011.

HAY, G.M.V. **Participantes representados linguisticamente no livro de compromisso setecentista de uma Irmandade do Rosário dos Pretos sob a ótica da lingüística sistêmico-funcional**. Dissertação de Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal Ouro Preto, 2013.

ISAYAMA, H.F. Atuação do Profissional de Educação Física no âmbito do Lazer: a Perspectiva da Animação Cultural. In: **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p.407-413, abr/jun. 2009.

IWANOWICZ, J. B. “O lazer do idoso e o desenvolvimento prossocial”. In: **Temas sobre lazer**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

KLEIN, R. O lugar e o papel dos símbolos no processo educativo-religioso. **Revista Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 46, n. 2, p. 78 – 83, 2006.

LARA, L.M. **As danças do sagrado no profano : transpondo tempos e espaços em rituais de candomblé**. Dissertação de Mestrado em Educação Física – UNICAMP/Campinas, SP, 1999.

\_\_\_\_\_. Danças de orixás e educação física: delineando perspectivas a partir dos rituais de candomblé. In: **Revista da Educação Física – UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 59 -67, 2000.

\_\_\_\_\_. **Corpo, sentido ético-estético e cultura popular**, Maringá: Eduem, 2011.

LEITE, A.S. PEREIRA, J.V. O atravessamento das religiões de matrizes africana e europeia nas folias de reis da Baixada Fluminense. In: **VI ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – FACOM/UFBA**, Bahia, 2010.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

LIMA, P. R. M. **Campinácios**: vivências de animação sócio cultural. Dissertação de mestrado em Estudos da Criança Associativismo e Animação Sócio Cultural. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança – Portugal. 2009.

LOPES, C. A pirâmide invertida; historiografia africana feita por africanos. **Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África**. Lisboa, Linopazes, p. 21-29, 1995.

LOPES, A.M. Multiculturalismo, minorias e ações afirmativas: promovendo a participação política das mulheres. **Pensar**, Fortaleza, v. 11, p. 54 – 59, fev. 2006.

LUZ, M.A. **Cultura negra em tempos pós-modernos**. Salvador: EDUFBA, 2008.

MACHADO, L. A Palestina no tempo de Jesus. In: Jornal **O Imortal**, ano 56, n. 667, p. 3, setembro/2009. Disponível em: [http://www.oconsolador.com.br/linkfixo/oimortal/2009/Setembro\\_2009.pdf](http://www.oconsolador.com.br/linkfixo/oimortal/2009/Setembro_2009.pdf), visualizado em 18/07/2013.

MARCASSA, L. Lazer - Educação. In: GOMES, C. L. (org). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, Cap. 29, p. 126-133. 2004.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e Humanização**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 1987.

MARIANO, S.H.; MARCELLINO, N.C. Animação sociocultural em cidades pequenas da região metropolitana de Campinas – SP. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 10, n. 2, p. 74 – 86, Campinas, 2011.

MARQUES, E.G. **História e arte sacre do Conjunto Carmelita de Santos – SP**. Dissertação de Mestrado em Artes – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2007.

MARTINS ,M. C. **Mediação**: estudos iniciais de um conceito. Blogspot.com. 27 de Junho. 2007, pag 76. Disponível em: <http://equipearte.blogspot.com/2007/06/mediaoestudos-iniciais-de-um-conceito.html> . Acesso em: 07/12/2013.



MASCARENHAS, F. Meninos e meninas em situação de rua: à guisa de um baculejo. **Revista da Educação Física/UEM**, v.10, n. 1, p. 35 – 48, Maringá, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lazer e grupos sociais: concepções e método.** Dissertação de mestrado em Educação Física, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MELO, V.A. Sobre lazer, recreação e animação cultural: apontamentos (ou à busca de um espírito). In: **Revista Norte Mineira de Educação Física**, v. 1, n. 1, Minas Gerais, 2011.

\_\_\_\_\_. Animación (Sócio)-cultural: um punto de vista desde Brasil. In: VENTOSA, Victor (org.). **Perspectivas actuais de la animación sociocultural.** Madrid: Editorial CCS, 2006.

\_\_\_\_\_. **A animação cultural, os estudos do lazer e os estudos culturais: diálogos .** Rio de Janeiro: Mimeo, 2004.

\_\_\_\_\_. Lazer, animação cultural e cinema: “os comentários cinematográficos” **Revista Licere**, v. 8, n. 1, p. 93 – 110, Minas Gerais, 2005.

MELO, V. A.; ALVES JUNIOR, E. D. **Introdução ao lazer.** Barueri, SP: Manole, 2003.

MELO, V.A. BRÊTAS, A. MONTEIRO, M.B. Fundamentos do lazer e da animação cultural. In: (Org.) OLIVEIRA, A.A.B. PERIM, G.L. **Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática,** Maringá: EDUEM, 2009.

MELLO, L.G. PEREIRA, A.R.M. **O pastoril profano de Pernambuco.** Recife: Massangana, 1990.

MONTANHEIRO, F.C.M. O livro de compromisso entre os manuscritos confrarias: potencialidades para o trabalho filológico. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 10-11, p. 121 – 148, São Paulo, 2008.

MOREIRA, M.S. A mundialização da cultura e da cidadania cosmopolita no Brasil: um diálogo possível. In: **Revista Multidisciplinar da UNIESP – Saber Acadêmico**, São Paulo, n. 6, p. 29 – 44, dez/2008.

MOTA, J. Actividade física y lazer – contextos actuais e ideias futuras. In: **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto – Portugal, v. 1 n. 1, p. 124 – 129, 2001.

MOURA, R. **A dança afro ao encontro da educação popular.** Monografia de Especialização em Pedagogia da Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2010.

MUSEU AFRO BRASIL. **Plano museológico,** São Paulo, dezembro de 2011.

NETO, J.M.V. Educação física e cultura industrial. **Revista Estudos**, Goiânia, v. 36, n. 9/10, p. 1019 – 1044, set/out. 2009.

NORONHA, O. M. Práxis e Educação. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, SP, n.20, 2005. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/praxis\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/praxis_educacao.pdf). Acessado em: 03/08/13.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DO MUSEU AFRO BRASIL. **Roteiro de visita ao acervo**, São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2005.

