

GUETO

ISBN 2319-0752

REVISTA ACADÊMICA |

6ª EDIÇÃO
MARÇO/2016

EDUCAÇÃO E CULTURA NO VIES DOS CONTOS AFRO- BRASILEIROS DE MESTRE DIDI:

ANTONIO MARCOS DOS SANTOS CAJÉ



CONHECIMENTO DE MULHERES ACERCA DO HIV/AIDS: UNIDADES DA FAMÍLIA NA CIDADE DE SANTO ANTONIO DE JESUS-BA

SARA SANTANA ODWYER
SAMILLA LIMA ALVES
LILIAN CONCEIÇÃO ALMEIDA

INCLUSÃO ACADÊMICA E PERMANÊNCIA QUALIFICADA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NO RECÔNCAVO BAIANO

ANA MARIA SILVA OLIVEIRA



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

R454r Revista Acadêmica GUETO / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores – Vol. 1, n.1 (2014) - . Amargosa, Bahia: UFRB - CFP, 2014 - . v.; il.

Semestral

Disponível em <http://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/>
e-ISSN – 2319-0752

1. Educação - Periódicos. 2. Inclusão social - Periódicos. 3. Cultura corporal – Periódicos. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II. Centro de Formação de Professores III. Título.

CDD – 370

GUETO

revista acadêmica

A Revista Acadêmica GUETO tem periodicidade semestral e é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa GUETO do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | UFRB, e é investida do compromisso de publicar artigos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, imagens e vídeos inéditos, em qualquer idioma, sobre temas que contribuam para o desenvolvimento do debate educacional, bem como para a divulgação do conhecimento produzido na área, considerando as perspectivas da Inclusão e Cultura Corporal.

The Academic Journal GUETO has six months, and is an initiative of the Ghetto Research Group of the Teacher Training Center of the Federal University of Bahia Recôncavo | UFRB, and is invested with the obligation to articles, essays, debates, interviews, reviews, pictures and unpublished videos, in any language, on topics that contribute to the development of the educational debate as well as for the dissemination of knowledge produced in the area, considering the prospects of inclusion and Body Culture.

v.6 n.1 jan./mar. 2016 ISSN: 2319-0752

www.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | UFRB

Reitor: Prof. Dr. Silvio Luiz de Oliveira Soglia

Centro de formação de Professores | CFP

Diretor: Prof. Dr. Clarivaldo Santos de Sousa

Grupo de Pesquisa GUETO

Coordenador: Jean Adriano Barros da Silva

Editor Chefe

Jean Adriano Barros da Silva
(CFP/UFRB)

Gestor Executivo

Carolina Gusmão Magalhães
(CFP/UFRB)
revistagueto@gmail.com

**Revisão da Língua Portuguesa
e Normalização**

Jucelma Brito dos Santos
(CFP/UFRB)
Adriana Sandes Mota
(CFP/UFRB)

Gestão da Comunicação

Elton Anderson Fraga Neres
(CFP/UFRB)
Emília Costa Simões Silva
(Relações Públicas)

Diagramação e Design

Carolina Magalhães
(CFP/UFRB)
Kelly Adriano Barros da Silva
(UNEB)

Foto de Capa

Heyder Souza dos Santos
(CFP/UFRB)



Conselho editorial e consultivo

Anália de Jesus Moreira, Dr.^a
(CFP-UFRB)

Emanoel Luís Roque Soares, Dr.
(CFP-UFRB)

Iolanda Oliveira de Carvalho, Dr.^a
(CFP-UFRB)

Susana Couto Pimentel, Dr.^a
(CFP-UFRB)

Silvia Maria Leite de Almeida, Dr.^a
(UNEB)

Fernando Reis Espirito Santo, Dr.
(FACED-UFBA)

Rita de Cassia Dias P. Alves, Dr.^a
(UFRB)

Comitê Editorial

Jean Adriano Barros da Silva, Me.
(CFP-UFRB)

Anália de Jesus Moreira, Dr.^a
(CFP-UFRB)

Emanoel Luís Roque Soares, Dr.
(UFRB)

Iolanda Oliveira de Carvalho, Dr.^a
(CFP-UFRB)

Susana Couto Pimentel, Dr.^a
(CFP-UFRB)

Silvia Maria Leite de Almeida, Dr.^a
(UNEB)

Fernando Reis Espirito Santo, Dr.
(FACED-UFBA)

Rita de Cassia Dias P. Alves, Dr.^a
(UFRB)

Maria Fernanda dos Santos Martins, Dr.^a
(UMINHO)

Custódia Martins, Dr.^a
(UMINHO)

Endereço

Av. Nestor de Melo Pita, n. 535 – Centro, Amargosa, Bahia, Brasil

E-mail: jeanadriano@ufrb.edu.br revistagueto@gmail.com

Website: //www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/

Fone: + 55 75 3634-3042

sumário

10 **Editorial**

11 **Artigos**

12 **Terno de Reis Alecrim: preservando a memória da cultura popular em Amargosa**

Rafaela Guimarães
Ana Carla Nunes Pereira

23 **Oficina de dança afro: uma possibilidade de trabalho das relações étnicas e raciais**

Tairine Cristina Santana de Souza
Caliane Costa dos Santos Conceição

34 **Educação e Cultura no viés dos contos afro-brasileiros de Mestre Didi**

Antonio Marcos dos Santos Cajé

47 **O Projeto Político Pedagógico das escolas do campo: uma reflexão necessária**

Elisângela Santos Bom Conselho
Iranildes de Jesus Santos
Jean dos Santos Gomes

60 **Estágios obrigatórios: contribuições para a formação de professores de Educação Física**

Juliana Brito dos Santos
José Arlen Beltrão De Matos

75 **O atletismo como conteúdo da Educação Física no ensino fundamental: possibilidades de ensino**

Juliana Brito dos Santos
Hallana Ferreira Gibaut

84 **A iniciação à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estágio**

Adriana Sandes Mota
Caiane dos Santos e Santos
Terciana Vidal Moura

97 **Inclusão acadêmica e permanência qualificada de estudantes quilombolas no Recôncavo Baiano**

Ana Maria Silva Oliveira

114 **A Literatura infantil como recurso para o ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos**

Rosely Santos da Silva

- 125** **Conhecimento de mulheres acerca do HIV/Aids: Unidades de Saúde da Família na cidade de Santo Antônio de Jesus-BA**
Sara Santana Odwyer
Samilla Lima Alves
Lilian Conceição Guimarães Almeida
- 136** **Relato de Experiências**
- 137** **A Capoeira no Programa de Extensão “Balaio de gato”: possibilidades educativas e inclusivas a partir de práticas culturais**
Carolina Gusmão Magalhães
Jean Adriano Barros da Silva
- 147** **Normas de submissão**

Editorial

A complexidade da realidade na atualidade, nos indica uma perspectiva teleológica que exige dos educadores uma postura renovadora, isso, considerando o que se refere a métodos e técnicas capazes de dar conta dos inúmeros desafios da modernidade. Neste sentido, trabalhos que discutam alternativas que aproximem cada vez mais a universidade da comunidade, são fundamentais para processo emancipatório que desejamos e necessitamos.

A busca da interlocução universidade – comunidade, em nosso ponto de vista, precisa abandonar a velha ideia de que o conhecimento científico irá salvar da ignorância todos aqueles que estão fora dos “muros acadêmicos”, pois, com este pensamento reproduzimos a lógica de que o saber erudito é superior ao saber popular, negando a possibilidade de complementariedade dos mesmos e dialogo das diferenças.

Consideramos que a penetração dos saberes populares na formação acadêmica, poderá “trazer a “vida” para a “frieza” da forma como são tratados os conteúdos na ciência, favorecendo assim a contextualização pela experiência vivida no cotidiano funcional de quem mais necessita.

A experiência educativa, para além de informar sobre algo, precisa dar conta de implicar este referido conhecimento com todas as demandas sociais inerentes ao mesmo, refletindo sobre a totalidade concreta e todas as relações de poder no “jogo da vida” em sociedade. Neste sentido, as ações extensionistas, quando bem desenvolvidas e alicerçadas em princípios democráticos, podem contribuir com este processo de humanização para trato com a realidade.

A revista acadêmica GUETO, coloca-se como veículo difusor da sistematização de algumas destas iniciativas extensionistas, considerando principalmente o recorte relacionado a formação de professores e seus desafios no “fazer” pedagógico, a partir da interlocução com diferentes áreas do saber.

Jean Adriano Barros da Silva
Grupo de Pesquisa GUETO

Artigos

TERNO DE REIS ALECRIM: PRESERVANDO A MEMÓRIA DA CULTURA POPULAR EM AMARGOSA

Rafaela Guimarães¹
Ana Carla Nunes Pereira²

RESUMO

O presente trabalho possui o intuito de apresentar uma iniciativa de revitalização da cultura popular brasileira através da construção de um Terno de Reis com crianças de 02 a 10 anos de idade na Casa de Brincar Alecrim, situada no município de Amargosa-BA. O resgate ao Terno de Reis objetivou apresentar aos brincantes da Alecrim as expressões culturais, através de um trabalho com a música popular brasileira e o teatro, fomentando a ludicidade e o conhecimento que representa a tradição dos folguedos na visão de brincantes em um espaço lúdico. Através da leitura do livro eternamente Rosa menina, nasceu o projeto de trabalhar com os brincantes as expressões culturais, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar muito particular das crianças sobre a cultura popular que nos denominam seres pertencentes a um determinado grupo. Assim, os foliões brincantes participaram do projeto durante um mês, conhecendo a história dos Reisados, os elementos culturais e as músicas da MPB, assim como as ladainhas que compuseram o Terno de Reis Alecrim.

Palavras-chave: Cultura popular; Ternos de Reis; Casa de Brincar Alecrim.

ABSTRACT

The present article has the goal of presenting an initiative of revitalisation of Brazilian popular culture through the construction of a Kings' suit (*Terno de Reis*) with children from 02 to 10 years old in the “*Casa de Brincar Alecrim*” (Alecrim, Play House), located in the municipality of Amargosa-BA. The rescue of Kings' suit aimed to show them (the children who plays) at Alecrim (Play House) some cultural expressions, through a work with Brazilian Popular Music and the theater, fostering ludicity and the knowledge that represent the tradition of the Popular festivals in their eyes (the children's one) in a ludic place. Through the reading of the book named “*Eternamente Rosa Menina*”, this project was born with the objective of them (the players) to deal with cultural expressions, contributing to the development of a very particular point of view (through the children

¹ Pedagoga, Brinquedista e Especialista em Educação Infantil. Diretora e Coordenadora da Casa de Brincar Alecrim. E-mail: rafiusk80@hotmail.com

² Mestranda em Tecnologias aplicadas a Educação pela UNEB, Historiadora e Turismóloga. E-mail: acnpereira@hotmail.com

eyes) about popular culture who denominate us as (humans) beings that belong to a particular group. Thus, during a month the players (as carnival revelers) participated of the project, being familiar with kings' suits history, the cultural elements, and the MPB (Brazilian Popular Music), as well as the “*ladainhas*” that composed the Alecrim's Suit of King.

Keywords: Culture Popular; Kings' Suit; Alecrim Play House.

Introdução

Trazer a cultura popular para o universo infantil é uma referência para a criança das suas ancestralidades, pautada no folclore e nas crenças que permeiam e reafirma o sentido de grupo social ao qual ela faz parte. Numa sociedade atual extremamente tecnológica e de relações inter e intra pessoais relativas, as tradições orais, culturais e sociais vão se perdendo, dando espaço ao imediatismo, a exacerbação do possuir, as expressões midiáticas do consumismo e do empobrecimento cultural. Imersas nesse universo, as crianças vão penetrando numa sociedade sem acolhimento e sem referências, ou seja, não há um desenvolvimento do sentido de referenciar um modelo cultural que diz as crianças quem elas são.

A cultura popular possui um papel fundamental na formação social dos seres humanos. É através dela que as expressões lúdicas vão caracterizando como componente da representação dos homens no contexto social. Sendo assim, trabalhar elementos da cultura popular brasileira para as crianças é primordial para uma educação total, que atua na integralidade do ser, atuando na esfera cognitiva, social e relacional. Neste sentido, emergir o ser infantil numa educação cultural e popular é dever das instituições educacionais, no afã de proporcionar momento de aprendizagens e interatividades nas expressões representacionais do que nos referenciamos como grupo social.

A Casa de Brincar Alecrim como espaço lúdico e de formação do desenvolvimento infantil através da arte, da cultura, dos jogos e brincadeiras, opta por um trabalho de base conceitual e prático através do que é mais essencial para a educação dos indivíduos, as tradições e a cultura popular que os fazem seres pertencentes a uma determinada comunidade. O resgate ao Terno de Reis objetivou apresentar aos brincantes da Alecrim as expressões culturais, através de um trabalho com a música popular brasileira e o teatro, fomentando a ludicidade e o conhecimento sobre a nossa cultura que nos identifica como brasileiros.

A cultura e a sua manutenção para preservação do Terno de Reis

O conceito de cultura dentre outros, pode ser compreendido como um conjunto de costumes, saberes adquiridos e ensinados que marcam a existência dos povos, permitindo a manutenção e o registro das diversas sociedades existentes no mundo. Elas são representadas por meio das danças, tradições orais, arquitetura e os costumes dos povos. A cultura é definida como erudita e popular, mas o conceito pode ser mais complexo. Marilena Chauí também chama a atenção para a necessidade de alargar o conceito de cultura, tomando-o no sentido de invenção coletiva de símbolos, valores, idéias e comportamentos, “de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais” (1995, p.81.) Esta amplitude do conceito de “cultura” permite que alguns estudiosos a definam também como Patrimônio Cultural.

O significado de Patrimônio Cultural é muito amplo e inclui manifestações do sentir, do agir e do pensar do ser humano. Podem ser qualquer expressão vivida ou apresentada. À medida que as sociedades evoluem, os conceitos, suas reproduções e as expressões das diversas culturas vão tornando-se mais amplas e diversificadas. Isso se dá pela adaptação, ou mecanismo adaptativo, permitindo que uma cultura possa manter-se diante de outra. É por meio do mecanismo adaptativo que podemos perceber que a própria cultura é capaz de responder ao meio em que se constrói, de acordo com a mudança de hábitos. Outra característica importante é o seu mecanismo cumulativo, ou seja, a cultura vai perpassando as gerações, acumulando hábitos e transformando-se, perdendo e incorporando aspectos que possam adequar-se a sua sobrevivência.

Ao longo dos tempos percebemos que a cultura desenvolve-se e é dinâmica já que sofre mudanças e alterações. Em alguns casos, as concepções sobre cultura são inovadas, inventadas, criadas e aculturadas, ou seja, a cultura, à medida que ultrapassa séculos e gerações, mantém e garante a continuidade dos povos, permitindo que outras tradições misturem-se e as mudanças culturais e sociais aconteçam, a partir deste contato e desta influência de um povo em relação a outro. Segundo Botelho,

Vale nesta linha de continuidade a incorporação da dimensão antropológica da cultura, aquela que, levada às últimas consequências, tem em vista a formação global do indivíduo, a valorização dos seus modos de viver, pensar e fruir, de suas manifestações simbólicas e

materiais, e que busca, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório de informação cultural, enriquecendo e alargando sua capacidade de agir sobre o mundo. O essencial é a qualidade de vida e a cidadania, tendo a população como foco (2007, p.110).