NUNES V.A.L. **O Desenvolvimento Local e a Animação Sociocultural**. Uma comunhão de princípios. In: <http://quadernsanimacio.net/> n. 8, Jul/ 2008.

OLIVEIRA, N.; NÓBREGA. A.A. **Odara.Salvador**. Salvador - Fundação Pedro Calmon, 2007.

OLIVEIRA, D.F. **A construção da identidade negra através da dança afrobrasileira: a história de Mestre King**. Fundação Biblioteca Nacional – Ministério da Cultura, Programa Nacional de Apoio à Pesquisa – FBN/MinC. 2008.

OLIVEIRA, C.G. **Lazer no preto e branco : histórias de integração do negro pelo lazer e animação sociocultural voluntária no Clube Palmares em Volta Redonda – RJ**. Dissertação de Mestrado em Educação Física – UEM/Maringá, 2012.

OLIVEIRA, J.C.A. Democracia da informação: uma perspectiva da folkcomunicação e da mídia clássica entre os museus dos ex-votos e salas de milagres. In: **XIII Conferência Brasileira dos Estudos da Folkcomunicação**, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, N.N. **Agô Alafiju, Odara**. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2007.

OLIVEIRA, V.H.N. **Um ato de fé e(m) festa: análise do encontro entre devoção e diversão na dança de São Gonçalo de Amarante**. Dissertação (Mestrado em Ciencia da Arte) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

OKAMOTO, S.R.S. **O jogo popular como conteúdo de ensino nas aulas de educação física**. (Monografia) Especialização em Educação Física Básica – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1998.

OTT, C. **A Escola Baiana de Pintura, 1764-1850**. São Paulo: MWM, 1981.

OTTO, R. **O sagrado**. Lisboa: Edições 70, 1992.

PACHECO, F.P. SCHOFFEL, S.A. BRZEZINSKI, P.R. Brincando de animação: produções e re-significações da cultura lúdica infantil. In: FALCÃO, J.L.C. SARAIVA, M.C. (org.) **Esporte e lazer na cidade: práticas corporais re-significadas**, v. 1, p. 31 – 50. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.

PATRINI, M. de L. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, J.S.; SIMAN, L.M.de C. Educadores em zonas de fronteira - Limiares da relação museu-escola. In: NASCIMENTO, S.S. FERRETI, C.S. (Org.) Cd room **Museu e Escola**. 1 ed. V. 1, p. 1 – 15, Belo Horizonte: Puc Minas/UFMG, 2009.

PERINI, J.A. BELLÉ, L.A. Conteúdo étnico racial no ensino da arte através dos museus virtuais: um caminho para a inclusão social. In : **Anais do VI Ciclo de investigações do PPGAV – UDESC**, Florianópolis, p. 166 – 177. 2011.

PIMENTEL, G.G.A. PIMENTEL, R.M.L Representações cinematográficas e atuação profissional do recreador. In: **Revista Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 39 – 53, 2005.

PIMENTEL, R.M.L. PIMENTEL, G.G.A. **Discurso do lúdico nos discursos sobre o lúdico**. P. 161 – 179, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-338X2009000100008&lng=pt&nrm=](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2009000100008&lng=pt&nrm=). Acessado em 06/03/13.

PIMENTEL, G.G.A Profissional do lazer, que és tu? In: **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.9, n. 2, p. 82 – 98, nov/2002.

PINHEIRO, G.S. **Mestre Didi: entre o mito e a palavra falada**, s/d. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/autores/106/didicritica01.pdf> acessado em 19/12/13.

PINTO, L. M. S. M. Formação de Educadores e Educadoras para o Lazer: saberes e competências. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**-Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, Campinas, SP, Autores Associados, v.22, n.3, p. 53-71, 2001.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**, São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **O sincretismo na obra de Jorge Amado**, In: Schwarz, Lilia Mortitz/ Goldstein, Ilana Seltzer (eds.) O universo de Jorge Amado, São Paulo, Companhia das Letras, 47-61, 2009. Disponível em: <http://www.jorgeamado.com.br/professores2/05.pdf> , acessado em: 01/09/13.

PRAXEDES, W.L.A. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. In: COSTA, L.G. (org.) **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais**. Maringá: Eduem, 2010.

QUINTAS, G. Amas de leite e suas representações visuais: símbolos socioculturais e narrativos da vida privada do Nordeste patriarcal-escravocrata na imagem fotográfica. **Revista Brasileira de sociologia da Emoção**, Paraíba, v. 8, n. 22, p. 11 – 44, 2009.

RAMOS, A.C. **Contaço de histórias: um caminho para a formação de leitores?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós Graduação em Educação, Londrina, 2011.

RAMOS, L.R. Fatores determinantes do envelhecimento saudável em idosos residentes em centro urbano: Projeto Espidoso, São Paulo. In: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 793-798, mai/jun, 2003.

RANGEL, N. B. C. **Dança, educação e educação física**. São Paulo: Editora Fontoura, 2000.

REIS, J.J. Funerais sincréticos: práticas fúnebres na sociedade escravista. **Revista Cativoiro e Liberdade**, n. 3, Rio de Janeiro: UFF/UFRJ, jan./jun. 1996.

REIS, E.J. **Uma interpretação econômica da história do Brasil**. Mimeografado, 2005.

RIBEIRO, R.I. **Alma africana no Brasil: os lorubás**, São Paulo: Editora Oduduwa, 1996.

RICARDO, R.M. Cachaça: conflitos e impasses no Brasil Colônia (1640 – 1700), **Revista Acta**, Assis, v. 1, p. 1 – 6, 2011.

ROCHA, V.S. **Os mais pequenos descobrem o Museu das Águas: visitas guiadas e outras actividades**. Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação – Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2009.

RODRIGUES, C. Morte, catolicismo e africanidade na cidade do Rio de Janeiro setecentista. **Revista Ciências Sociais e Religião**, ano 12, n. 12, p. 31–52, Porto Alegre, out. 2010.

SAILLANT, F. O navio negreiro: refiguração identitária e escravidão no Brasil. **Revista Eletrônica Almanack**, São Paulo, n. 2, p.111 – 137, 2011.