Uma possibilidade para a manutenção da cultura como referência de um povo, é através da promoção de uma Educação Patrimonial desde a tenra idade. Assim, o legado cultural possui uma garantia de preservação em razão do processo contínuo do tempo e esta manutenção não privará as novas gerações de dados importantes para a compreensão dos fenômenos seculares ocorridos nas comunidades que possuem esta representação da sua própria história e cultura. Percebe-se que as evoluções sociais e culturais e as transformações sofridas nas sociedades modernas e até primitivas por conta de uma série de acontecimentos históricos, fizeram com que os legados, ou a memória coletiva, se tornassem transmissões culturais entre os seres, por meio de vínculos com o seu passado permitindo o resgate de nossa identidade. À medida que a manutenção das características é repassada do passado para o futuro sem sofrer nenhuma interferência ou alteração, os valores culturais são mantidos.

Sendo assim é importante garantir a conservação das marcas do passado, dando crédito e apoio à revitalização de patrimônios ou o resgate destes legados culturais que no início do texto chamamos de “cultura”. Se bem realizadas, essas ações de cuidado ao patrimônio cultural material e imaterial permitem aguçar a memória coletiva e esta, segundo Barreto “desencadeia, o processo de identificação do cidadão com sua história e sua cultura.” Isso tudo em meio à globalização e à aculturação que sofremos cotidianamente, seja por meio do turismo ou das elites intelectuais ou econômicas do país, ditam o que é ou não tido como tradição.

Desta maneira, apresentar às novas gerações a importância dos Ternos de Reis para sua manutenção é essencial. O que se percebe é que esta tradição está se perdendo, não só pelo desinteresse das gestões públicas em promover os festejos, mas, sobretudo porque eles não são compreendidos, discutidos e avaliados, pela sua importância dentro do contexto da educação. Assim, os festejos do Terno de Reis da Bahia vão perdendo parte do seu espaço, e atualmente só existem efetivamente 07 Ternos que saem na tradicional festa da Lapinha, bairro da Cidade de Salvador.

Terno de Reis: Uma expressão lúdica e cultural

“Ô de casa, ô de fora. Maria vai ver quem é. São os cantador de Reis. Quem mandou foi São José. Canta Reis não é pecado. São José também cantou. Neste dia de alegria. Mas depois de muito tempo São José também chorou. Porque viu seu filho moço. Pregado numa cruz por tanto amor”.

Reisado a São José (Chico Lobo)

A Folia de Reis ou Reisado é um auto popular que procura rememorar a trajetória dos Reis Magos, a partir do momento em que eles recebem o aviso do nascimento do Messias, até a hora em que encontram o Deus-menino. Essa expressão cultural tem origem portuguesa, chegando ao Brasil durante o período de colonização e incorporada ao folclore brasileiro, sendo comemorada em várias regiões brasileira. A tradição católica conta que os Reis Magos foram visitar o menino Jesus levando presentes, porém nos festejos folclóricos eles não levam, ao contrário, recebem dos donos das casas onde eles param e tem a permissão de entrar. Ao chegar às casas que os recebem, a primeira a entrar é a bandeira ou estandarte, que fica hasteado e todos então cantam a canção de chegada.

Cada região brasileira insere elementos propícios a sua representatividade cultural. As cantigas, as danças, as vestimentas, e até mesmo as orações e as ladainhas adquirem a representação de uma determinada comunidade. O Terno de Reis é um evento de cunho religioso e também cultural, uma tradição que remonta uma história popular que reúne elementos das tradições orais, artísticas e culturais, misturando o sagrado da fé religiosa e o profano que amalgama o simbolismo de cada comunidade.

A folia de Reis também pode ser considerada um festejo lúdico, pois reúne elementos motivadores de ludicidade, onde os participantes ou os foliões imergem na plenitude simbólica. Luckesi traz um conceito de ludicidade como:

(...) estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito. (2005, p.06)

Sendo assim, vivenciar experiências significativas contribui para a formação dos sujeitos, atuando de maneira simbólica na sua relação de incorporação das referências sociais a cerca da sua construção de pertencimento a um determinado grupo. Ainda para Luckesi,

Vivenciar uma experiência lúdica em grupo é muito diferente de praticá-la sozinho. O grupo tem a força e a energia do grupo; ele se movimenta, se sustenta, estimula, puxa a alegria, mas somente cada indivíduo, nesse conjunto vital e vitalizado, poderá viver essa sensação de alegria, partilhada no grupo. (2005, p.06).

Para Cascudo,

Os foliões são sujeitos que participam de forma espontânea ou por meio de grupos, com indumentária própria ou não, visitam os amigos ou pessoas 20 conhecidas, na tarde ou noite de 05 de janeiro, véspera de reis, cantando e dançando ou apenas declamando versos alusivos a data e solicitando alimentos ou dinheiro. E “essa é uma tradição que foi mantida pelos colonizadores portugueses no Brasil e, ainda hoje, não desapareceu completamente em algumas regiões do país” (1984, p. 668).

As relações estabelecidas em cada festejo ou em cada comunidade são com os elementos tanto materiais, quanto imaterial de cada lugar. As representações culturais adquirem uma identidade muito particular e mesmo singular. Os foliões como sugere Cascudo, “participam de forma espontânea” brincando, dançando e jogando com os elementos das tradições e da cultura aos quais eles fazem parte. Para Brandão,

A folia é uma prática comunitária que redefine todo um vasto território de sua passagem, envolve um número imenso de pessoas durante o “giro” e retraduz, com os símbolos do sagrado popular, aspectos tão importantes do modo de vida camponês, marcados essencialmente por trocas solidárias de bens, serviços e significados. (1982, p. 64).

Desta forma, inserir as crianças desde cedo para a diversidade cultural existente nas diferentes localidades brasileiras é importante para a disseminação da tradição e incorporação dos elementos culturais na referenciação do sentimento de reconhecimento cultural. A educação patrimonial desde a tenra idade favorece o conhecimento e o respeito às tradições, assim como a sua preservação e disseminação.

Pensando nesta possibilidade, surge o projeto de construir junto com os brincantes da Casa de Brincar Alecrim o Terno Alecrim, no intuito de apresentar as tradições dos folguedos populares, assim como trabalhar elementos culturais e artísticos da música popular brasileira. Há nas instituições tanto públicas, quanto privadas de ensino uma negação das expressões culturais, sendo apresentado as crianças em datas restritas um folclore midiático que não representa a riqueza da cultura popular brasileira. Assim, a Casa de Brincar Alecrim, objetiva trazer possibilidades de aprendizagem total para as crianças, seja na arte, na música, no teatro ou nas brincadeiras tradicionais, trabalhando para elevar o conhecimento de mundo dos brincantes.

Casa de Brincar Alecrim: Um espaço de valorização da infância

A Casa de Brincar Alecrim é um espaço lúdico que valoriza as brincadeiras, os jogos, a arte, a música e cultura. Neste lugar o brincar entre as crianças acontece de maneira natural e criativa a partir de elementos simples como papelão, caixas, pedrinhas, gravetos, terra, água entre outros. Os jogos ou brinquedos tecnológicos não possuem espaço na Alecrim, pois entende-se que é necessário ofertar as crianças um brincar natural, onde as possibilidades das brincadeiras são criadas por elas, elaborando assim, a criatividade e a imaginação.

Na Alecrim há o favorecimento do contato direto dos brincantes como as tradições orais, a cultura, os folguedos, os jogos e as brincadeiras que remetem a cultura popular brasileira. A partir de oficinas lúdicas, introduzem-se as crianças no universo lúdico e cultural das histórias, dos personagens que fazem parte das tradições culturais, das cantigas de rodas, dos cânticos de trabalho, da culinária, das representações artísticas plásticas e cênicas, e da possibilidade de apresentar aos brincantes elementos concretos e orais no intuito de contribuir com a formação identitária das crianças. Desta maneira, há uma mediação na construção do sentimento de pertencimento do seu lugar de origem.

Ressalta-se que neste espaço de valorização do ser criança, a presença dos brinquedos é extremamente importante para apropriação da cultura. No ambiente, optou-se por realizar uma pesquisa minuciosa sobre os brinquedos que representassem a cultura popular. Com visitas as feiras de cidades da Bahia, conseguiu-se montar um acervo que demonstrasse aos brincantes a maneira de brincar dos seus pais e avós. Em cidades como Bom Jesus da Lapa, Salvador, Rio Real, Valença e Porto Seguro, foi garimpado bonecas de pano, de palha, bonecos de madeira, Mané gostoso, pião, carros de madeira, xícaras

de esmalte, painéis de alumínio, entre outros. Ao adentrar o ambiente, as crianças se encantam e assim, estamos cumprindo o papel proposto, incentivar e elevar o repertório cultural de crianças de 02 a 10 anos de idade. Brougère sugere que:

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco” de “imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (2010, p.41)

Desta forma, a Casa de Brincar Alecrim expõe de maneira concreta e visual uma apresentação dos elementos lúdicos que compõem o universo infantil, auxiliando os brincantes a compor seu repertório de infância, as brincadeiras. Essas brincadeiras proporcionam que as crianças degustem de maneira simbólica o universo adulto, transitando e conhecendo o mundo cultural ao qual elas fazem parte. Assim, a Alecrim insere os brincantes no ambiente de experimentação e elaboração nas construções simbólicas da infância.

Terno de reis Alecrim: A preservação da cultura popular em Amargosa

“Chega o Reisado aqui, com paz, fé e alegria. A porta eu vou abrir e acordar Dona Maria. Minha casa se enche de uma boa cantoria. Nunca vi tanta gente no lar de Dona Maria. É muito gratificante para um povo unido. Deus ajuda bastante este gesto de amigo. Realmente o Distrito é muito hospitaleiro. Por isso Jesus Cristo o bom companheiro. Desta gente querida, tem ajudado sempre aos amigos e amigas que vem contentes. Isto é muito elegante e repleto de alegria, eu acho interessante a paz de Dona Maria. Deus pague vocês e dê mais sabedoria. Voltem outras vezes com amor e alegria”.

O Reisado (Mário Querino)

O Terno Rosa Menina é um folguedo popular de cunho cultural e religioso que remonta a adoração dos três Reis Magos ao menino Jesus. Fundado no dia 1º de novembro do ano de 1945, na Ladeira da Cruz da Redenção, no bairro de Brotas, em Salvador-Bahia pelo Mestre da Cultura Popular Silvano Francisco do Nascimento. Sua primeira

apresentação aconteceu na Igreja da Lapinha no ano de 1948, posteriormente migrando para o bairro de Pernambués. Durante muitos anos, essa expressão popular vem mantendo-se viva graças à dedicação da família até os dias atuais.

Este terno apresenta uma maneira original de preservação do saber popular porque apresenta na sua formação uma maneira mais sofisticada de reunir a cultura e a religiosidade presente nos festejos do Terno de Reis. Na sua apresentação que ocorre no dia de Reis entre os dias 05 e 06 de Janeiro na Lapinha em Salvador, pode-se notar a presença de elementos simbólicos da tradição de Reis (lanternas, cajados, pandeiros, estandartes, entre outros). Merece destaque também o vasto repertório musical composto pelo Mestre Silvano, fundador da manifestação. Atualmente o Terno é coordenado por seus filhos 08 filhos, todos responsáveis pela manutenção e preservação do Terno Rosa Menina.

A iniciativa de elaborar um projeto de criação de um Terno de Reis próprio da Casa de Brincar Alecrim aconteceu após a leitura do Livro Eternamente Rosa Menina, da autora Regina Nascimento. Ela é filha do senhor Silvano Nascimento fundador do Terno Rosa Menina. O livro apresenta a história do Terno e do Seu Silvano, vale ressaltar que este Terno é o mais antigo da Bahia.

Durante o período de um mês, os brincantes da Alecrim estiveram envolvidos diretamente no projeto, pois através deles e com eles, o Terno de Reis Alecrim foi sendo construído. Através de oficinas lúdicas de literatura, arte, música e teatro, as crianças puderam vivenciar experiências lúdicas dos Reisados e Folias de Reis da Bahia através de vídeos, histórias e imagens.

Os brincantes puderam construir nas oficinas de arte as lanternas que compuseram a festa, desenharam como eles interpretavam as folias, ajudaram no enfeite das cestas das flores. Nas oficinas de teatro eles puderam trabalhar os elementos do teatro e da encenação. As crianças brincaram de representar a história da chegada dos três reis ao mestre Jesus, interpretaram as canções, trabalharam as danças e as coreografias para serem apresentadas no dia. Nas oficinas de literatura conheceram a história do nascimento e de Jesus e a chegada dos reis, conheceram as histórias de alguns Ternos de reis, inclusive a do Terno Rosa Menina, assim como a história do fundador, o senhor Silvano Nascimento. Nas oficinas de música puderam cantar, trabalhar os instrumentos musicais e conhecer as canções da MPB escolhidas para compor o repertório musical da Folia de Reis da Alecrim. Os brincantes também puderam conhecer e aprender as ladainhas e hinos dos Reisados.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, pude-se perceber o envolvimento não só dos brincantes, mas das famílias. Após um período de oficinas e ensaios, finalmente chegou o grande dia. As famílias tiveram uma participação singular apoiando integralmente o projeto. Pais, amigos, parentes e familiares dos brincantes, acompanharam o cortejo que saiu da Casa de Brincar Alecrim no dia 09 de dezembro. A saída da Casa teve como música inicial o hino ao Reisado de Chico Lobo, “Ô de casa, ô de fora. Maria vai ver quem é. São os cantador de Reis. Quem mandou foi São José...”.

Ao longo do percurso os foliões brincantes, assim como todo o público que acompanhava o Terno Alecrim, cantou, dançou e se divertiram numa expressão de inteireza plena de ludicidade. A Alecrim trouxe para os brincantes uma expressão lúdica e viva da cultura popular brasileira e apresentou as crianças valores culturais a partir das músicas, das representações, cânticos e ladainhas. O Terno Alecrim se configura não como uma expressão religiosa, mas cultural, ao qual demonstra toda a riqueza e a diversidade na nossa cultura popular.

Sendo assim, mediante aos resultados alcançados a partir dessa primeira iniciativa, fica instituída outras edições do Terno Alecrim. Apresentaremos aos brincantes novos elementos, vestimentas, apropriação de outras tantas canções da MPB, ladainhas, instrumentos, entre outras possibilidades. Desta maneira, estaremos nos reinventando sempre, mas sem perder de vista a necessidade de proporcionar as crianças o conhecimento e apropriação da cultura ao qual elas fazem parte, no intuito de elaborar o sentimento de pertencimento que perpetuará durante a sua vivência.

Considerações

Desta forma, por tudo que foi exposto, percebe-se que a priori foi cumprido o objetivo de apresentar para os brincantes da Casa de Brincar Alecrim uma manifestação cultural tão importante para o conhecimento da importância e valorização da cultura popular regional. Compreende-se a importância do resgate da cultura popular e inserção das crianças no universo do teatro, das artes e da música boa e de grande qualidade. Deseja-se tornar o Terno Alecrim uma tradição dos festejos de fim de ano da Cidade de Amargosa.

Sendo assim, a Casa de Brincar Alecrim realiza um trabalho de educação total dos indivíduos em formação. O objetivo do espaço é mediar a elaboração da visão e percepção de mundo das crianças, ao qual a cultura visa proporcionar aos brincantes da instituição,

a valorização e a elaboração do que é essencial, o sentimento de referenciação e pertencimento ao seu grupo social.

REFERÊNCIAS

- BARRETTO, Margarita. **Turismo e legado cultural**. Campinas: Papyrus, 2000. 95.p
- BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura e políticas públicas**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. Disponível em: Acesso em: 20/01/2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BROUGERÈ, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez. 2010
- CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do Folclore brasileiro**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: Estudos Avançados 9 (23), 1995.
- NASCIMENTO, Regina Cruz do. **Eternamente Rosa Menina**. Salvador: Editora Eduneb, 2013.