SANDER, R. **O museu na perspectiva da educação não formal e as tendências políticas para o campo da museologia**. (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade de Passo Fundo, 2006.

SANTOS, A. dos. **A cultura negra e o lazer como experiência cidadã**: proposta pluricultural de dança-arte-educação. Dissertação de Mestrado em Educação Física – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2008.

SANTOS, S. PIMENTEL, G.G.A. Capoeira x Religiosidade: conflitos e influência. In: **Anais VIII Semana de História/ II Semana de Estudos Étnico-Raciais**, Mandaguari, 2011.

SANTOS, S. BOARETTO, J.D. PIMENTEL, G.G.A. A relação dos movimentos da capoeira com a dança contemporânea na formação de um novo elemento educacional no ensino fundamental I. In: **Anais III ENGRUPE - Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa em Dança**, Maringá, 2011.

SANTOS, S. PIMENTEL, G.G.A. Lazer e Religião: Entre o Lícito e o Que Convém In: Seminário “**O Lazer em Debate**”. (Belo Horizonte, MG.) Coletânea do XIII Seminário “O lazer em debate” / (Org.) Hélder Ferreira Isayama, Marcus Aurélio Tabora de Oliveira, César Teixeira Castilho, Karine Barbosa de Oliveira. – Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2012.

\_\_\_\_\_. Diálogo Corporal Entre Dança Contemporânea e Capoeira. In: **Anais II Colóquio Educação Física e Ciências Sociais em Diálogo**, Maringá, 2012.

\_\_\_\_\_. Pré-capoeira, capoeira e pós-capoeira. **Revista Corpoconsciência**, Santo André – São Paulo, v.16, n.1, p. 59 – 71. 2012. Disponível em: <http://fefisa.com/revista/index.php/revcorp/article/view/96>.

SANTOS, G.E. dos; SILVESTRINI, J. SILVA, V.R. Comparação entre o perfil do profissional de academia de musculação e o perfil do profissional da Educação Física escolar. **Revista Digital EF Deportes**, ano 12, nº 116, janeiro, 2008.

SANTOS, J. E. **Os Nagôs e a morte**. Petrópolis: Vozes. 2001.

SANTOS, L.M.S. A religiosidade presente nos afoxés em Salvador e em Sergipe. In: **III Encontro Baiano de Estudos em Cultura** – UFRB, Bahia, 2012.

SARRAF, V.P. **Reabilitação do museu**: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação, Escola de Comunicação e Artes/USP, São Paulo, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 2ª ed., Rio de Janeiro : WVA, 1997.

SCHWARTZ, S.B. Plantations and peripheries, c. 1580 – c. 1750. In: BETHELL, L. (Ed) **Colonial Brazil**. New York: Cambridge University Press, p. 67 – 144, 1987.

SEIXAS, R. Identidade cultural da América Latina: conflitos culturais globais e mediação simbólica. In: **Cadernos PROLAM/USP**, São Paulo, ano 8, v. 1, p. 93 – 120, 2008.

SILVA, S.T.V. **Jóias de crioulas**, São Paulo: Instituto Victor Brecheret, 2012.

SILVA, L.H.O. A escravidão dos povos africanos e afro-brasileiros: a luta das mulheres. In: **Cultura Afro-Brasileira: civilizações africanas**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

SILVA, A.C. **O sagrado e o profano na autonomia do homem moderno**, (Dissertação) Faculdade de Teologia – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, A.L. O ensino de história, a África e a cultura afro-brasileira na educação básica: diálogos possíveis. In: COSTA, Luciano Gonsalves (org.) **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais**. Maringá: Eduem, 2010.

SILVA, P.K.A. et all. **História e Cultura Afro-Brasileira: Caminhos Pedagógicos Abertos Pela Lei Federal Nº 10639/03 No Combate Ao Preconceito Racial**. 2010. Disponível em <  
[http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex\\_xienid/xienid/prolicen/ANAIS/Area4/4CEDHPPLIC05.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xienid/prolicen/ANAIS/Area4/4CEDHPPLIC05.pdf) (acessado em 05/02/13).

SILVA, M.R. **Lazer nos clubes sociorrecreativos**. São Paulo: Factash Editora, 2009.

SILVA, J.M. **Pluralismo metodológico no ensino das ciências naturais: uma reflexão**. Monografia de Especialização em Ensino de Ciências por Investigação. Universidade Federal de Minas Gerais – CECIMIG, Minas Gerais, 2007.

SILVA, M.V. PAIVA, D.L.O. MIRANDA, S.F. O uso de oficinas como método de intervenção em grupos comunitários. In: **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – UFMG**, Minas Gerais, 2004.

SILVA, M.M. **A festa do divino: romantização e tradição em Perinópolis (1890 – 1988)**. Dissertação de Mestrado em História das Sociedades Agrárias – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2000.

SILVA, R.G. A festa do boi-bumbá e a reprodução da cultura popular. **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 21, n. 4/6, p. 229 – 248, abr/jun, Goiânia, 2011.

SISTO, C. A literatura freqüente a escola... mas quem conta a historia? In: Parolin I.C. (org) **Sou Professor! A formação do professor formador**. Curitiba: Positivo, p. 67 – 71, 2005).

SOARES, M.C. **Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SODRÉ, M. **O Terreiro e a Cidade, a forma social negro: brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

SOUZA, A.L.; SOUZA, A.L.S.; LIMA, H.P.; SILVA, M. **De olho na cultura**: pontos de vista afrobrasileiros, Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

SOUZA, J.G. Museu, 3ª idade e animação: relações de enriquecimento. **Revista Práticas de Animação**, ano 4, n. 3, p. 1 – 14, 2010.

SPINELLI, C. Mouros e cristãos em cena: teatro e devoção em Pirenópolis. In: **ENAP** (Encontro Nacional de Antropologia e Performance), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

STOPPA, E.A. **“Ta ligado mano”**: o hip hop como lazer e busca da cidadania. Tese de Doutorado em Educação Física – Campinas - SP, 2005.

STOPPA, E.A.; MARCELLINO, N.C. Hip-hop, “lazer” y ciudadanía en la periferia de la ciudad. **Revista Polis**, Santiago, v. 8, n.22, p. 285 – 306, 2009.

STAREPRAVO, F.A. SOUZA, J. MARCHI JUNIOR, W. Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil: uma proposta teórico metodológica de análise. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 233 – 251, jul/set, 2011.

TIRAPELI, P. **Festas da fé**: Brasil. São Paulo: Metalivros, 2003.

TRINDADE, B. Animação cultural e a sua intervenção na 3ª idade. **Revista Práticas de Animação**, ano 4, n. 3, out/2010.

VEGER, P.F. **Orixás**. Salvador: ed. Corrupio, 6ª edição, 2009.

VELAME, F.M. **O Opá ancestral**: uma arquitetura de panos. Mimeo, 2007.

VENTOSA, V. Educação, Animação, Ócio e Tempo Livre (ou a escura noite onde todos os gatos são pardos). In. PERES, A.N. LOPES, M.S. (coord.). **Animação, cidadania e participação**. Chaves: APAP, p.149-154. 2006.

VENTOSA P. V.J. De qué hablamos cuando hablamos de la animación sociocultural? **Revista Iberoamericana**: Animación sociocultural. Vol. 1, n.2, maio/2007 a set./2007. Disponível em: <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac204.pdf>. Acesso em: 29/01/13.

VIANA, J.A. MELO, V.A. Lazer e tecnologias da informação e comunicação (TICs): desafios para pensar a animação cultural na rede – um estudo da comunidade estudiantil. **Dissertação** de mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG – Belo Horizonte, 2012.

VIEIRA, M.S. **Pastoril**: uma educação celebrada no corpo e no riso. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

VIEIRA, P.A. A inserção do Brasil nos quadros da economia-mundo capitalista no período 1550 – c. 1800: uma tentativa de demonstração empírica através da cadeia mercantil do açúcar. **Econ. Soc.** v. 19, n. 3, s/p, Campinas: Dec, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAICHMAN, P.A. **Cuál recreación para América Latina? Espacio Abierto,** Buenos Aires – Argentina, v. 18, n. 1, p. 101 – 108, 2009.

WERNECK, C.L.G. ISAYAMA, H.F. BORGES, K.E.L. Lazer e qualidade de vida. **Revista Mineira de Educação Física.** Viçosa, v. 7, n. 2, p.94 -97, jul/1999.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZELEZA, P.T. **Rethinking Africa's Globalization.** Vol. I: The Intellectual Challenges Trenton, NJ: Africa World Press, 2003.



## **ANEXOS**





Ao Museu Afrobrasil  
Av. Pedro Álvares Cabral, s/n - Parque Ibirapuera Portão 10 São Paulo/SP

Considerando a visita da mestrandia Silvana Santos, do Programa Associado UEM/UEL de Pós-Graduação em Educação Física para visita ao acervo, consulta às obras e coleta de informações que possam contribuir com seu estudo de mestrado sobre animação sociocultural afrobrasileira em vossa instituição, solicito anuência para realização dos trabalhos da referida pesquisadora nos dias 19, 20 e 21 de abril de 2013.

Sendo só para o momento, agradeço vosso deferimento.

Giuliano Gomes de Assis Pimentel

MUSEU AFRO BRASIL  
NUCLEO DE EDUCAÇÃO  
Atestamos a presença do Sr(a)  
*Silvana dos Santos*  
em visita ao Museu  
São Paulo, *19/04/2013*




## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL

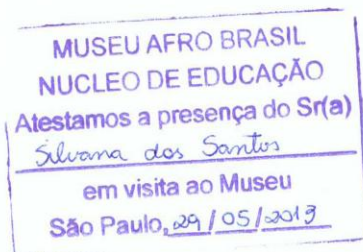


Ao Museu Afro Brasil  
Av. Pedro Álvares Cabral – Parque Ibirapuera/Portão 10

Considerando a visita da mestrandia Silvana dos Santos, do Programa Associado UEM/UEL de Pós Graduação em Educação Física para visita ao acervo, consulta às obras, participação em oficinas e coleta de informações que possam contribuir com seu estudo de mestrado sobre Animação Sociocultural Afro brasileira em vossa instituição, solicito anuência para a realização dos trabalhos da referida pesquisadora nos meses de maio, junho, agosto, de 2013 e janeiro de 2014.

sendo só para o momento, agradeço vosso deferimento.

  
Giuliano Gomes de Assis Pimentel





**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
UEM/UEL**



Ao Museu Afro Brasil  
Av. Pedro Álvares Cabral – Parque Ibirapuera/Portão 10

Considerando a visita da mestrandia Silvana dos Santos, do Programa Associado UEM/UEL de Pós-Graduação em Educação Física para visita ao acervo, consulta às obras, participação em oficinas e coleta de informações que possam contribuir com seu estudo de mestrado sobre Animação Sociocultural Afrobrasileira em vossa instituição, solicito anuência para realização dos trabalhos da referida pesquisadora nos dias 26, 27, 28 e 29 de julho de 2013. Sendo só para o momento, agradeço vosso deferimento.

  
Giuliano Gomes de Assis Pimentel

MUSEU AFRO BRASIL  
NUCLEO DE EDUCAÇÃO  
Atestamos a presença do Sr(a)  
Silvana dos Santos  
em visita ao Museu  
São Paulo, 27/07/13

MUSEU AFRO BRASIL  
NUCLEO DE EDUCAÇÃO  
Atestamos a presença do Sr(a)  
Silvana dos Santos  
em visita ao Museu  
São Paulo, 26/07/13



## QUESTIONÁRIO EDUCADOR I

1. Todas visitasões são mediadas? Existe alguma ação realizada por vocês que estimule a procura por educadores durante a visitação?

*R. Não. Os visitantes possuem a liberdade de conhecer o acervo sozinhos ou com a presença do educador. O museu oferece visita educativa para grupos com, no mínimo 5 pessoas. Não oferecemos a visita com educador por que visitantes tem a autonomia de escolherem a forma como conhecerão o espaço expositivo.*

2. O roteiro de visitação proporciona a compreensão geral de toda exposição substituindo o papel do educador?

*R. Não, de modo algum. Visitas sem roteiros, com roteiros, sem educador ou com educador são coisas completamente diferentes, que partem de questões diferentes, e atingem objetivos diferentes. Nenhuma delas é, a principio melhor que a outra. São diferentes.*

3. No site do Museu, consta as atividades oferecidas pelos educadores (vocês), como é a preparação, realização e que reflexão essas atividades proporcionam aos participantes?