OFICINA DE DANÇA AFRO: UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS

Tairine Cristina Santana de Souza³
Caliane Costa dos Santos Conceição⁴

RESUMO

Este artigo constitui-se num relato de experiência de oficinas pedagógicas de Dança Afro realizada em escolas, eventos acadêmicos e comunidades negras, tendo em vista a relevância e necessidade de conhecermos a cultura afro brasileira e suas contribuições no cenário nacional. Bem como, valorizar a (o) negra (o) numa perspectiva de aceitação e auto afirmação de seu corpo e história. Para tanto, propomos um olhar histórico para a dança afro na Bahia, assim como uma análise dobloco afro Ilê Aiyê de Salvador - BA. Com a finalidade de promover reflexões sobre a cultura africana e afro-brasileira por meio da dança, a oficina é organizada de modo teórico e prático. As oficinas pedagógicas se constituem em uma metodologia que possibilita a exploração de diversos aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Elas se constituem numa metodologia que possibilita a interação e a produção de conhecimentos por meio do diálogo, dúvidas e inquietações. Este pressuposto torna-se importante na medida em que o ser humano tem a necessidade de construir espaços de sociabilidade em que se faz e refaz, tendo em vista sua incompletude.

Palavras-chave: Dança-afro; Oficina; Cultura afro.

ABSTRACT

This article is a case report of experience of pedagogical workshops of Afro Dance performed in schools, academic events and black communities, in view of the importance and need to know the afro Brazilian and his contributions on the national scene. As well as value (o) (o) in a self-affirmation and acceptance of her body and history. To this end, we propose a historical look to afro dance in Bahia, as well as an analysis of the block afro IlêAiyê Salvador-BA. With the aim of promoting reflection on the African and Afro-Brazilian culture through dance, the workshop is organized in a theoretical and practical way. The pedagogical workshops are a methodology that enables the exploration of various aspects of the teaching and learning process. They constitute a methodology that enables the interaction and the production of knowledge by means of dialogue, questions and concerns. This assumption becomes important to the extent that the human being has

³ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores. Integrante do grupo Programa de Educação Tutorial - PET Afirmação. E-mail: cristina_tay@hotmail.com.

⁴ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores. Integrante do Núcleo de Negras e Negros – Irmandade Sankofa. E-mail: caliane_csc@hotmail.com.

the need to construct spaces of sociability in which makes and remakes, with a view to its incompleteness.

Keywords: Dance-afro; Workshop; Afro.

Para início de conversa

Este artigo constitui-se num relato de experiência de oficinas pedagógicas de Dança Afro realizada em escola, eventos acadêmicos e comunidades periféricas, tendo em vista sempre a relevância e necessidade de conhecermos a cultura afro brasileira e suas contribuições no cenário nacional. Bem como, valorizar a (o) negra (o) numa perspectiva de aceitação e auto afirmação de seu corpo e história, para tanto, buscamos propor um olhar histórico para a dança afro na Bahia, assim como uma análise do bloco afro Ilê Aiyê de Salvador - BA.

Refletir sobre a temática étnica e racial numa perspectiva da afirmação e valorização da identidade negra é de suma importância para que as (os) negras reconstruam suas identidades de maneira afrocentrada. É neste sentido que o Núcleo de Negras e Negros – Irmandade Sankofa⁵ desenvolve ações dentro e fora do âmbito acadêmico no Recôncavo da Bahia, sobretudo na cidade de Amargosa. Estas atividades têm caráter de militância racial que contribuem para a valorização, afirmação, identidade, intelectualidade e consciência da negra e do negro, partindo da ancestralidade, no resgate da história, bem como do reconhecimento da cultura africana e afrobrasileira.

A pesquisadora Nascimento (1994, p. 33) conceitua o Afrocentrismo como:

[...] construção de uma perspectiva africana, síntese dos sistemas ontológicos e epistemológicos de diversos grupos. Seu objetivo é articular os elementos comuns a esses povos, baseando-se na unidade cultural fundamentada nas suas civilizações clássicas: a egípcia, núbica e Kushita. [...] Trata-se de uma concepção pluralista que valoriza a visão do mundo própria a cada povo, rejeitando apenas a universalização forçada de modelos específicos, como o europeu. (NASCIMENTO, 1994, p. 33)

⁵ O Núcleo de Negras e Negros - Irmandade Sankofa, tem o objetivo de refletir e atuar dentro e fora do âmbito acadêmico, com ações voltadas para o estudo e militância afrocentrada. O núcleo buscará contribuir com a valorização, afirmação, identidade, intelectualidade e consciência da negra e do negro, partindo da ancestralidade, no resgate da história, bem como do reconhecimento da cultura africana e afrobrasileira.

A perspectiva afrocentrada consiste em construir perspectivas de conhecimento sobre as culturas e povos que historicamente foram negados, ou pode-se dizer escravizados. É importante ressaltar que o Afrocentrismo não é uma sobreposição forçada cultural e ideológica para com as sociedades, assim pode-se afirmar que não é uma perspectiva etnocêntrica.

Salientamos a importância da auto aceitação e valorização dos traços negros no sentido estético, pois, acreditamos que é um dos elementos importantes na construção da identidade negra. Neste sentido, a identidade negra não se limita apenas as questões físicas (cabelo, cor de pele, traços e etc.), mais são elementos importantes na valorização e afirmação de nossa ancestralidade. O tornar-se Negra (o) é construído por muitos conflitos, já que a mídia, a escola, a igreja e a sociedade, na maioria das vezes, tendem a negar nossas raízes, e para isto, é necessário o conhecimento da história dos povos negros escravizados e ter a sensibilidade que ainda sofremos marcas deste período histórico de crueldade/ desumanidade cujo nossos ancestrais passaram.

Recorrer ao passado faz-se necessário para compreendermos o presente. É nesta perspectiva, que nós realizamos a oficina de Dança Afro-Brasileira, por meio do resgate da história da dança afro na Bahia e como esta “viagem” ao passado pode contribuir na compreensão do presente numa perspectiva afrocentrada, deste modo ocorre o processo que denominamos de negralização.

Um pouco da história da dança afro na Bahia

A dança afro surge na cidade de Salvador – BA na década de 70, por meio do trabalho do professor Raimundo Bispo dos Santos, mais conhecido como Mestre King. Raimundo nasceu na cidade de Santa Inês, mas morava com sua família em Santo Antônio de Jesus no interior da Bahia, no qual foi adotado por uma família de árabes – que obtinham poder aquisitivo – e moravam na cidade de Salvador, especificamente no bairro do Pelourinho.

Raimundo foi adotado aos sete anos de idade, seu pai adotivo era comerciante e a mãe dona de casa. Apesar de morar no Pelourinho (também conhecido como Pelô), ele não teve contato com as manifestações culturais e artísticas da cultura afro-brasileira e africana e seus pais não costumavam deixá-lo brincar com as crianças vizinhas. Após ter concluído os estudos básicos, Raimundo passa a fazer parte do Coral do Mosteiro de São Bento em Salvador, onde ele conhece o amigo Expedito que o leva a frequentar as rodas

de capoeira onde recebeu o nome de Mestre King. Além de cantar, trabalhar e dançar, King estava se envolvendo cada vez mais com a cultura africana e afro-brasileira.

Através de seus dotes na capoeira, Raimundo conheceu a professora Emília Biancardi, folclorista e musicóloga, que lhe ensinou a cantar maculelê e lhe apresentou conteúdos folclóricos como o samba de roda e a puxada de rede, e o candomblé. Ele conta que ela viajava para fazer pesquisas na área de dança e que ele sempre acompanhava nas suas empreitadas. Assim, além de jogar capoeira e cantar no coral, King também cantava em companhias de dança e música. (OLIVEIRA, 2008, p. 06).

Neste período King começa a fazer parte de um grupo de dança e é convidado para se apresentar em países no exterior, porém King queria fazer vestibular para Licenciatura em Dança que era no mesmo período da viagem. Ele então decide fazer o vestibular e desiste da viagem com a companhia de dança, ao passar no vestibular, King é o primeiro homem – é importante dizer que ele é negro também – a fazer Dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sua família adotiva o apoiava muito nas suas escolhas, apesar de ter sofrido preconceito por parte de algumas pessoas pelo fato de ter se interessado pela Dança.

[..] em 72 que eu passei no vestibular e aí descobri a minha identidade. Naquela época ninguém falava em cidadania, agora hoje é uma praga, tudo é cidadania. Eu resolvi mergulhar na minha origem, apesar de ser criado em uma família de árabes legítimos. (OLIVEIRA, 2008, p.07)

Após seu ingresso, King sentia-se intrigado com umas das disciplinas que cursava, era a disciplina de Estética. Ele passou a questionar então o que seria o belo? O que seria a estética? Como poderíamos chamar aqueles movimentos que não se encaixariam na estética?

Neste contexto, King se aprofunda nas pesquisas sobre os Orixás e seus movimentos, que o mesmo tinha aprendido com as aulas de capoeira. É por meio de seu contato com o Candomblé que King passa a se envolver e afirmar sua ancestralidade africana e afro-brasileira, é por meio deste contato com a capoeira e o candomblé que se inicia o contato com a negritude.

É a partir da fusão dos movimentos da dança dos orixás com os movimentos da dança clássica que nasce a dança afro na Bahia, na década de 70. Pode-se dizer que mesmo

que a dança dos orixás não exigindo que os movimentos fossem milimetricamente calculados, é necessário muita disciplina, conexão, envolvimento e espiritualidade. A dança afro se configura na valorização da cultura africana e afro brasileira, bem como na construção da percepção da dança por meio da ancestralidade, a dança afro permite este envolvimento e olhar sobre os (as) ancestrais.

Neste sentido, a dança afro tem forte envolvimento com a aceitação de si, respeito, força, intensidade, ancestralidade e negritude, por meio da dança o corpo expressa os mais diversos sentimentos, experimenta uma diversidade de sensações. Segundo King a dança afro era um encontro consigo mesmo, as sensações que ele sentia eram de arrepios, empolgação... Como o mesmo afirmava “*é uma dança dentro de um contexto dos meus ancestrais, que vem do chão e arrepia tudo*” (OLIVEIRA, 2008, p.12).

Um pouco da história do Ilê Aiyê

O bloco afro Ilê Aiyê surgiu na década de 70 do século XIX, no bairro da Liberdade em Salvador - Bahia, a partir do terreiro de candomblé Ilê Axé Jitolu, no qual Mãe Hilda Jitolu era Yalorixá. A permissão para a criação do bloco foi concedida pela Yalorixá, por perceber a necessidade de um espaço de resistência no bairro bem como na cidade, em que negras e negros pudessem celebrar sua cultura ancestral, na perspectiva de afirmação da identidade negra. Tal iniciativa foi de suma importância, pois Salvador é uma cidade que possui um contingente significativo de negras e negros (51,7%, IBGE 2010) e até aquele período haviam poucos espaços que apresentassem e representassem a cultura africana e afro-brasileira em uma perspectiva positiva.

O Ilê Aiyê surge em um contexto social em que diversos grupos, sobretudo nos Estados Unidos, lutavam pelo fim da opressão e favor da liberdade cultural africana, a saber: *movimento Black power, soul music, panteras negras*. Estes movimentos influenciaram significativamente a criação do Ilê Aiyê como aponta Moreira (2013, p.36),

Afirmo ter sido marcante a influência do processo emancipatório da negritude norte-americana nas maneiras de manifestações do Ilê Aiyê, pois a época denotava sentimento mundializado a partir dos *Black Power* americanos e dos *Panteras Negras*, movimentos que marcaram a luta dos negros estadunidenses, clamando por liberdade e fim da opressão política e cultural. (MOREIRA, 2013, p.36)

Assim, o bloco se apresenta desde sua origem com uma conotação política de valorização da identidade negra, inicialmente em Salvador e buscando através do desfile carnavalesco mostrar a cultura africana e afro-brasileira até então negligenciada pela maioria dos blocos. O Ilê Aiyê foi o segundo bloco afro a surgir na Bahia, antes dele havia apenas o *Filhos de Ghandi*.

O bloco surge mais especificamente em 01 de novembro de 1974, a partir da iniciativa de alguns jovens e com a liberação do espaço pela Yalorixá Mãe Hilda Jitolu, o grupo de jovens denominado *Zorra Produções* “[...] grupo, nascido num terreiro⁶ de Candomblé, se transformou no hoje conhecido Ilê Aiyê.” (FREITAS, 1996. p, 30, apud, PERIN, 2006, P.74). Na vanguarda da criação do Ilê Aiyê estava também o filho mais velho de Mãe Hilda, hoje, coordenador da associação Antônio Carlos dos Santos - o Vovô, referência da associação.

Ilê Aiyê significa em dialeto africano “O mundo ou A Terra da Vida ou ainda Festa do ano-novo, referência à festa profano-religiosa que os negros sudaneses realizavam na Bahia” (Instituto Cravo Albin, 2005), adaptado pelo grupo do Ilê Aiyê de “Mundo Negro - Senzala do Barro Preto”. No seu primeiro desfile o bloco apresenta a música “Que bloco é esse”, e por meio da afirmação de que “é mundo negro que querem mostrar nas ruas da cidade” é que iniciam os desfiles carnavalescos. Neste primeiro desfile o bloco não apresentou um tema específico, algo que começou a ser concretizado a partir do segundo ano.

Os temas dos desfiles do Ilê Aiyê tratavam sempre de apresentar algo relativo a cultura africana, seja os países ou suas lutas históricas, como por exemplo, Watusi (1976), Congo (1978), Rwanda e Mali (1979), Zimbabwe (1981), Ghana (1983), Daomé (1985), Nigéria (1987), Palmares (1989), além de temas que refletem a importância dos africanos na cultura brasileira. Moreira (2013) afirma que, “o Ilê ficou estigmatizado como movimento contra-hegemônico de cunho racista por expressar em seus cânticos e vestimentas produções e estéticas associadas à valorização africana e orgulho de raça”.

A partir disso, será que ao negligenciar a cultura dos povos africanos que tiveram participação importante na formação da cultura brasileira e ao invisibilizar o negro nos blocos carnavalescos da Bahia, estes também não estariam sendo racistas? “Os objetivos do Ilê Aiyê são bem definidos desde a sua origem. Seus objetivos básicos são resgatar e

⁶ O terreiro de candomblé a que o texto se refere é o Ilê Axé Jitolu.

expandir a cultura de origem africana no Brasil, partir de diversas contribuições culturais e referenciais políticos” (ILÊ AIYÊ – PEP, 1996, p.05).

O Ilê Aiyê ao trazer a cultura africana e afro-brasileira, o faz numa perspectiva política de valorização do ser, do corpo negro - o princípio da autoestima - que no contexto social da Bahia em que surgiu era algo extremamente “ousado”, mesmo tendo o percentual de 51% da população negra, tornando se algo necessário. Sobretudo porque nasce em um solo que já foi palco de um quilombo e de lutas pela independência da Bahia, a Liberdade, o bairro com a população mais negra de Salvador (75%). Este local durante o 2 de julho de 1822, enfrentou tropas portuguesas no processo de lutas que culminaram na independência do Brasil no 7 de setembro do mesmo ano. Sigilão (2009) ao falar sobre a figura do negro nos espaços sociais e festivos de Salvador, aponta sobre a importância dos blocos afro como o Ilê Aiyê, afirmando que

[...] a música desses grupos, principalmente sua parte percussiva, assim como adereços, gestos, danças, roupas, penteados e linguajar, torna-se importante no movimento de reafricanização dos anos 70 por ser um símbolo de identificação com a “Mãe África. (SIGILÃO, 2009, p.186)

Nesse sentido que o Ilê Aiyê vem ao longo dos seus 40 anos de existência desenvolvendo ações sociais e culturais em Salvador, principalmente, nos bairros periféricos. Enquanto ações sociais podemos elencar: *Novembro Azeviche; Escola Mãe Hilda; Band' erê e a Escola Profissionalizante do Ilê Aiyê*, já as ações culturais são: *Noite da beleza Negra; Ensaio do Ilê; Cortejos da Negritude; Semana da Mãe Preta*. Há ainda o Projeto de extensão Pedagógica criado em 1995 que segundo Perin (2007, p.3) “tem como um dos objetivos construir uma pedagogia que resgate as raízes culturais africana e sua influência no Brasil, a partir de uma sociedade onde exista respeito mútuo entre os indivíduos”. Hoje, a associação pode ser considerada como patrimônio cultural da Bahia, além de ser reconhecido nacional e internacionalmente pelas ações que vem desenvolvendo no estado supracitado.