*R. Os educadores se reúnem para discutir roteiros, embora essa prática tenha sido mais individual do que coletiva, nos últimos tempos. As atividades são realizadas procurando-se atingir os objetivos iniciais, mas quase sempre imprevistos acabam por colocar outras ações como necessárias. Procura-se sempre que possível fazer com que os grupos reflitam sobre o acervo, mas não só, que consigam articular conceitos para a construção de conhecimentos relacionados à história e cultura afro brasileira.*

4. Que associação é feita ao lazer nas ações promovidas pelos educadores?

*R. Aprender, refletir, conhecer são formas de lazer. Nesse sentido, realizamos oficinas, contação de histórias, etc.*

5. Nas datas comemorativas, existe uma programação “especial” para as ações? Como é elaborada? Que público pretende-se atender e qual a finalidade?

*R. Sim. As programações são estabelecidas em grupo e espera-se prepara-las com antecedência. O público é amplo, variando a data comemorativa. A finalidade é criar atividades diferenciadas para receber um público muitas vezes maior que o habitual, além de refletir sobre a data específica e seus significados.*

6. Pode-se comparar as ações realizadas pelos educadores como uma animação cultural?

*R. Desconheço o debate sobre animação cultural, mas a partir do que vejo no próprio museu, a resposta é não. O que vejo aqui em termos de animação (realizado por pessoas sem vínculos com o museu) se resume no simples entretenimento destituído de preocupações educativas.*

7. Qual teu entendimento de educação para e pelo lazer?

*R. Uma visita a um espaço cultural como um museu deve ser algo desejável, que motive alegria e satisfação. Uma educação para/pelo lazer é aquela que congrega a produção do conhecimento como a satisfação e o prazer em saber. É possível aprender brincando e brincar aprendendo, desde que essas coisas sejam pensadas como dimensões de um mesmo processo pelo educador.*



## QUESTIONÁRIO EDUCADOR II

1. Todas visitasões são mediadas? Existe alguma ação realizada por vocês que estimule a procura por educadores durante a visitação?

*R. Não, a principio não, pois nem todas as pessoas que vão ao museu gostariam de serem acompanhadas por educadores. Todos são capazes de fazerem suas próprias leituras e estabelecerem um diálogo próprio com o acervo, sem que pra isso haja uma direção.*

2. O roteiro de visitação proporciona a compreensão geral de toda exposição substituindo o papel do educador?

*R. Não, os roteiros situa as pessoas no acervo e em cada núcleo exposto, mas não substitui uma visita com os educadores.*

3. No site do Museu, consta as atividades oferecidas pelos educadores (vocês), como é a preparação, realização e que reflexão essas atividades proporcionam aos participantes?

*R. Depende da ação, se for uma ação que será realizada para um grupo específico os ou o educador que atender esse grupo irá prepará-lo, mas se for algo mais amplo que deverá ou poderá ser realizado em momentos e para grupos diversos pode ser que a preparação seja feita em grupo. A realização também depende da atividade proposta. Apesar das inumeras possibilidades que essa pergunta sucita, podemos dizer que isso depende de cada atividade, cada turma, cada grupo e público alvo, mas é possível dizer que todas as atividades propostas tem o objetivo de apresentar o tema de forma que seja possível desconstruir o eurocentrismo e os preconceitos historicamente construídos a cerca do tema, além de trazer uma reflexão são nossas ações enquanto individuos atuantes na sociedade.*

4. Que associação é feita ao lazer nas ações promovidas pelos educadores?

*R. As atividades que estão para além das visitas, como por exemplo as oficinas, contações de histórias (aos pés do baobá), brincadeiras, etc.*

5. Nas datas comemorativas, existe uma programação “especial” para as ações? Como é elaborada? Que público pretende-se atender e qual a finalidade?

*R. Sim, em algumas datas comemorativas são feitas ações de acordo com a data em questão, aniversário de São Paulo, consciência negra, abolição, etc. O público é diverso, pode ser espontâneos, pessoas que não agendaram uma visita ou pode ser grupos que agendam. A elaboração é sempre pensada de acordo com o tema e a finalidade são várias, mas dialogam inclusive com a proposta do museu de evidenciar as atuações dos africanos e afro brasileiros na formação e ou na história do Brasil.*

6. Pode-se comparar as ações realizadas pelos educadores como uma animação cultural?

*R. Não tenho propriedade teórica sobre essa discussão, mas enxergo as ações dos educadores como um meio pedagógico de dialogar com a cultura e a educação de sujeitos que em fase de formação ou não fazer parte de uma sociedade onde esse diálogo a cerca desse tema ainda precisa ser muito discutido.*

7. Qual teu entendimento de educação para e pelo lazer?

*R. Ao longo da história da humanidade as ações e as condições humanas foram setorizadas, mas se entendermos que existe um diálogo importante entre os setores, talvez possamos entender a educação, cultura, lazer, etc, não só como questões que devem ser trabalhadas individualmente, mas, sim como assuntos que podem e estão conectados se assim forem trabalhados.*





### QUESTIONÁRIO EDUCADOR III

1. Todas visitas são mediadas? Existe alguma ação realizada por vocês que estimule a procura por educadores durante a visitação?

*R. A visitas mediadas são em grande maioria realizadas para grupos escolares previamente agendados. Aos finais de semana recebemos grupos espontâneos com perfil heterogêneo, familiares, amigos e pesquisadores. Creio que durante a nossa prática educativa, as pessoas que circulam e que não estão com o grupo sintam-se atraídas para participarem da mediação. Em atividades como oficinas práticas de carimbo, o convite fica mais evidente pelo fato de realizarmos a atividade em local aberto e acessível, o que causa bastante interesse no público “espontâneo”.*

2. O roteiro de visitação proporciona a compreensão geral de toda exposição substituindo o papel do educador?

*R. Creio que o roteiro tenha um papel que em nada substitui a presença do educador. No entanto, acho importante o público ter a possibilidade de se auto mediar pelo acervo utilizando o roteiro como base para o entendimento dos eixos curatoriais do museu. O roteiro é pontual no que tange a compreensão geral dos núcleos, mas não abarca toda a complexidade do acervo. Com o educador creio ser mais efetivo se aprofundar mais nas exposições.*

3. No site do Museu, consta as atividades oferecidas pelos educadores (vocês), como é a preparação, realização e que reflexão essas atividades proporcionam aos participantes?

*R. A preparação se dá em coletivo. Dividimo-nos em duplas e ou trios por afinidade e interesse de proposta. Em seguida realizamos pesquisas por meio do compartilhamento de textos, vídeos, fotos e diversos materiais. As terças-feiras nos reunimos todos após o encerramento do museu para discutirmos e trocarmos referências para a elaboração das atividades.*

4. Que associação é feita ao lazer nas ações promovidas pelos educadores?

*R. quando inicio a visita com o grupo pontuo que estamos dentro de um museu, que tem alguns códigos de conduta, assim como qualquer outro lugar, mas que no entanto é um passeio que pode ser divertido e prazeroso a todos. Tal fala é utilizada para justamente fazer com que o público se sinta menos intimidado com a instituição museu. Pensar o museu como um espaço aberto a criação de histórias, leituras, figuras e etc. Atividades como sarau, oficina de carimbo, oficina musical são algumas das ações que seguem na proposta de aproximar o público de maneira artística e lúdica.*

5. Nas datas comemorativas, existe uma programação “especial” para as ações? Como é elaborada? Que público pretende-se atender e qual a finalidade?

*R. Sim, são três datas que o museu trás como temas específicos para desenvolver a atividade, os dias 13 de maio, 20 de novembro e 25 de janeiro. O público é em sua maioria espontâneo, pessoas que acompanham ou veem a programação do museu. São grupos bem heterogêneos. Elaboramos as atividades em pequenos grupos que realizam pesquisas que dialogam os conteúdos destas datas específicas com o acervo do museu. A programação de cada data é diferente das demais, realizamos atividades que tenham diálogo com os temas específicos.*

6. Pode-se comparar as ações realizadas pelos educadores como uma animação cultural?

*R. Na minha ignorância sobre o termo animação cultural ainda não consigo pontuar de maneira afirmativa ou negativa a relação entre ambas as práticas de mediação e animação. Mas creio que sim, pois estamos enquanto educadores lidando com cultura e conhecimento.*

7. Qual teu entendimento de educação para e pelo lazer?

*R. A educação deveria ser mais prazerosa como um todo. Aprendemos muito brincando. Creio que o processo de entendimento e compreensão deva ser pensado de maneira mais acessível, prazerosa e instigante. Educação para o lazer é pouco ainda, não vejo escolas, projetos diretamente voltados para este recorte, uma pena! Agora educação pelo lazer parece-me ser mais presente. No entanto, o lazer aqui é mais um meio do que a finalidade. Creio que as escolas e educativos sigam mais por este caminho, deixando o lazer em segundo plano.*



### QUESTIONÁRIO EDUCADOR IV

1. Todas visitasões são mediadas? Existe alguma ação realizada por vocês que estimule a procura por educadores durante a visitação?

*R. Há diversos grupos que o MAB recebe. Os educadores atendem grupos espontâneos e agendados, que são sempre atendidos com um roteiro previamente pensado e estudado. Com esses grupos sempre há mediação das obras do museu, nunca há o trabalho de “guia”, evita-se ao máximo o tom discursivo ou palestral perante uma obra. Para a procura de educadores há parcerias com escolas, faculdades e secretárias de educação.*

2. O roteiro de visitação proporciona a compreensão geral de toda exposição substituindo o papel do educador?

*R. Não. Entendo o roteiro como algo individual, caso não haja educador. Porém a mediação é sempre enriquecida a partir do diálogo visitante e educador. O primeiro sempre pode perguntar algo que altera a discussão da visita e o outro pelo trabalho de pesquisa e estudo que realiza sempre pode trazer uma resposta, informação ou inquietação nova não contida no roteiro.*

3. No site do Museu, consta as atividades oferecidas pelos educadores (vocês), como é a preparação, realização e que reflexão essas atividades proporcionam aos participantes?

*R. A partir de reunião de equipe, consulta a atas de outras atividades, pesquisa em internet e biblioteca, além de ensaios e preparação de material. A reflexão pode ser voltada ao divertimento ou a reflexão íntima e pessoal, ou ainda educativa.*

4. Que associação é feita ao lazer nas ações promovidas pelos educadores?

*R. Não é algo que eu pense em fazer, embora tente tornar minha visita agradável e descontraída. Talvez eu esteja mais focado em apresentar o passado e a compreensão do presente e abordar temas como culturas, relações raciais de uma forma não tão pesada.*

5. Nas datas comemorativas, existe uma programação “especial” para as ações? Como é elaborada? Que público pretende-se atender e qual a finalidade?

*R. 20 de novembro é um exemplo, o aniversário da cidade de São Paulo (24/01) e o 13 de maio também. A programação especial fica a cargo principalmente da comunicação. No caso dos educadores o 24/01 possui um roteiro especial sobre o negro em São Paulo.*

6. Pode-se comparar as ações realizadas pelos educadores como uma animação cultural?

*R. Sou ignorante no termo animação cultural, mas penso sempre nessa ação sobre uma forma de sair da pequenez de nossos mundos.*

7. Qual teu entendimento de educação para e pelo lazer?

*R. Me soa como uma fuga dos métodos “decóreas” de aprendizagem escolástico. Como a educação sendo possível a partir da fala, do corpo e que não passe apenas pelos livros.*



### QUESTIONÁRIO EDUCADOR V

1. Todas visitasões são mediadas? Existe alguma ação realizada por vocês que estimule a procura por educadores durante a visitação?