Contudo, o Ilê Aiyê tem encontrado algumas dificuldades para que suas ações alcancem um público maior na sociedade, principalmente porque busca difundir uma cultura contra hegemônica. Amélia Conrado do núcleo de dança e educação da Associação Cultural Bloco Ilê Aiyê em entrevista a Prof. Anália Moreira afirma, [...] então a grande dificuldade é a seguinte: os veículos de comunicação não estão em nossas

mãos, então para que esse discurso do Ilê chegue com ênfase na sociedade é muito difícil. (MOREIRA, p.6, 2013)

O fato da mídia não divulgar as músicas produzidas pelo Ilê Aiyê, bem como suas outras ações dificulta a propagação das mesmas na sociedade, ainda que sejam de suma importância para o fortalecimento da cultura africana e identidade negra na Bahia. Nesse sentido, cabe refletirmos sobre quem está atualmente no domínio das mídias baiana, qual a cor dessas pessoas? Este é um aspecto relevante para pensarmos a invisibilidade/negação da cultura afro-brasileira e africana e consequente enfraquecimento da identidade e autoestima das negras e negros que não se reconhecem representados por esses veículos da informação.

Metodologia da oficina de dança afro: escurecendo a discussão

Com a finalidade de promover reflexões sobre a cultura africana e afro-brasileira por meio da dança, a oficina é organizada de modo teórico e prático. As oficinas pedagógicas se constituem em uma metodologia que possibilita a exploração de diversos aspectos do processo de ensino e aprendizagem, como apontam Paviani e Fontana (2009) “a oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica” (PAVIANI e FONTANA, 2009, p. 78), a integração (teoria-prática) viabilizada por esta metodologia favorece a construção coletiva do conhecimento, uma vez que é no diálogo entre os sujeitos, e a partir dos seus conhecimentos prévios que se constrói novos saberes.

No primeiro momento da oficina para além da interação inicial, optamos por fazer um recorte histórico sobre a dança afro na Bahia, com uma discussão voltada para a identidade negra⁷, especificamente voltado para o trabalho que o segundo bloco afro da Bahia, Ilê Aiyê, vem desenvolvendo ao longo dos anos desde sua fundação.

Acreditamos na importância de fazer o resgate histórico, já que para compreendermos o presente necessitamos de nossa história, nesse sentido o Núcleo de Negras e Negros – Irmandade Sankofa busca sempre ressignificar o passado, bem como e trazer para o presente negros e negras que foram invisibilizado pela academia, por meio de uma ideologia eurocêntrica de conhecer a história.

⁷O termo identidade negra é utilizado enquanto categoria política da questão racial.

Dessa forma, a parte mais teórica da oficina além do recorte histórico também se caracteriza pela discussão que se apresenta na sequência; um outro momento da oficina é quando os ouvintes passam a ser participantes da oficina, são feitas diversas perguntas para o público no qual a questão racial, como por exemplo, a aceitação do corpo negro se torna o tema central do debate. Algumas questões como:

1. O que é identidade?
2. O que é identidade negra?
3. Qual cor você se auto declara?
4. O que é ser negro? Pardo? Mulato? Moreno?
5. Ser negro é o mesmo que ser preto?
6. Existe cabelo duro ou ruim?
7. Cabelo é questão de identidade?
8. Qual parte do seu corpo você não gosta e o que mudaria nele?
9. O que é racismo?
10. Existe racismo contra o branco/ racismo reverso?

Na medida em que as pessoas vão se envolvendo com a discussão, novos questionamentos costumam surgir. Por isso, o planejamento realizado para a oficina não pode ser engessado, mas deve permitir que os participantes a direcionem de acordo as necessidades do momento. Neste sentido, “O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho” (PAVIANI e FONTANA, 2009, p. 79).

Nessa perspectiva, a mediação é um fator crucial para que a oficina contemple diversos aspectos teóricos, práticos e metodológicos. A (o) mediadora (mediador) não deve se posicionar enquanto detentor do conhecimento, mas como um sujeito capaz de possibilitar situações para que sejam construídos novos conhecimentos. Assim, as oficinas se constituem em um momento de formação não só para (as) os participantes, mas também para (as) os professores (as), como salientam Moita e Andrade (2015).

As oficinas pedagógicas servem de meio tanto para a formação contínua do(a) educador(a) escolar quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento por alunos e alunas, professores e professoras que trabalham na escola pública (MOITA e ANDRADE 2015, p.1)

Outro momento importante da oficina é a prática, alguns passos básicos do Ilê Aiyê são ensinados aos participantes, pois compreendemos que a oficina pedagógica “atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e

noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz” (PAVIANI e FONTANA, 2009, p. 78).

A este momento, a mediadora Shirlen dos Santos Souza⁸, que já participou de uma formação com dançarinas do bloco afro, busca envolver na prática o campo teórico para que não ocorra uma ruptura de ambos, frisamos aqui, que a parte prática da oficina é mediada por Shirlen, enquanto a prática por nós. A ação estética realizada constitui-se em si, não dança pela dança, é um movimento político de afirmação, de negralização e valorização de nossa história e cultura. Por isso, a dança afro configura-se como um movimento de resistência, de ancestralidade que liga passado e presente numa intencionalidade de mudar nosso futuro, de tornar o futuro tempo em que as negras e negros se valorizem mais, se tornem cada vez mais negras e negros. Negralizar é preciso, é fundamental, é a base para resistir ao não - ser, ao não - lugar.

O Vir a Ser de uma Conclusão

Em suma, as oficinas de Dança Afro têm apresentado resultados satisfatórios no que diz respeito as reflexões acerca da aceitação, afirmação e valorização da negra e do negro, pois ao fazer um resgate histórico trazemos elementos que contribuem para a percepção de si e do outro enquanto sujeitos, que são produtores e “produtos” das relações históricas e sociais. Perceber a inferiorização e negação sofridas pelo povos africanos e afro-brasileiros é o primeiro passo em direção à superação destas situações.

As oficinas pedagógicas se constituem numa metodologia que possibilita a interação e a produção de conhecimentos por meio do diálogo, dúvidas e inquietações. Este pressuposto torna-se importante na medida em que o ser humano tem a necessidade de construir espaços de sociabilidade em que se faz e refaz, tendo em vista sua incompletude.

Para tanto, a construção de práticas como estas se faz necessária no contexto brasileiro, em que a cultura africana e afro-brasileira é invisibilizada nos espaços formais, não formais e informais em que os sujeitos transitam cotidianamente. É nessa perspectiva, que o Núcleo Irmandade Sankofa vem promovendo ações de valorização, conscientização e reconhecimento da nossa história e da nossa cultura, acreditamos que a educação se constitui enquanto elemento prático com bases teóricas, sem deixar de lado o cunho político-formativo destas ações.

⁸ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, no Centro de Formação de Professores. Integrante do Núcleo de Negras e Negros – Irmandade Sankofa.

Destarte, é necessário que a população negra desvele outras perspectivas de pensar a história e a realidade, que estão para além da política do embranqueamento, da supremacia branca, estão para além de um currículo escolar eurocêntrico e discursos engessados de preconceitos que fortalecem cada vez mais o racismo na sociedade.

REFERÊNCIAS

IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Característica étnico raciais da população de 2010**. Acesso em: 03 de março de 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>.

Ilê Aiyê. **Site oficial**. Acesso em: 07 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.ileaiyeoficial.com/>.

MOREIRA, Anália de Jesus. **As concepções de corpo na Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê: um estudo a partir da história do bloco e das práticas pedagógicas das Escolas Banda Erê e Mãe Hilda**. – Salvador, 2013.

_____, Anália de Jesus. **Processo Civilizatório da Cultura Africana e Afrobrasileira e as Concepções de Corpo, Cultura e Educação No Bloco Ilê Aiyê**. Entrevista. Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação N. 2, p. 1-16, Ano 2 (Set/2011). ISSN 2179.8443.

PERIN, Rosemary Rufina dos Santos. **Os Cadernos de Educação do Projeto de Extensão Pedagógica Ilê aiyê: Um precursor das Diretrizes Curriculares da Lei 10639**. – Salvador, BA: RRSP, 2007.

SIGILIANO, Cláudia Couto. **Duas tendências de re-africanização: Rio de Janeiro e Salvador**. - Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Débora Ferraz de. **A construção da identidade negra através da dança afro brasileira: a história de Mestre King**. Fundação Biblioteca Nacional. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa/MinC.2008. Disponível em: <http://bn.br/portal/arquivos/pdf/debora-ferraz.pdf>. Acesso em: 27 de Nov. de 2014.

EDUCAÇÃO E CULTURA NO VIES DOS CONTOS AFRO-BRASILEIROS DE MESTRE DIDI

Antônio Marcos dos Santos Cajé⁹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar os contos afro-brasileiros de Mestre Didi através de uma reflexão epistemológica traçando uma junção histórica e filosófica dos contos de Mestre Didi, sendo analisado por uma episteme da cultura afro-brasileira e fazer entender que os contos afro-brasileiros possuem um conhecimento carregado de saberes e fazeres cognitivos da tradição da oralidade que não podem ser perdidos ou ignorados. Para compor o suporte teórico, foram abordados autores clássicos e hodiernos em várias áreas de conhecimentos, uma vez que o objeto do estudo é lançar comunicações entre os âmbitos dos saberes históricos populares e com os saberes encontrados nos contos de Mestre Didi. O resultado que se espera, revela-se na necessidade do resgate constitutivo dos contos na cultura de uma axiologia dos costumes, hábitos e tradição do povo negro. As metodologias a serem seguidas são qualitativas, análise de conteúdo, com métodos de abordagens dialética e indutivos. Portanto este trabalho busca fomentar as possibilidades existentes nos contos pelo prisma da história dentro dos caminhos da ancestralidade, da identidade, do sagrado, e cultural.

Palavras-chave: Contos, cultura, tradição

SUMMARY

This work has as its main objective to analyze the tales of Afro-Brazilian Master Didi through epistemological reflection tracing a philosophical and historical junction of Mestre Didi, being reviewed by an episteme of Afro-Brazilian culture and do understand that Afro-Brazilian tales have a knowledge full of cognitive knowledge and practices of the tradition of orality that cannot be lost or ignored. The theoretical support, were approached classical authors and modern-day in various areas of knowledge, since the object of the study is to launch communications between the popular and historical knowledge with knowledge found in tales of Master Didi. The expected result, it is in need of rescue of incorporation of tales in the culture of an axiology of the customs, habits and tradition of black people. The methodologies to be followed are qualitative, content analysis, with methods of dialectic and inductive approaches. So this work seeks to promote the possibilities existing in the tales through the prism of history within the paths of ancestry, identity, of the sacred, and cultural.

Keywords: Tales, culture, tradition

⁹ Mestrando em Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) Bolsita da Fapesb (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) Email: marcoscaje8@gmail.com

Introdução

É chamado de espírito livre aquele que pensa de modo diverso do que se esperaria com base em sua procedência, seu meio, sua posição e função, ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo. Ele é a exceção, os espíritos cativos, são a regra; estes lhe objetam que seus princípios livres tem origem na ânsia de ser notado ou até mesmo levam à inferência de atos livres,[...](NIETZSCHE, 2005, p.143).

Deoscóredes Maximiliano dos Santos, Mestre Didi, foi o *Alapini*, supremo sacerdote do culto aos ancestrais africanos e afro-brasileiros, ao longo de sua vida; aprofundou com dignidade e sabedoria a intrínseca relação entre a ancestralidade e a cultura. Os livros de contos de Mestre Didi possuem uma importância ideológica, histórica e literária, construindo em suas obras uma consciência de identidades diaspóricas entre África e Brasil. Nessa perspectiva, utilizo a sabedoria ancestral dos contos populares afro-brasileiros para nos indicar uma cosmovisão da cultura afrodescendente, buscando relacionar a história e a literatura como dois elementos constitutivos, nos quais se integram conhecimentos científicos e conhecimentos orgânicos, e nesse sentido poderá ocorrer o desenvolvimento de práticas resultantes da junção de dois pólos de conhecimentos distintos, onde contextos empíricos e conhecimentos sistematizados se fundiram no fazer artístico e se puseram em disponibilidade a serviço da cultura.

Sendo a ancestralidade perene, principalmente dentro da narrativa dos contos afro-brasileiros, e são através deles que podemos transcender ao imaginário e ao lúdico que criamos, os contos de Mestre Didi são constituídos de fontes epistemológicas que transitam do mítico para o sagrado e o profano, nutrido de um sincretismo que articula com a integração das tradições da cultura afro-brasileira, de maneira sublime.

Quais contribuições epistemológicas os contos afro-brasileiros de Mestre Didi transmitem à sociedade, através dos saberes da oralidade? E como tecer uma perspectiva da história com a literatura, podendo assim reconstruir com nosso passado e sistematizar com nossa atualidade, tornando os contos uma busca da narrativa crítica sobre o senso comum?

Justificativa

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.¹⁰

Além da Lei 10.639/03, a legislação ampara a educação para a diversidade étnico-racial, tanto na Lei nº 9.394/96 – LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 26-A), como na Lei nº 11.645, DE 10/03/2008, que trata sobre a obrigatoriedade dos estudos sobre a temática indígena nas escolas. Ambas foram elaboradas para tentar amenizar nos processos de ensino-aprendizagem os preconceitos e ideias estereotipadas para com os indígenas e afrodescendentes. No caso da história, isso está relacionado ao ensino eurocêntrico, que não privilegia outras sociedades humanas. Com a implantação da Lei 10.639/03, as escolas terão de introduzir em seus currículos os conhecimentos, saberes, modos de vida e organização social dos povos afrodescendentes.

Utilizar a leitura dos contos de Mestre Didi para ampliar o repertório curricular dentro do ensino, junto com literatura e história, possibilita aos alunos uma análise multirreferencial dos diferentes gêneros e textos extraídos de diferentes contos, e valorizar as diferentes etnias que originaram a diversidade cultural que temos hoje no Brasil, tendo como foco a cultura africana e afro-brasileira nos contos de Mestre Didi.

Os contos como ensinamentos

Os contos são narrativas que nos fazem caminhar por diversos mundos do possível, sendo pouco utilizados como mecanismo de conhecimento e ensinamento. É um excelente sistema de explicação dos acontecimentos dos meios sociais e, no contexto da história dos animais, do sobrenatural, do mítico; traçando assim uma manifestação

¹⁰ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 29 de abril de 2015

carregada de dramas e comédia. São instrumentos vivos das relações humanas. Existe uma particularidade nos contos afro-brasileiros, já que eles são repletos de saber e memória, sendo como um livro oral que os mais sábios ensinam, e é a forma mais significativa e livre de se transmitir valores éticos e estéticos, podendo assim chamado como conto didático:

Vale ressaltar o legado desse modelo de conto na sociedade que possui a preocupação de transmitir determinados valores e construir, através de conjuntura ideológica de sua época, a essência de preservação de sua memória histórica e das relações sociais entre os indivíduos. Outros fatores importantes do conto didático, enleados com as fábulas, são os eternos paradigmas do bem e do mal, assim como as ações positivas e negativas cometidas pelos homens e mulheres nas relações de poder, tanto sociais como nas relações interpessoais (fofocas, maledicências, etc.). (CAJÉ, 2014, p.15)

As histórias transmitidas pelos contos são diversas e profundas sendo bem estruturadas com uma moralidade bastante particular. São histórias que carregam uma narrativa própria da cultura de matriz africana, na qual os saberes se mesclam com o sagrado, a arte, os costumes e a tradição, fazendo parte do mesmo conhecimento.