*R. Não, nem todas as visitas são mediadas, existem as agendadas e exposições espontâneas. Quando grupos espontâneos chegam ao museu faremos um acolhimento e se houver possibilidade faremos a visita.*

2. O roteiro de visitação proporciona a compreensão geral de toda exposição substituindo o papel do educador?

*R. O roteiro ajuda o visitante em seu percurso pelo museu, mas o contato com educadores proporcionam discussões tornando a experiência muito mais interessante.*

3. No site do Museu, consta as atividades oferecidas pelos educadores (vocês), como é a preparação, realização e que reflexão essas atividades proporcionam aos participantes?

*R. A preparação das atividades se dão através do estudo diário dos educadores, acervo, biblioteca, etc. Cada um se dedica mais a sua área de estudos, atividades como oficinas ou contação de histórias agradam muito o público visitante.*

4. Que associação é feita ao lazer nas ações promovidas pelos educadores?

*R. Os educadores de alguma forma, cada um a sua maneira, ao seu jeito tenta fazer com que os visitantes tenha prazer em estar no museu provocando discussões de forma descontraída para que o visitante encherque o museu como local de lazer também.*

5. Nas datas comemorativas, existe uma programação “especial” para as ações? Como é elaborada? Que público pretende-se atender e qual a finalidade?

*R. Nas datas comemorativas existe uma programação especial cerca de duas semanas antes os educadores começam a estudar as ações para a data. O público alvo é o geral, todos e de todas idades. A finalidade é de esclarecimento das questões do negro nesta sociedade.*

6. Pode-se comparar as ações realizadas pelos educadores como uma animação cultural?

*R. Não creio que as ações do educador possa ser chamada de animação cultural, os educadores tentam esclarecer questões pertinentes ao museu se utilizando do acervo e tudo que ele (o museu) oferece como as exposições temporárias, oficinas, biblioteca.*

7. Qual teu entendimento de educação para e pelo lazer?

*R. Meu entendimento de educação para o lazer é de que o próprio museu por si só vai cumprir esse papel educativo a partir do momento que o visitante entra em contato com tudo que ve aqui. Uma educação pode ser acentuada com a participação em oficinas, contações de histórias como “ aos pés do baobá” ou mesmo na recepção dos educadores.*



## QUESTIONÁRIO EDUCADOR VI

1. Todas visitasões são mediadas? Existe alguma ação realizada por vocês que estimule a procura por educadores durante a visitação?

*R. Não são todas as visitasões que são mediadas no museu. Muitas com público espontâneo são livres e dependem da vontade do público a realização da mediação. Alguma ação específica motive a procura por educadores pode ser as oficinas, muitas vinculadas as visitas. Além disso, o trabalho de mediação realizado pelos educadores é uma ação que já estimula a vinda do público para uma visita mediada.*

2. O roteiro de visitação proporciona a compreensão geral de toda exposição substituindo o papel do educador?

*R. Independente do roteiro uma compreensão geral de toda exposição varia de pessoa para pessoa. O acervo do MAB é extenso, promove muitas reflexões e um dos papeis do educador é proporcionar essas discussões. Todavia, o público é autônomo para decidir o que ele quer, aprendendo que o museu oferece o que independe de um roteiro ou educador.*

3. No site do Museu, consta as atividades oferecidas pelos educadores (vocês), como é a preparação, realização e que reflexão essas atividades proporcionam aos participantes?

*R. Realizamos reuniões semanais nas quais uma das pautas é propor atividade para o público (tanto agendado quanto espontâneo), a partir dessas primeiras conversas pesquisamos mais sobre qual assunto queremos abordar, como será feita a atividade (por exemplo uma visita temática com oficina, uma contação de histórias, um encontro de professores) e elaboramos projetos para desenvolvermos entre nós mesmos. A partir das impressões e todo processo de criação do projeto e sua prática, finalizamos por hora esse processo de propormos a atividade. Já no momento de realizar a atividade com o público sempre preparamos o espaço em que a atividade será realizada. Com a chegada dos participantes sempre prezo a troca e não uma conversa*

*unilateral para que possibilitar o conhecimento de outras interpretações que contribuam tanto para o aprendizado do público quanto para o do educador. Claro que expectativas sempre surgem e muitas vezes elas não são atingidas da maneira que projetamos, todavia toda a experiência proporcionada desde o início da elaboração do projeto é importante para o nosso desenvolvimento como pessoa e educador que não ficará limitado a alguma interferência que possa surgir e sim estar sempre em processo de construção/desconstrução.*

4. Que associação é feita ao lazer nas ações promovidas pelos educadores?

*R. Se pensarmos o museu enquanto equipamento de lazer no qual esse espaço pode propiciar prazer, as ações dos educadores são as mediações e cada educador trabalhará da forma que se sentir mais confortável para contribuir.*

5. Nas datas comemorativas, existe uma programação “especial” para as ações? Como é elaborada? Que público pretende-se atender e qual a finalidade?

*R. Existe uma programação especial, principalmente no dia 20 de novembro. Pensamos em atividades por exemplo no dia 20 de novembro que tenham uma relação com a data, com visitas temáticas, intervenções literárias musicais. Pretende-se atingir a qualquer público que vai desde interessados em algo do museu ou passantes do parque.*

6. Pode-se comparar as ações realizadas pelos educadores como uma animação cultural?

*R. A minha experiência com o conceito animação cultural é a do SESC São Paulo que pensa em atividades culturais que tem uma preocupação no lazer e na educação das pessoas (pelo menos é o que o SESC defende). As ações que promovemos no museu não se prendem a uma animação cultural, pois queremos a troca com o público e não necessariamente a ação – reflexão – ação proposta pela animação cultural. Se o público quiser prorrogar suas reflexões acerca do museu e pensar em formas para realizá-las é uma opção dele. Claro que temos a intenção de que a visita contribua para possíveis reflexões mas, o público é autônomo e ele decidirá.*

7. Qual teu entendimento de educação para e pelo lazer?

*A educação pode propiciar o lazer ou não, depende de como é vista essa prática.*



# APÊNDICE



**APÊNDICE A – CARTA CONVITE MUSEU AFRO BRASIL****CARTA CONVITE**

Venho por meio desta, pedir autorização do Curador do Museu Afro Brasil para realizar a pesquisa intitulada "**MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO BRASILEIRAS COMO OBJETO DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER**". Pesquisa em desenvolvimento referente a dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física Associado UEM/UEL.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar a proposta de animação desenvolvida no Museu Afro Brasil.