Na filosofia pré-socrática o filósofo Parmênides relatava a importância do uno, algo bem semelhante ao que ocorre dentro da cultura afro-brasileira, em que seus ancestrais, principalmente dos povos Iorubá, valorizavam a importância do uno, isto é: onde o fim e o início não existem; onde a natureza e o homem são apenas uma manifestação em que a religião, arte e cultura são formadas da mesma raiz, onde não há separação. Haja vista que os contos e os mitos estão presentes em todas as culturas humanas, sendo algumas mais exploradas do que outras, mesmo antes da filosofia tornar-se uma busca constante pelo saber.

Os contos afro-brasileiros não morrem, simplesmente renascem na memória de cada sujeito. Educar os parâmetros da literatura dos contos de Mestre Didi perpassa por variados processos de transpor o monobloco de ouvir, copiar, e guardar o conhecimento, os contos. Educa-se através dos contos? Para respondermos tal pergunta, tentarei mostrar o que é educação, como está posto no referencial de Paulo Freire, junto com alguns contos de Mestre Didi.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos

alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p.47)

A citação acima evidencia que o movimento da educação deve estar centrado na construção do patrimônio do ser como autor de si mesmo e ator das descobertas de sua consciência como ser incompleto, pois a educação busca no próprio indivíduo seus personagens inacabados. Freire (1996) diz que “aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. A educação torna o sujeito objeto da sua própria educação, o ato de educar é uma simbiose constante do educador e do educando. Nessa perspectiva, o ato de formar o sujeito se dá em dois planos distintos e complementares: o invisível e o visível; sendo um de fora para dentro e o outro, de dentro para fora. E mais: o ato de educar compreende os processos orgânicos que potencializam os saberes intelectuais, éticos e morais que fundamentam a formação para um indivíduo livre, que direciona seus conhecimentos empíricos e científicos.

Paulo Freire explica claramente, em concepção bancária, que em tempos hodiernos essas políticas educacionais se afundam em paradigmas errôneos sobre o homem e a mulher como meros copiadores e não como sujeitos atores e autores da sua própria educação:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do professor; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, *op. cit.*, p. 59).

Diante da *concepção bancária*, os alunos são meros depósitos de conhecimento, totalmente passivos, sem interagir com os outros e o meio para construir seu aprendizado; e os professores comportam-se como os senhores do saber, sendo construtores de toda aprendizagem. Não obstante, sabemos que esse modelo educacional é gasto e arcaico. É

nesse sentido que a educação é construída na premissa da multirreferencialidade. Teresinha Burnham (1998), diz que a perspectiva da multirreferencialidade é uma das grandes contribuições que se pode trazer à escola, já que oferece abertura para se trabalhar com linguagens, os valores, as crenças, enfim, uma multiplicidade de expressões das diversidades culturais que se encontram na escola.

Nessa perspectiva, os contos afro-brasileiros de Mestre Didi aparecem como uma educação híbrida, ou seja: literatura e história interpenetram-se, desempenhando papel importante para a humanidade. O conto traz uma ressignificação da construção dos saberes orgânicos populares e da historicidade.

Um exemplo de um conto didático de Mestre Didi, como instrumento para compreender a história seria esse:

O senhor e o escravo

Uma vez, dois homens viajavam em caminhos diferentes um do outro. Um dia se encontraram, e o primeiro disse se chamar *Ninguém Prospera na minha Proximidade*, e o outro *Quem Tem Que Prosperar Na Vida, Prospera*, o primeiro era senhorio, e o segundo escravo.

Assim, lá se foram os dois para a fazenda, até que um dia o escravo conseguiu juntar um dinheiro e comprou uma galinha que tarde deu muitos pintos. Vendo o senhorio que daquela o seu servo teria algumas vantagens mais do que ele, um dia, inesperadamente, matou a galinha e todos os seus pintos.

Quando o escravo voltou da roça onde ia trabalhar todos os dias e viu a galinha com os pintos mortos, não se desesperou, limitou-se em louvar a Deus. Conformado com sua sorte momentânea apanhou-os e colocou-os para secar. Em seguida, guardou os ossos no telhado da casa onde morava. Passados dias, comprou uma ovelha; mais tarde, o animal lhe deu muitos filhos. Num dado dia, o senhor de novo matou a ovelha, inclusive os filhos. Vindo o escravo da roça do seu senhor, deparou-se com aquele ato de perversidade. Sem mais nem menos, disse:

— De qualquer forma, abaixo de Deus, tenho que prosperar, aconteça o que acontecer.

O senhorio, ouvindo, deu uma grande gargalhada, achando graça no ditado do seu servo. O escravo, resistindo com inabalável fé, apanhou as ovelhas, botou-as para secar e guardou os ossos junto com a galinha e os pintos no telhado da casa. Confiando no seu destino e muito satisfeito, conseguiu mais uma vez ajuntar em mão do seu senhor uma certa quantia. De súbito, como quase todos os anos acontecia, apareceu em uma das praças mais movimentadas da cidade um pessoal oferecendo a ossada de um príncipe que tinha morrido na guerra e que tinham por dever de levar seus despojos ao rei. Como sentiam a falta de recursos para a viagem, resolveram vender os ossos para dividir entre eles o produto.

Assim executaram o plano acertado, porém como de costume se dava, o senhor dos escravos, sabendo do ocorrido, apressou-se em usar o dinheiro do escravo, fazendo a compra dos restos mortais de uma pessoa estranha. Quando o escravo chegou da roça, o seu senhor pessoalmente lhe fez ciente de que tinha aproveitado o seu dinheiro para lhe comprar uns ossos de defunto, cujo defunto era príncipe. O pobre escravo ficou de tal forma que chegou a perder os sentidos. Voltando a si replicou-lhe:

— Deus é grande, quem tem que prosperar, prospera vencendo todos os sacrifícios e obstáculos da vida — guardando os ossos do defunto juntamente com os da galinha e da ovelha no telhado da casa. Passando muito tempo, um dia o rei mandou anunciar que se alguém tivesse galinhas e pintos secos, já

com uns dois para três anos de mortos, levassem à sua presença que era para um ebó, a fim de secar a epidemia que alastrava naquela época.

Ele o escravo apressou-se em apresentar a galinha e os pintos. Este gesto de humanidade dele pela salvação pública foi de tão grande benefício, que o rei lhe determinou dividir um terço do seu território, para ele receber os impostos tributários ficando assim de uma noite para o dia, já quase senhor daquela terra, e o seu antigo senhor, como um atento e humilde servidor.

Tempos depois, houve novo anúncio; desta vez foi para quem tivesse ovelha seca apresentá-la a um rei de nação vizinha. O escravo quando soube, ofereceu as ovelhas. Vendo o rei aquela benevolência caritativa, a fim de servir o público nas grandes enfermidades que atormentavam o povo fez vir à sua presença o felizardo cativo de outras épocas e lhe declarou que daquela hora em diante ele era o dono de um terço daquele reino.

Passados os tempos apareceu um novo aviso, comunicando que quem tivesse a ossada de um príncipe que tinha sido morto na guerra há muitos anos se apresentasse ao rei de outra terra vizinha. Assim que foi o grande e vitorioso servo perseguido de outros tempos, avisado sem demora, fez-se chegar ao rei daquela nação acompanhado da ossada, em recompensa da qual o rei lhe deu um grande donativo e lhe conferiu o maior título já alcançado por qualquer pessoa daquela terra. Tornou-se assim o escravo o homem mais feliz do mundo sem desejar nenhum mal ao seu antigo senhor uma vez que ele, com seu espírito de perversidade, contribuiu em parte para sua riqueza e felicidade. (SANTOS, 2003, p.35)

Segundo Freire “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1996, p. 136).

Existe uma importância narrada pelo conto afro-brasileiro que é retratar o dia a dia do homem e da mulher; e inserir nos contos enredos de ensinamentos através de um dinamismo no qual se transmite valores que reconstruem e moralizam os passos dos sujeitos na vida cotidiana e no convívio com a natureza. Outra grande questão, é que nos contos afro-brasileiros, de maneira geral, e do Mestre Didi, especificamente, essa natureza guarda em seu imaginário fantástico premissas do possível, humanizando e ensinando seus saberes orgânicos com referências dos ensinamento africanos, tendo como base a ocupação cognitiva e epistêmica da tradição oral que é conduzida na sua totalidade.

Essa oralidade é um processo dinâmico que os contos transmitem, sendo uma fonte inesgotável a ser trabalhada dentro da sala de aula, possibilitando abarcar a cultura africana e considerando suas influências como formadora da cultura afro-brasileira. Na sociedade africana, a tradição de transmitir valores e costumes pela oralidade mostra que as histórias pelos contos são um mecanismo de aprendizagem e que cada pessoa recodifica e constrói suas raízes, seja pelos assuntos políticos, fabulas, ética e moral, religiosidade; esses conhecimentos carregam consigo a força da ancestralidade.

A história e a literatura favorecem o fortalecimento e o compromisso de informar às gerações mais jovens valores adormecidos, como dar a devida importância à diversidade cultural, construindo paradigmas que alicerces a nossa cultura.

Os ensinamentos dos contos se remetem, dessa forma, a algo contínuo, em constante movimento. Sendo assim, podemos aprender com o saber transmitido pelos contos afro-brasileiros, consignando os saberes ancestrais com o conhecimento contemporâneo, o que torna possível nos libertar do véu da ignorância, pois nos contos aprendemos a caminhar dentro do lúdico e nas dimensões imagéticas.

É importante salientar que os povos afrodescendentes são muito mais que referência da passagem da escravidão e da luta pela liberdade; são povos que construíram o Brasil com uma cultura fantástica desde a comida, passando pela linguagem e, por fim, perpassando os caminhos da ética e da estética. Desse modo, pode-se afirmar que os afrodescendentes são uma composição que se movimenta a todo instante.

Através dos contos de Mestre Didi, pode-se conhecer a cultura e fundamentá-la como um saber epistêmico e epistemologia. Saber esse que chega pela tradição oral, com influências africanas e se molda às nossas raízes afro-brasileiras. Os contos de Mestre Didi representam a memória andante de um povo através do qual a ancestralidade se funda e se mescla com o dia a dia dos sujeitos. Os contos do sábio Mestre Didi são acessíveis a qualquer faixa etária ou classe social, pois esses contos orais ou escritos carregam consigo a tradição pura marcada de encantamento e do sagrado, em que é possível olharmos a primazia da cultura do povo afrodescendente, sendo assim uma sobrevivência histórica, mediante a narrativa dos contos afro-brasileiros.

Ao evidenciar os contos como ensinamentos educacionais, percebemos tais contos como mecanismos de aprendizagem e como uma forma metodológica de alcançar a história em seu contexto historiográfico, independentemente de serem contos orais ou escritos; antigos ou modernos; e também independe do fato de estarem ligados a fatos reais ou fictícios. Dessa forma, eles tornam-se um componente textual valioso para a educação.

Os ensinamentos encontrados na literatura dos contos de Mestre Didi possuem histórias da cultura africana e da Bahia, tendo sido registrados como acervo da memória da tradição oral, baseados na oralidade e transcritos em seus livros: *Conto negros da Bahia*; *Contos de Nagô*; *Contos Crioulos*; *Por que Oxalá usa Ekodidé*; e *História de um terreiro Nagô*. Mestre Didi desenvolve também em um projeto educacional, uma cartilha com fundamentos da cultura da tradição iorubana – este projeto junto com a SECNEB –

Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, de 1974; cria, além disso, a Minicomunidade infanto-juvenil *Oba Biyi*, com perspectivas educacionais que abordam as histórias dos contos e a oralidade como pilares na formação e no currículo dos jovens da comunidade das redondezas do Nordeste de Amaralina/Pituba (bairros que ficam na orla de Salvador/BA).

O cachorro e a boa menina

Existiu em uma cidade da África, da nação *Grúncis*, uma senhora que tinha duas filhas. Uma delas, a caçula, criava um cachorro grande e bonito por nome Kubá. Ela tinha muito cuidado com o cachorro a ponto de só fazer as refeições junto com ele sentado na mesa, como se fosse uma pessoa. A mãe dela não se incomodava, pois gostava também do cachorro, porém a irmã mais velha odiava e maltratava o pobre bichinho. Aconteceu que elas tinham uma tia que morava um pouco distante dali. A menina dona do cachorro, um dia de sábado, lembrou-se da tia e disse à mãe dela:

— Mamãe, amanhã vou passar o dia com minha tia.

— Sozinha? — perguntou a mãe, e disse:

— Lembre-se que neste caminho sempre acontece desaparecer pessoas.

— Eu vou com Deus e Kubá — disse a menina.

No outro dia pela manhã bem cedo, a menina se preparou, tomou a benção à sua mãe e foi para a casa da tia. Passou todo o dia lá; na hora do almoço, a tia chamou ela para almoçar e perguntou onde botava o almoço do cachorro. Ela disse para a tia que o cachorro costumava sempre comer junto com ela na mesa e assim foi feito. Depois saíram e foram para o terreiro brincar. De tardezinha, a menina se despediu da tia e voltou para a casa da mãe. Quando ia passando por um lugar onde o caminho era muito esquisito por só se ver mato e já estar escurecendo, apareceu um bicho enorme e perguntou a ela:

— De onde vens e para onde vais?

— Vim da casa de minha tia e vou para casa de minha mãe.

— Com quem tu vais?

— Chame a gente que eu quero ver.

Ela, com muito medo, olhou para um lado e para o outro e, não vendo o cachorro, cantou: — KubáKubáKubáBáDurubi, KubáKubá Dan Durubi Nanã TapemáDurubi (Encontrei a morte, corre, estou aqui, o bicho quer me matar.)

O cachorro, quando ouviu o cântico da menina, veio feito uma fera em cima do bicho, que fugiu apavorado, deixando o caminho livre para eles passarem. Em casa, a velha já preocupada devido às horas, estava se arrumando para ir procurá-la; foi quando a menina chegou sã e salva pelo seu amigo Kubá, contando tudo o que tinha acontecido.

A irmã mais velha que era muito orgulhosa, não querendo ficar inferior à outra, disse que também ia visitar a tia. A mãe dela apresentou um bocado de motivos para ela desistir, porém foi inútil. No outro dia ela se preparou, chamou o cachorro e foi a para casa da tia. Chegou cedo, brincou bastante e na hora de almoçar a tia chamou ela, botou o almoço e perguntou onde botava o do cachorro.

— No chão — disse ela — em qualquer lugar ele come.

A tia botou a comida em baixo da mesa, no chão; o cachorro não tocou na comida e saiu para rua, deixando ela almoçar à vontade. De tardinha ela despediu da tia e voltou para casa; quando ia chegando na entrada do caminho esquisito, lembrou-se do cachorro; foi justamente a hora em que o bicho apareceu e foi fazendo as mesmas perguntas que tinha feito à sua irmã. Por fim o bicho disse:

— Chame a gente que eu quero ver.

Ela se cansou de cantar chamando o cachorro:

— KubáKubáKubá...

O bicho não vendo ninguém engoliu ela. Nisto Kubá chegou em casa sozinho. A mãe dela, juntamente com a outra garota e os vizinhos saíram para procurar a menina. Quando chegaram no lugar em que o bicho tinha engolido a menina, a irmã foi logo reconhecendo o lugar, dizendo para o pessoal:

— Foi aqui que encontrei o bicho.