A escolha pelas manifestações culturais afro brasileiras deu-se pela trajetória e influência do negro na formação cultural do país.

Durante a pesquisa será empregado o método de observação participante, assim como será elaborado um diário de campo no período de visita à instituição. Ao participar deste experimento, você se compromete a responder as questões referentes a diáspora do negro e a formação identitária cultural, assim como a elaboração de intervenções educativas existente no Museu Afro Brasil.

Este projeto visa melhorar a compreensão sobre a sistematização educativa lúdica das questões pertinentes as manifestações culturais afro brasileiras.

A instituição envolvida nesta pesquisa será isenta de custos. A participação neste estudo é voluntária e o entrevistado terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

As informações relacionadas ao estudo serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.



Atenciosamente,

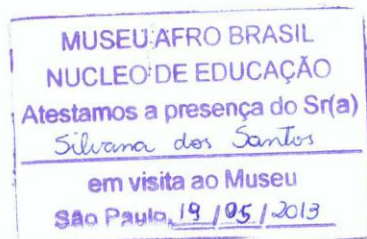
Silvana dos Santos

**CONTATOS**

Silvana dos Santos  
(44) 9916-4327 / (44) 3034-8138

[siltata2004@hotmail.com](mailto:siltata2004@hotmail.com)

Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel  
[ggapimentel@uol.com.br](mailto:ggapimentel@uol.com.br)



MUSEU AFRO BRASIL  
 NUCLEO DE EDUCAÇÃO  
 Atestamos a presença do Sr(a)  
 Silvana dos Santos<sup>16</sup>  
 em visita ao Museu  
 São Paulo, 15 / 11 / 2013



PÓS-GRADUAÇÃO

Stricto-Sensu

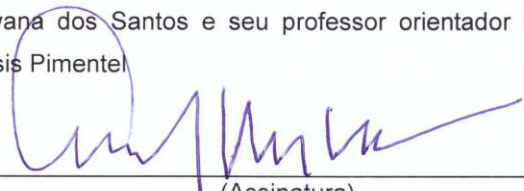
UEM EDUCAÇÃO FÍSICA UEM



DECLARAÇÃO

Eu, Emanuel Alves Araújo, responsável legal  
 da Museu Afro Brasil,

CONCORDO com a realização da pesquisa intitulada: **MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO BRASILEIRAS COMO OBJETO DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER**, durante o período de 01/12/2013 até 15/01/2014 pela pesquisadora Silvana dos Santos e seu professor orientador Prof.Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel

  
 (Assinatura)

Data: 15 / 11 / 2013

Eu, Silvana dos Santos, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo.

Silvana dos Santos  
 Rua Rio Tibiriça, 46  
 Jd. Novo Oásis – CEP 87043-580  
 Maringá - Paraná - Brasil  
 Email: [siltata2004@hotmail.com](mailto:siltata2004@hotmail.com)

Telefone: (44) 3034-8138  
 (44) 9916-4327

Giuliano Gomes de Assis Pimentel  
 Av. Colombo, 5790  
 Bloco M7 – CDR – CEP 87020-900  
 Maringá – Paraná – Brasil  
 Email: [ggapimentel@uol.com.br](mailto:ggapimentel@uol.com.br)

Telefone: (44) 3011-4314  
 (44) 9877-6360

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Biblioteca central – Campus Central – Telefone: (44) 3011-4444.



**PÓS-GRADUAÇÃO**  
Stricto-Sensu

UEM EDUCAÇÃO FÍSICA UEL

<p>MUSEU AFRO BRASIL NUCLEO DE EDUCAÇÃO</p> <p>Atestamos a presença do Sr(a) <i>Silvana dos Santos</i></p> <p>em visita ao Museu <i>São Paulo / 11 / 2013</i></p>
---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: "MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO BRASILEIRAS COMO OBJETO DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER", que faz parte do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e é orientada pelo Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar a proposta de animação desenvolvida no Museu Afro Brasil. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma, será realizada uma entrevista semi-estruturada com aproximadamente 5 (cinco) perguntas a respeito das manifestações culturais afro brasileiras e intervenções educativas promovidas pelos educadores do Museu Afro Brasil. Informamos que como se trata de uma entrevista semi-estruturada, pode ser que a conversa ultrapasse o tempo previsto de meia hora, o que pode causar desconforto ao entrevistado. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações vão ser utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As entrevistas gravadas e transcritas estão destinadas apenas a pesquisa, da forma de que em nenhum momento os nomes serão citados. Os sujeitos serão identificados por números, sem revelar a identidade do entrevistado em nenhum momento. Os benefícios esperados são ampliar o conhecimento relativo as questões étnicos/raciais e as possibilidades educativas partindo das manifestações culturais. Sabendo a relevância que se faz estudos voltados à essas questões, nos propomos ao fim do estudo enviar uma cópia da versão final da pesquisa, contendo os resultados obtidos e a conclusão que chegamos, para compor o acervo do Museu. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Eu, *Omarival Alves Araújo* (nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel.

x

*[Assinatura]*  
(Assinatura ou impressão datiloscópica)

Data: *14 / 11 / 2013*

Eu, Silvana dos Santos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

*[Assinatura]*

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Silvana dos Santos

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Silvana dos Santos  
Rua Rio Tibiriça, 46  
Jd. Novo Oásis – CEP 87043-580  
Maringá - Paraná - Brasil  
Email: [siltata2004@hotmail.com](mailto:siltata2004@hotmail.com)

Telefone: (44) 3034-8138  
(44) 9916-4327

Giuliano Gomes de Assis Pimentel  
Av. Colombo, 5790  
Bloco M7 – CDR – CEP 87020-900  
Maringá – Paraná – Brasil  
Email: [ggapimentel@uol.com.br](mailto:ggapimentel@uol.com.br)

Telefone: (44) 3011-4314  
(44) 9877-6360

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM  
Universidade Estadual de Maringá.  
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.  
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.  
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444  
E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