Começaram a procurar e foi quando encontraram a cestinha que ela carregava, um pé de sapato, pedaços de pano do vestido e mais para dentro do mato viram o enorme bicho que dormia a sono solto. Mataram o bicho e depois, procurando saber por qual motivo uma das meninas tinha sido salva e a outra devorada pelo bicho, a tia das meninas disse o seguinte:

— Fazer o bem, não se olhar a quem. Fazendo a quem se lhe faz não é pecado e só tem o que se merece. (SANTOS, 2003, p.39.)

Na construção do conhecimento da educação na composição dos contos de Mestre Didi, a literatura oral e a escrita assumem com singularidade a formação do sujeito, pois os contos não somente assumem o fictício, as fábulas, como também são construídos pelos fatos do cotidiano, das histórias reais, da geografia local, como assevera Ginzburg, na citação abaixo, na qual podemos associar que a literatura é fundamentadora do processo histórico:

Até há pouco tempo a grande maioria dos historiadores via uma nítida incompatibilidade entre acentuação do carácter científico da historiografia (tendencialmente assimilada às ciências sociais) e reconhecimento da sua dimensão literária. Hoje, no entanto, este reconhecimento torna-se cada vez mais extensivo também a obras de antropologia ou sociologia sem que isso implique necessariamente um juízo negativo da parte de quem formula. Aquilo que em geral é sublinhado, porém, não é o núcleo cognitivo que se pode encontrar nas narrações de ficção (por exemplo, as romanescas), mas sim o núcleo fabulatório que se pode encontrar nas narrações que se pretendem científicas — a começar pelas historiográficas. (GINZBURG, 1989, p.194)

Assim sendo, salientamos que os contos de Mestre Didi educam na perspectiva antropológica e sociológica, pois logo após uma longa viagem pela África, na Nigéria, ele lança seu livro *Contos de Nagô*, e na elaboração historiográfica podemos observar que em seus contos a história local é bastante presente e a diáspora que encontramos com visibilidade consiste na herança africana para a formação do povo brasileiro.

Freire (1996) afirma que “não é possível pensar os seres humanos longe da ética, quanto mais fora dela”; nesse sentido, falar de ensino pelos contos de Mestre Didi é falar de valores éticos, pois sendo o homem um ser que está em constantes transformações e inquietações, cabe à ética conduzir os homens nos caminhos conturbados da modernidade, orientando a passagem da moral para a ética, fazendo o sujeito refletir sobre seus hábitos e costumes, fundamentando junto à razão (raciocínio) um compromisso com

seu “eu”. Nesse caso, os contos possibilitam uma reflexão de criticidade acerca das tradições africanas e afro-brasileiras, sejam eles fabulados ou baseados em fatos reais.

Na filosofia africana, a própria história, a arte, a música, a tradição e a religião estão presentes e entrelaçadas. Não se separam, existindo assim uma diversidade ampla e rica, oportunizando, dessa forma, uma forma peculiar de investigação epistemológica e agregando-se com o saber epistemológico, esta interação com a cultura de matriz africana nos remete a novas vertentes do homem dentro da sociedade.

A ética pulsante na cultura afro-brasileira narrada nos livros de contos de Mestre Didi, que está em movimento constante, pode ser encontrada nos terreiros, onde seus ensinamentos fazem um resgate do respeito e da hierarquia, ultrapassando o campo religioso e seguindo para o convívio das relações interpessoais, chegando ao diálogo da vida, das ações do homem em meio à natureza. Encontramos nos contos afro-brasileiros, de maneira geral e, especificamente no Mestre Didi, um entendimento bastante valioso da ação humana, pois esta é sempre fruto de uma escolha entre o correto e o incorreto; entre o que é bom e o que é ruim; isto é, o saber descoberto de maneira mais pura do íntimo humano, aprendendo a levar para a sua vida social e espiritual. Ao criticizar-se, os contos de Mestre Didi, mediante os saberes que se estendem às fronteiras do conhecimento do senso comum, chegando a uma argumentação do mundo da ética, encontramos nos contos personagens variados e de características bastante reais que se transformam em histórias fictícias, possuindo assim uma linha tênue entre o real e o irreal.

Haja vista que os contos afro-brasileiros não só representam a ludicidade, uma vez que eles são muito mais que isso, consistindo em uma forma de alcançar uma contingência e abundância de cultura. Desse modo, é de inteira relevância a divulgação de tais contos pois, ao analisar as produções de Mestre Didi, desenvolvemos a consciência crítica, problematizando toda a estrutura narrativa e epistemológica, utilizando da própria vivência do povo como verdades que vão além da subjetividade do homem, tornando a ética e suas variantes posteriores à vida e às relações humanas. Assim, passamos a construir ensinamentos que tornam possível a conservação da memória de um povo. Ademais, a ética nos contos afro-brasileiros nos faz perceber o valor de cada história que nos é contada, não importando se é contemporânea ou ancestral.

A visão que os contos de Mestre Didi e outros contos afro-brasileiros nos oferece torna possível invocar e estimular a aprendizagem, dando oportunidade aos discentes de exercitar a sua veia criativa, de modo que construam novas vertentes culturais, ao mesmo tempo que valorizam as tradições e costumes que formam a cultura afro-brasileira, desde

os símbolos e signos sagrados à convivência do dia a dia. Os contos de Mestre Didi contribuem consideravelmente para o ensino, já que são comunicados peculiares que transmitem às novas gerações acontecimentos históricos e fabulações fantásticas de um povo; e como mecanismo educacional são acervos memoriais que passam pelo tempo e passam por nós.

REFERÊNCIA

BARBOSA, Joaquim. (Org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Paulo: Editora da UFSCar, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CADERNOS NEGROS, nº 24. **Contos afro-brasileiros**. São Paulo: Quilombhole, 2001.

CAJÉ, Marcos. **Afrocontos: Ler e ouvir para transformar**. Salvador: Quarteto, 2014.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: ed. Companhia das Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

DIDI, Mestre. **Contos crioulos da Bahia: Creole Tales of Bahia: Ákójopò Ìtàn Átenu dénu Íran Omo Odùduwàni Ilè Bahia (Brasîl)**. Salvador: Núcleo Cultural Níger Okàn, 2004.

_____. **Porque Oxalá usa Ekodidé**. Salvador: Ed. Cavaleiro da Lua, 1966.

_____. **Contos negros da Bahia e contos de Nagô**. Salvador: Corrupio, 2003.

_____. **Autos Coreográficos Mestre Didi, 90 anos. (Org.) Juana Elbein dos Santos**. Salvador: Corrupio, 2007.

_____. **História de um terreiro Nagô**. São Paulo: Carthago & Forte, 1994.

DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.) **Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: UFMG, 4 v. 2011.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança, Tradução de Moacir Gadotti e Lílíam Lopez Martins**, 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GINZBURG, Carlo. **A Micro-História e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PortalEducação,GoogleAnalytics.Disponívelem:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/l eis/2003/110.639.htm> Acesso em: 29 de abril de 2015.

SANTOS, Elbein J. dos. **Os Nagôs e a Morte**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida por um conceito de cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Elisangela Santos Bom Conselho¹¹

Iranildes de Jesus Santos¹²

Jean dos Santos Gomes¹³

RESUMO

O referente artigo tem o objetivo analisar o Projeto Político Pedagógico - PPP de uma escola do município de Amargosa/BA, parceira do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. A partir das discussões que tem suscitado o debate sobre Educação do Campo e as reivindicações da falta de qualidade do ensino ofertado nas classes multisseriadas buscou-se evidenciar no PPP as questões que compreendem esse contexto. Assim, temos intuito de problematizar a emergente necessidade da mudança do paradigma urbanocêntrico que predomina nas escolas do campo. Portanto, é necessário um projeto político pedagógico que consiga dar conta das especificidades das escolas situadas nesse contexto, uma educação que dê conta das demandas do povo campesino, seus anseios, sua dinâmica de vida e valor de pertença a terra.

Palavras - Chave: Projeto Político Pedagógico. Educação do campo. Classes Multisseriadas.

ABSTRACT

The related article aims to analyze the Pedagogical Political Project - PPP of a school in the city of Amargosa / BA, partner of the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching - PIBID. From the discussions that has raised the debate on Rural Education and claims the lack of quality of education offered in multigrade classes sought to highlight the PPP issues comprising this context. Thus, we aim to discuss the emerging need for change urbanocêntrico paradigm that prevails in schools field. Therefore, a pedagogical political project that can account the specificities of the schools located in this context is necessary, an education that takes into account the demands of campesino people, their aspirations, their dynamics of life and value of land belonging.

Keywords: Pedagogical Political Project. Rural education. Multiseriated classes.

¹¹ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do recôncavo da Bahia - UFRB, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

¹² Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do recôncavo da Bahia - UFRB, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

¹³ Graduando do curso de licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do recôncavo da Bahia - UFRB, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Introdução

A Escola do Campo é uma identidade em construção, e, a sua consolidação demanda um projeto político e pedagógico ancorado e alicerçado na epistemologia, princípios e diretrizes que nutrem o *Movimento Por uma Educação do Campo*. Partindo dessa premissa, o presente artigo traz reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas do campo. Foi resultado de uma das atividades de formação desenvolvidas pelo Programa de Iniciação à Docência-PIBID, especificamente pelo Subprojeto de Pedagogia “A organização do trabalho pedagógico no contexto da educação infantil e das classes multisseriadas”. Realizamos uma análise documental do PPP de uma escola do campo com classe multisseriada a partir de categorias importantes apontadas por Roseli Caldart, Nair Casagrande e Ilma Veiga Passos para a construção do PPP, e especificamente para a construção do PPP das escolas do campo. Desse modo procedemos com a análise documental objetivando identificar se o Projeto Político Pedagógico analisado incorpora tais categorias na perspectiva da identidade da escola do campo e das singularidades do multisseriamento. Assim, temos intuito de problematizar a emergente necessidade da mudança do paradigma urbanocêntrico que predomina nas escolas do campo. Defendemos a necessidade de um projeto político pedagógico que considere as especificidades das escolas situadas nesse contexto, uma educação que dê conta das demandas do povo camponês, seus anseios, sua dinâmica de vida e a sua relação de pertencimento a terra.

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, cuja linha pesquisa é a Organização do Trabalho Pedagógico no Contexto da Educação Infantil e das Classes Multisseriadas. O mesmo tem por objetivo analisar o Projeto Político Pedagógico - PPP de uma escola do campo com classes multisseriadas, parceira do PIBID, localizada em um dos municípios do Recôncavo da Bahia. O referido PPP foi construído em 2008 devido à determinação colocada pela Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional 9394/96. Passou por um processo de avaliação e foi reelaborada no ano de 2011.

O intuito dessa análise é colocar em pauta as questões ligadas à temática do campo, problematizando a construção do projeto político pedagógico. Partimos do pressuposto que o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo deve ancorar-se nas concepções de educação pensada para o campo e, atender as especificidades que envolvem o contexto da Educação do Campo e das Classes Multisseriadas.

Desta forma, o artigo traz na primeira seção as discussões sobre o PPP, abordando o que é o PPP, determinações legais para a sua implementação e como deve se dar o seu processo de construção. Para tanto, foi utilizado como aporte teórico Vasconcellos (2002) e Veiga (2002). Na segunda seção problematizaremos a partir de Caldart (2008) os elementos essenciais que devem ser considerados na construção do PPP das escolas do campo. No item seguinte trazemos a análise do projeto político pedagógico mencionando a sua estrutura e as principais características da escola parceira. No último tópico trazemos algumas discussões pertinentes que precisam ser consideradas na elaboração do projeto político pedagógico em questão, ressaltando que este deve levar em conta a particularidade da população campesina.

Projeto político pedagógico da escola: notas introdutórias

Segundo Vasconcellos (2002) o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento de mudança, que explicita as intenções e opções de uma instituição escolar visando transformar a realidade. Portanto, demarca política e pedagogicamente a identidade da escola. Para Vasconcellos (2002, p. 17).

O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

Nesse sentido, o PPP constitui-se como a identidade da escola. Expõe a análise da realidade de uma instituição, apresenta propostas para efetivar o que foi proposto. Vasconcellos (2002, p.18) apresenta características relativas a esse instrumento: é amplo, integral e global, normalmente é de longa duração e precisa ser construído de forma coletiva e democrática, envolvendo todos os membros que compõem a comunidade escolar. Este é concretizado de forma processual, devendo ser sempre avaliado e reconstruído. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os

momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2002, p.1).

Contribui assim para a construção da autonomia da escola, já que diz respeito à organização do trabalho pedagógico. Segue muitas etapas e procedimentos, exige esforços de compreensão e comprometimento por parte daqueles que estarão envolvidos na sua elaboração e concretização, precisa ser elaborado na dimensão do real, sem se distanciar das concepções do plano global.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 determina em seu Art. 12 que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996 p.14). Assim o projeto político pedagógico torna-se uma determinação legal que contribui para a identidade da instituição, já que deve ser construído com base na realidade do contexto em que a escola está inserida. Sua construção deve ser de forma coletiva, garantindo a participação de todos os membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões, visando à autonomia da instituição. Segundo Veiga (2002), a construção do projeto político pedagógico deve partir dos “princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério”.

Para que a construção do Projeto Político Pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (VEIGA, 2002 p.3)

Essa construção exige dos participantes três níveis de competências: conceitual, procedimental e atitudinal (VASCONCELLOS, 2002 p. 36). Para tanto, demanda dos envolvidos formação e planejamento das ações que desejam realizar, fazendo uma reflexão sobre os princípios que devem nortear esse processo de construção. Assim participar da construção do PPP, constitui-se em um “direito e um dever” da comunidade”.

No que tange a estrutura do PPP, Padilha (2006, p. 90) afirma que “como se trata de um processo e não apenas de um produto, a estrutura básica de um projeto pedagógico é sempre indicativa e pode variar de escola para a escola [...]”. Sendo assim, as escolas podem possuir projetos diferentes quanto à organização estrutural, sem deixar de abordar

questões fundamentais para o seu desenvolvimento. Vasconcellos (2002) destaca que o PPP deve estar estruturado a partir de três grandes elementos: Marco Referencial, que diz respeito à finalidade do projeto; o Diagnóstico que concerne na análise da realidade em que a escola está inserida e a Programação, determinando as medições propostas a serem desenvolvidas. Estes elementos devem estar articulados entre si, pressupondo que essas três dimensões estão interligadas.

Pode-se observar através do exposto que o processo de construção do PPP não é algo fácil, pois requer a participação de toda a comunidade escolar, pais, professores, alunos e funcionários. Partindo desse pressuposto, a escola precisa ter como princípio a *Gestão Democrática*, que é apontada como o tipo de gestão a ser vivida na educação pela Constituição Federal de 1998. Este aspecto possui total relevância no processo de construção desse instrumento que norteará as ações nesse ambiente. Pois, a Gestão Democrática é responsável por assegurar a participação de todos os representantes da escola nas decisões e ações desenvolvidas na instituição. Veiga (2002, p. 4) afirma que:

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Essa gestão “trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão” (VEIGA, 2002. p. 4), portanto, pela nossa tradição paternalista e clientelista, ainda não é algo fácil de ser consolidada no âmbito das instituições e organizações públicas. Veiga (2002) enfatiza também sete elementos que devem ser considerados na elaboração do PPP. As finalidades da escola, que é um elemento que exige reflexão sobre a ação educativa, então os educadores precisam ter clareza dessas finalidades; a Estrutura Organizacional, que diz respeito à estrutura administrativa e à pedagógica, implica a indagação sobre as características da escola, seus pólos de poder e seus conflitos, podendo então localizar os obstáculos e pensar nas possibilidades; o currículo, que é a organização do conhecimento escolar e, portanto expressa uma cultura, não podendo ser separado do contexto social; o tempo escolar, resumido ao calendário adotado pela instituição. Outro elemento indicado pela autora é o processo de decisão,

que tem prevalecido o poder autoritário e centralizador, entretanto é necessária a participação de todos no processo de decisão, o que requer a distribuição de poder. As relações de trabalho é outro item, elas precisam estar baseadas na solidariedade, na reciprocidade e na participação coletiva. Outro elemento é o respeito à avaliação, pois as atividades devem ser acompanhadas e avaliadas. O PPP precisa periodicamente ser avaliado no intuito de verificar os seus possíveis impactos na identidade da organização, do trabalho pedagógico e do processo ensino aprendizagem. Dessa forma, a construção do projeto político-pedagógico requer levar em consideração os elementos acima elencados, a fim de torná-lo um instrumento que de fato irá propiciar a consolidação dos anseios da escola.

O projeto político pedagógico das escolas do campo

A educação do Campo foi historicamente negligenciada pelo poder público. A máxima de que “homem da roça não carece de estudo” nos parece que foi a tônica que embalou as políticas públicas, principalmente as educacionais, concernente à educação das populações que vivem em áreas rurais do Brasil. Essa situação provocou mazelas que tentam ser superadas na atualidade pelas políticas gestadas a partir do *Movimento por uma Educação do Campo*. Nas últimas décadas a educação do/no campo vem se tornando pauta de reivindicações de vários movimentos sociais que buscam através de lutas e manifestos, políticas públicas que supram as necessidades existentes, para superar o paradigma que concebe o campo como o lugar do atraso e da carência (ARROYO, 2007).

Os povos do Campo, através dessas lutas buscam o reconhecimento desse espaço como um ambiente de produção de saberes anseia a valorização das suas especificidades, reconhecendo a necessidade de promover uma educação mais contextualizada. O Decreto 7352/10 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA pontua em seu Art. 2 a necessidade de “formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo”. Sabemos que a identidade da escola do campo é um processo que está em construção. Partindo desse pressuposto, o projeto político pedagógico das escolas do campo precisa conter elementos políticos e pedagógicos específicos, que garantam a afirmação da sua identidade, enquanto escola do campo.

Nesse sentido, Roseli Caldart (2004) tem enfatizado para as especificidades do PPP das escolas do campo destacando elementos imprescindíveis que devem nortear a

construção desse documento. Para a autora, o PPP das escolas do campo precisa trazer discussões a respeito da luta pela terra e pela Reforma Agrária, pois a educação desenvolvida nesse contexto permeia outras questões como a questão da terra e das relações de produção. Deve também, tencionar o debate de outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento, no intuito de contribuir para uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo. Já que nesse espaço, na maioria das vezes ainda é desenvolvida uma educação ancorada nas concepções de Educação Rural, que se caracteriza como a Educação organizada para os trabalhadores desse meio, baseada nos interesses do capital.

É preciso entender o Campo como um território de produção de conhecimento, como espaço de vida. Tomar como referência as experiências educativas que expressam a resistência cultural e pedagógica do povo do campo. O Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo protagonizado e construído na luta e pela Pedagogia dos Movimentos Sociais revela-se um projeto transformador que visa à emancipação dos sujeitos que vivem no campo, bem como a superação das relações de trabalho e produção da existência humana. Ao se nutrir da concepção das pedagogias do Movimento, Socialista e do Oprimido traz uma epistemologia que conflita com as tendências e concepções que tem embalado as políticas educacionais no Brasil, principalmente aquelas que orientam a formação docente e a organização do trabalho pedagógico nas escolas por estarem alicerçadas epistemologicamente pela lógica neoliberal. Esta epistemologia ancora-se na assertiva político e social de que para trabalhar em consonância com o Projeto Político- Pedagógico da Educação do Campo a escola precisa, segundo o Movimento do Sem Terra-MST:

[...] ser transformada, exatamente porque ela não nasceu para educar a classe trabalhadora (apenas concedeu sua entrada nela para atender as demandas de formação para a reprodução das relações de trabalho capitalista) e muito menos para formar os trabalhadores para que façam uma revolução social e a torne-se um ser humano emancipado. A escola precisa ser transformada em suas finalidades educativas e nos interesses sociais que a movem, na sua matriz formativa, no formato de relações sociais que a constitui (especialmente as relações de trabalho e de gestão) e desde as quais educa quem dela participa, na visão de mundo que costuma ser hegemônica dentro dela e na forma que trabalha com o conhecimento. (CALDART, 2010, p. 67).

Ademais para Caldart (2004) a Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é

sempre o urbano. A Educação do Campo se afirma no combate aos "pacotes" - tanto agrícolas como educacionais - e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de modelos que as ignoram ou escravizam. Ademais, a educação do campo é um projeto de política e de educação que supera a concepção alienista de educação ao defender a construção de um projeto de educação do campo construído pelos sujeitos do campo.

Ainda para a autora, o PPP das escolas do campo precisa tencionar o debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que possam devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve ser incluída uma reflexão sobre a valorização dos educadores que atuam no Campo, uma vez que muitos desses profissionais por atuarem neste contexto são invisibilizados. Outro elemento a ser instituído no projeto político e pedagógico das escolas do Campo são as próprias escolas, pois elas são um espaço de formação e de socialização onde se constrói as relações sociais e que auxilia os educandos na construção de uma visão de mundo bem como na construção de sua identidade, valorizando assim a sua cultura enquanto sujeitos do campo. No projeto político e pedagógico das escolas do Campo deve haver também uma reflexão sobre os diferentes saberes os quais os indivíduos do campo possuem, valorizando e potencializando-os, contribuindo assim para socialização e produção de novos saberes.

Os elementos destacados por Caldart como necessários ao PPP das escolas do campo mostram um pouco da complexidade e profundidade política e pedagógica do Movimento da Educação do Campo, e o rigor necessário para à construção do PPP tendo em vista a identidade das escolas do campo. Fazem-se indispensáveis projetos que intencionem o debate sobre a Educação do Campo e sobre as classes multisseriadas, as quais na maioria das vezes são a única oportunidade de escolarização para crianças e adolescentes camponeses.

O projeto político pedagógico da escola do campo: um relato de experiência

O projeto político pedagógico das escolas do Campo do município é construído por Núcleo¹⁴, ou seja, é elaborado um único PPP para todas as escolas que compõem

¹⁴A Secretaria Municipal de Educação de Amargosa organiza as escolas do campo do município em um sistema de Nucleação Administrativa. Cada Núcleo tem uma diretora e uma coordenadora pedagógica. No

determinado núcleo. O PPP analisado apresenta a seguinte estrutura: apresentação, introdução, pressupostos de referências, diagnóstico, pressupostos etimológicos, marco operacional, organização pedagógica da unidade escolar e considerações finais.

Na apresentação o documento explicita o processo de construção do PPP, ressaltando de forma breve o objetivo e o processo de reelaboração do mesmo. Na introdução é feita de forma sucinta uma discussão teórica sobre projeto político pedagógico. Para tanto, é utilizado como aporte teórico: a LDB de 1996, Vasconcellos (2004) e Veiga (2000). Nos pressupostos de referência, é abordada a caracterização do núcleo 06 e das escolas que o compõe. No que se refere à caracterização do núcleo, o presente documento apresenta as 06 escolas e as comunidades em que elas estão inseridas, bem como, as modalidades de ensino ofertado em cada instituição. Neste item ainda é destacado a Caracterização da Educação do Campo tomando como referencial teórico as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Para, além disso, é citada: a visão, missão, valores e compromissos que a escola deve assumir. No item diagnóstico são apresentados os dados quantitativos do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) de uma das escolas do núcleo.

O tópico que se refere aos pressupostos epistemológicos aborda as concepções de: Sociedade, Educação, Educação do Campo, Educação em Tempo Integral, Educando, Ensino-Aprendizagem, Currículo, Avaliação e Planejamento que a escola precisa tomar como norte na organização do trabalho pedagógico e, por fim, um sucinto comentário sobre a Pedagogia Histórica-Crítica. No Marco Operacional são abordadas as ações, metas e o plano estratégico. O item Organização pedagógica da unidade escolar subdivide-se em cinco tópicos:

- 1) Educação Infantil e Ensino Fundamental, que traz os objetivos, as orientações didático-metodológicas, a organização da proposta pedagógica, os projetos, programas especiais e a avaliação de cada uma das respectivas áreas do ensino;
- 2) Educação Especial em uma perspectiva inclusiva;
- 3) Avaliação Institucional;
- 4) Plano de avaliação e monitoramento do PPP.
- 5) E as Considerações Finais na qual é mencionada a experiência e o objetivo da reelaboração do projeto político pedagógico do núcleo 06.

No tópico destinado à Escola, destacam-se algumas das características da instituição como: o histórico da escola, as reformas que foram realizadas, a oferta de matrículas, bem como os programas de que a escola fazia parte e o quadro de profissionais, mostrando as especificidades da função de cada um. Faz a caracterização dos alunos, dos pais e da escola, destacando os aspectos físicos e os recursos didáticos e pedagógicos. As questões econômicas, sociais e culturais da comunidade não são tensionadas, uma vez que o projeto político pedagógico abrange as características do núcleo que é composto por 06 escolas de comunidades distintas.

Na construção de um projeto político pedagógico para as escolas do Campo deve-se considerar uma nova proposta de educação que contemple as particularidades da população campesina. É considerar a luta e bandeira histórica da classe trabalhadora bem como, o contexto de vida do camponês. Assim, pensar em Educação do Campo é pensar em uma educação de qualidade que atenda as especificidades desses indivíduos. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensarmos em um projeto político pedagógico que der conta de atender estas especificidades, ou seja, um projeto que valorize a identidade, a cultura e a diversidade de saberes do homem do Campo.

Em virtude da análise realizada, percebe-se que é necessário (re) significar o PPP em questão, refletindo sobre as discussões que contemple as singularidades da Educação do Campo, essencialmente das classes multisseriadas, provocando o debate denso e político acerca das questões que tocam o Movimento Por uma Educação do Campo, tendo em vista que no PPP analisado elas são mencionadas de maneira bem superficial.

Além disso, compreendemos que as relações de trabalho precisam ser problematizadas e percebidas como princípio educativo, particularmente neste projeto, tendo em vista que os alunos dessa região auxiliam os pais nas atividades da lavoura cotidianamente. A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto pedagógico. O trabalho forma e produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, do vínculo entre educação e processos produtivos, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando esse acúmulo de teorias e práticas com a experiência específica de trabalho e educação dos camponeses (CALDART 2004, p.24).

Nessa perspectiva, cabe à escola tencionar diariamente as questões que dizem respeito ao trabalho no campo, uma vez, que este é inerente à vida dos povos que vivem e dinamizam esse contexto, e ao processo de construção da sua identidade. É necessário

conter no PPP um aprofundamento da caracterização dos sujeitos, como vivem suas formas de trabalho, de lazer, evidenciando assim a questão de opressão desses povos. Interessante que se trabalhe com as características da comunidade em que a escola está inserida. Um projeto que seja construído a partir das necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e que entenda as classes multisseriadas para além de junção de séries.

No projeto político pedagógico é indispensável à inserção da discussão sobre o perfil e trajetória de formação dos educadores que atuam no contexto da Educação do Campo e das classes multisseriadas, pois estes debatem e problematizam diariamente questões específicas do campo. Deve-se ainda desmistificar a dicotomia enraizada entre a área urbana e a zona rural em que a primeira é vista como o lugar das oportunidades, da tecnologia, do avanço, enquanto a segunda como o lugar do atraso. Se contrapor indiscutivelmente aos “pacotes”, agrícolas e educacionais, que tem como intuito fazer dos sujeitos que vivem no campo objetos, desconsiderando-os e/ou oprimindo-os. Rebelando a visão reducionista e de educação como preparação de mão-de-obra a serviço do mercado (Caldart, 2004).

Considerações finais

O PPP é de suma relevância, pois expressa a concepção de educação que se almeja para os sujeitos, portanto planejar a ideia de um projeto político pedagógico sólido é compartilhar de uma educação que seja em seu lugar de origem, em sua localidade, sem precisar se deslocar, uma vez que, é direito estudar onde mora. É refletir sobre as políticas públicas que superem a visão mesquinha e compensatória dos programas que introduzem em seus currículos, conhecimentos podados em doses homeopáticas.

Reafirmamos a necessidade real de execução da política específica para a educação, respaldada pelos pareceres 036/2001 CEB, 01/ 2006 entre outros. Dialogando diretamente com os princípios da educação do campo, propondo medidas de adequação da escola à vida nesse espaço, seja pela Pedagogia da alternância, projetos políticos pedagógicos, formação de profissionais que compreendam este contexto, respeito à diversidade, além de assegurar a participação ativa da comunidade e dos movimentos sociais na vigilância da homologação destes marcos normativos que os referenciam.

Sendo assim, necessitamos de um PPP que atenda as particularidades desses sujeitos, possibilitando-os desenvolverem a criticidade e a reflexão acerca do contexto

social em que estão inseridos, se auto afirmando enquanto indivíduo deste lugar não basta só à inclusão, mas a participação e, essencialmente a consciência de sujeitos de direitos. Compreendemos que em hipótese alguma o PPP deverá ser entendido como “projeto ofício” servindo apenas para ser enviado, passageiro, atendendo a burocracia e, nem condicionado a reprodução de um modelo enraizado.

Nesse viés, parte-se do pressuposto que o mesmo não pode ser visto como algo irrefutado, pronto e acabado, mas aberto às mudanças, acompanhando as transformações da história. Contudo, temos a ciência que esta é uma reflexão que não encerra por aqui, considerando as demandas e a concretude necessária para a construção de um projeto de sociedade que possa transgredir os arquétipos fragmentados de educação que permeiam ainda em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Política de formação de Educadores (as) do Campo. In: **Caderno Cedex**, nº 72, ano 2007, p.157-176 Campinas, 2007.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico] : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/DFE/LDB%209.ed..pdf>> acesso em 22 de novembro de 2014.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamentode Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo** /Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos Sociais do Campo e a Afirmação do direito á educação: Pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 217, ano 2006, p.302-312, set/dez., Brasília, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico e Projeto Político-Pedagógico da Escola. In: PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 6ª edição.São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Projeto Político-Pedagógico: Considerações sobre sua Elaboração e Concretização. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro. (org) **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma construção possível. 14ª edição. Papyrus, 2002.

ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Juliana Brito Dos Santos¹⁵
José Arlen Beltrão De Matos¹⁶

RESUMO

A formação de professores em Educação Física sofreu conforme o tempo mudanças significativas para área, saiu das margens do militarismo para ser tratada de forma pedagogizada nas escolas. O estágio ocupou importante espaço na reconfiguração da formação destes professores, constituindo em um importante momento formativo. Por isso, tendo em vista a importância do estágio, sobretudo nos cursos de licenciaturas, propusemos o presente trabalho de Conclusão de Curso, intitulado Estágio Obrigatório: Contribuições para a Formação do Professor de Educação Física, que tem como objetivo geral identificar e analisar as contribuições das práticas do estágio obrigatório em ambientes escolares no processo de formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, assim como conhecer as expectativas e planos profissionais destes acadêmicos. O estudo seguiu a abordagem qualitativa e como instrumento investigativo foi utilizado à entrevista semi estruturada. O roteiro norteador da entrevista se constituiu de 15 questões abertas, divididas em três blocos: compreendendo o estágio, relação com a escola e a importância do estágio. Contamos com a participação de 15 licenciandos, que tinham cursado os três estágios obrigatórios em ambientes escolares oferecidos pelo referido curso.

Palavras - chave: Estágios Obrigatórios, Formação de professores e Educação Física.

ABSTRACT

Teacher training in physical education suffered as time significant changes to the area, came out of the militarism of the margins to be treated pedagogized way in schools. The stage occupied important place in the reconfiguration of the training of these teachers, constituting a major formative moment. Therefore, in view of the importance of training, especially in undergraduate courses, we proposed this work Completion of course, entitled Mandatory Stage: Contributions to the training of Professor of Physical Education, which has the overall objective to identify and analyze the contributions the practice of compulsory internship in school settings in the training process of students of the Bachelor's Degree in Physical Education from the Federal University of Bahia Reconcavo - UFRB, as well as meet the expectations of these academic and professional plans. The study followed a qualitative approach and was used as an investigative tool to semi structured. The guiding script of the interview consisted of 15 open questions, divided into three blocks: understanding the stage, relationship with the school and the

¹⁵Professora Substituta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB/CFP. Professora do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E mail: juli-britto@hotmail.com

¹⁶Professor Mestre da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / UFRB (Orientador).

importance of the stage. We count on the participation of 15 undergraduate students who had attended the three stages required in school settings offered by that course.

keywords: Required Stages, Teacher and Physical Education.

Introdução

O estágio obrigatório na Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), se desenvolve em espaços Escolares e não escolares. Essas experiências formativas são organizadas em três momentos nos espaços escolares, que se dão a partir do quinto semestre da graduação, e um quarto estágio é desenvolvido no oitavo semestre em ambientes como academias de musculação, Unidades de Saúde da Família (USF), no Centro de Apoio Psicossocial (CAPS) e demais locais que oferecem a prática de exercícios físicos orientados (Resolução Nº 004/2012, UFRB/CONAC, p.17 e 18).

Neste trabalho o foco do estudo se deu apenas nos estágios escolares, uma vez que desenvolvi interesse pessoal para analisar com mais cuidado esta temática, isso devido às inquietações e dúvidas que surgiram no tempo em que cursei os estágios, e estas compartilhadas e divididas entre nós, eu e meus colegas, durante o percurso dos estágios. Entendíamos o estágio como um momento formador importantíssimo e mais difícil na nossa graduação, então durante o processo ao conhecermos a realidade escolar nos deparamos com situações como falta de apoio dos supervisores com a maioria dos estagiários, falta de espaços e materiais, falta de participação dos alunos durante as aulas, sendo elas práticas ou teóricas.

Neste sentido, propomos estudar as contribuições dos estágios em espaços escolares na formação de professores de Educação Física, partindo do pressuposto que a formação inicial se configura como o primeiro passo da prática docente, Caldeira (2001, p.89) destaca que “O processo de formação deve, portanto, ser entendido como um processo sempre inacabado, em constante movimento de reconversão e a escola, reconhecida como um espaço privilegiado de formação profissional”

Por acreditar nas possibilidades formativas que a escola proporciona, assim como as experiências dos estágios desenvolvidas neste espaço, retornamos às constatações observadas/vivenciadas durante este período de estágio, que são em certa medida limitadores no processo formativo, isso porque na condição de estagiário os licenciandos

ainda não têm total liberdade neste espaço, demonstrando a necessidade de aprofundar os estudos, contribuindo assim na transformação e mudança deste processo.

Deste contexto surgiu o problema a ser investigado neste trabalho, a saber: Quais contribuições as experiências dos estágios obrigatórios em ambientes escolares oferecem aos futuros professores de Educação Física formados pela UFRB?

Como objetivo geral, o presente estudo pretende identificar e analisar as contribuições das práticas do estágio obrigatório no processo de formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Como objetivos específicos propõem-se conhecer as expectativas e planos profissionais dos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB gerados após cursarem os estágios obrigatórios em ambientes escolares, além de analisar quais os desafios encontrados pelos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física nos Estágios Obrigatórios em ambientes escolares.

Para a realização deste estudo foi utilizada a abordagem qualitativa, maneira que aproxima o investigador ao fenômeno investigado (FLICK, 2009). Para o desdobramento da pesquisa o estudo contou com a amostra de 15 alunos da primeira turma de Educação Física, 2010.1, estes foram selecionados por terem cursado os três estágios obrigatórios, critério adotado para a seleção dos colaboradores. O instrumento utilizado foi a entrevista semi estruturada, orientada por um roteiro de entrevista contendo 15 questões abertas. Para responder as questões os colaboradores foram convidados de forma oral e em seguida foram contatados por e-mail pessoal, antes da realização da entrevista, foi lido o termo de consentimento livre e esclarecido, além deste critério ético os colaboradores receberam nomes fictícios para preservar sua identidade.

Para a elaboração deste artigo, foi feito um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado Estágios Obrigatórios: Contribuições para a Formação de Professores de Educação Física, objetivando com o mesmo divulgar as primeiras impressões dos formandos em Educação da primeira turma, ingresso em 2010.1.

Contribuição dos estágios obrigatórios na formação do professor de educação física

As primeiras formações de professores em Educação Física se deram através das forças armadas, que utilizavam os métodos ginásticos francês e alemão, estes métodos eram tidos como corretivo, receita de cura para suprir o cansaço do trabalho e disciplinador. Por volta do século XX, este último objetivo ficou em evidência, sendo

adotado como princípio norteador nas escolas para as aulas de Educação Física, que eram conhecidas como ginástica e esta foi ensinada durante muito tempo nas escolas brasileiras.

Benites, Souza, e Hunger (2008) assinalam como o período para o registro do curso de Educação Física o século XX, com a criação do curso provisório de Educação Física ministrado pelo Exército, Marinha e Força Pública. A partir daí deu-se início a formação de professores em Educação Física, contudo era um curso destinado a militares. Até esta época os cursos de formação de professores em Educação Física se pautavam em teorias e métodos biologistas, com duração de dois anos, não havendo elementos pedagógicos suficientes para ser considerado um curso de formação de professores, mas sim profissionais que fossem capazes de treinar os alunos (BENITES; SOUZA; HUNGER, 2008).

Na década de 30 do século XX, outras escolas de formação de nível superior foram criadas, com outros propósitos, como formar massagistas, técnico desportivo e professores de Educação Física. Até o período da década de 1970 este componente curricular formava professores tecnicistas, ancorados em conteúdos esportivizados. De acordo com Caparroz (2007):

No cenário da educação física nacional, são travados importantes debates e organizados movimentos que, entre outras características, tiveram o mérito de tensionar as relações vigentes da área, com um movimento intenso de questionamentos e contestação das práticas e das políticas públicas da época. Pautados principalmente na biologização do movimento humano, materializavam-se por intermédio de práticas desportivizadas, visando basicamente à formação de atletas e ao desenvolvimento da aptidão física, desenvolvida por meio de uma pedagogia tecnicista (CAPARROZ, 2007, P. 8-9).

Caparroz (2007) discute a questão das mudanças que a Educação Física sofreu durante o final dos anos de 1970 e 1980, destacando que foi o momento em que a sociedade brasileira encontrava-se em processo de redemocratização, a população clamava por mudanças, por estarem sofrendo há um tempo com o domínio militar, desta forma os movimentos sociais organizados deram início a reivindicações que colaboraram para mudanças significativas no Brasil, e uma delas foi na Educação Física.

Os anos de 1980 ficaram conhecidos como a crise da Educação Física, justamente por marcar um momento de reconstrução na formação inicial dos professores de

Educação Física, que até então era pautada no modelo de inspiração biomédico e passou a incorporar as produções do campo da pedagogia, história, filosofia, sociologia e psicologia. Este período ficou marcado, pois houve um movimento muito grande por parte de alguns autores na produção científica, questionando quais as reais funções da Educação Física dentro da escola. Neste intertício se produziu uma nova forma de perceber e conceber este componente.

Como visto, as questões de cunho didático-pedagógico só passaram a ocupar um maior espaço na formação dos professores de Educação Física em um passado recente. Assim como a função do estágio na formação destes professores, já que se privilegiava uma formação de cunho técnico, apesar das discussões relacionadas à finalidade do estágio, seu conceito, quais facilitadores e dificultadores, entre outras já circularem pela comunidade científica neste período.

Pimenta e Lima (2011) vêm afirmando que este interesse na pesquisa sobre estágio pode se dá buscando compreender como este componente curricular contribui na formação de professores através da prática pedagógica. Esta prática não se restringe apenas no fazer sem significado, mas proporciona momentos educativos que além de instrumentalizar propõe o sujeito acreditar na sua profissão. Segundo as autoras o estágio é:

[...] uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Neste sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim objeto de práxis (PIMENTA; LIMA, p.45, 2011).

Este é o momento onde a prática da realidade se evidencia e os estagiários descobrem as possibilidades da escola, põe em prática todo o seu conhecimento adquirido durante os anos iniciais da formação, ou a primeira metade do curso.

Contribuições dos estágios na visão dos estagiários

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) PROGRAD, (2011) aborda que o componente curricular estágio na UFRB tem como um dos objetivos incentivar os graduandos a vivenciar uma prática docente orientada na escola, e que neste momento exista troca de experiências, proporcionando aprendizado no seu futuro campo de

atuação, com os profissionais que já atuam na área. Define ainda o estágio “como um momento contextualizado na formação que transcende a idéia de lugar de instrumentalização de determinado conhecimento”. A proposta de instrumentalização apresentada neste documento não vem como a idéia de dar instrumentos para construir alguma coisa, mas proporcionar uma formação profissional alicerçada em fundamentos, composta por começo, meio e fim, proporcionando aos discentes ações pedagógicas sistematizadas que norteiam suas práticas.

Com isso, a proposta de instrumentalizar se faz como um momento em que o graduando põe seus conhecimentos científicos a prova. Neste caso se faz necessário romper com os “achismos” e incorporar a responsabilidade de assumir uma turma, dando conta de um conteúdo organizado e que contemple todos. Cabe também criar estratégias para conquistar a confiança e o respeito de seus alunos. Nesse sentido, o estágio não é visto como o momento de “aplicar” o conjunto de conhecimentos apropriados durante o percurso trilhado na Universidade, mas como o momento que o professor em formação irá planejar, organizar e desenvolver o trabalho docente, subsidiado pelo conhecimento científico acumulado, que contribuirá nesse fazer e refazer pedagógico, nesse ser, estar sendo e vir a ser professor, ao mesmo tempo em que acumulará novos conhecimentos e reorganizará os conhecimentos aprendidos anteriormente.

De acordo com Piconez (2009), “o estágio é o eixo que pode articular a integração teoria-prática entre os conteúdos”. Esta articulação se faz importante para que os estagiários reconheçam o estágio como o momento privilegiado de produção de conhecimento e identifiquem que os conteúdos transmitidos nas aulas (a prática) não acontecem separados de uma teoria ou uma fundamentação teórica.

Os graduandos da Licenciatura em Educação Física da turma de 2010.1, quando questionados sobre o que compreendem por estágio, definem o estágio como o momento de vivenciar a docência no seu futuro campo de atuação e conhecer a realidade da escola de uma forma prévia, desta forma afirmam:

“Assim eu acho o estágio talvez, entre aspas, sirva como treinamento. Eu acho que é importante por que a gente tá se inserindo na escola, é antes da formação, então a gente já está tendo essa experiência prévia” (José, 6 de outubro de 2013, p. 1- grifo nossos).

“O que eu entendo como estágio seria a experimentação das nossas vivências é um momento de você colocar em prática o que você vem aprendendo e ter o primeiro contato com a área de trabalho aonde você vai possivelmente atuar” (Diego, 20 de outubro de 2013, p.1- grifo nossos).

“O estágio pra mim é a possibilidade de iniciar aquilo que a gente vai está trabalhando futuramente. Então pra mim ele é como se fosse uma ferramenta onde nos coloca na área de trabalho que ali a gente vai poder viver e entender como ocorre e o que a gente vai fazer futuramente” (Daniela, 20 de outubro de 2013, p.1- grifo nossos).

O estágio é colocado pelos licenciandos como um ponto de referência na formação, para eles é o momento de experimentação, de treinamento e também uma ferramenta que proporciona estarem no seu futuro ambiente de trabalho. Com isso identificamos uma reflexão e valorização do componente estágio na UFRB, possivelmente este reconhecimento é advindo de uma formação reflexiva, no sentido que a todo instante os estagiários fazem uma ligação entre o que foi aprendido e o que vai ser ensinado, é a prova que neste momento formativo ocorre a aplicação de uma teoria na forma de prática. Contudo neste estudo vemos que para uma colaboradora esta relação teoria-prática está confusa e dissociada, para ela a separação está entre o que se lê (teoria) e o que se faz (prática).

Apenas uma colaboradora, ao colocar sua opinião do que é estágio, apresenta em sua fala que o estágio é a parte prática do curso, porque a teoria é a leitura de livros e textos, desta forma ela afirma:

“Por que é assim o momento que você vai ter o contato com os alunos, com a direção da escola até com o professor de estágio, então é o momento de você assumir a turma, de você botar aquilo em prática, é a prática por que a teoria a gente lê, pega livros, mas a prática, o contato com os alunos, com a situação da sala de aula a gente só tem quando começa no estágio” (Fabiana, 7 de novembro de 2013, p.2 - grifo nossos).

Para esta aluna ainda existe a segregação da teoria e prática, para ela não houve o entendimento que estes dois termos não se separam, eles se interrelacionam para transformar o trabalho educativo em um elemento concreto e com significado. No senso comum a teoria seria aquela desenvolvida nos estudos na Universidade ou nos centros de formação de professores, enquanto a prática é aplicada nas escolas nas salas de aula (LIMA, 2001). Este mesmo autor ressalta que a “[...] característica básica da teoria da educação deve ser a emancipação dos professores de sua dependência das práticas [...]” (LIMA, 2001). Complementando a fala dos demais colegas, João não fala apenas o que

ele compreende como estágio, mas ainda cita os espaços que os licenciados devem estagiar, de forma a complementar na sua formação acadêmica, é demonstrada uma formação inicial voltada para vários espaços e públicos. Neste sentido, compreendemos que o público é o principal alvo do estágio, pois é ele quem permite ao estagiário a capacidade de desenvolver uma atividade docente.

“O estágio na verdade é um momento da gente conhecer com que público a gente vai lidar futuramente com a nossa formação, esse momento de experimentar experiências num espaço no caso formal, espaço escolar e espaços também não escolares” (João, 26 de novembro de 2013, p.18 – grifo nossos).

De acordo com as falas é possível identificar que os licenciandos reconhecem a importância do componente curricular estágio para a sua formação, que através destas práticas supervisionadas serão capazes de identificar problemas que surgem na sala de aula e, possivelmente, resolvê-los. Desta forma, o estágio exerce sua função de qualificar os futuros professores para exercerem a prática docente. Para os entrevistados estarem inseridos no contexto escolar é uma das representações mais importantes e significativas das experiências proporcionadas na graduação. Nas falas dos colaboradores é possível identificar uma preocupação e ao mesmo tempo um interesse em estarem se inserindo nas escolas, para conhecerem as reais condições destas instituições¹⁷. Essa ansiedade em conhecer seu espaço de trabalho é destacada em todas as falas, pois nestes espaços eles irão se deparar com os desafios e as conquistas da profissão.

“Eu acho que o estágio pra mim representa a possibilidade de clareza pra quando eu for atuar na minha área eu já vou saber com que eu vou tá lidando, não é um tiro no escuro como alguns cursos que tem aí, do profissional ir trabalhar e não saber e não ter ideia de como é esse meio, o estágio pra quem é do curso de licenciatura é a luz que vai clarear tudo aquilo que vai nortear nosso trabalho não é um tiro no escuro” (Daniela, 20 de outubro de 2013, p.11 - grifo nossos).

Reconhecendo aspectos positivos do estágio para a formação profissional, a Daniela destaca que tem cursos que os licenciandos não fazem ideia do que é a sala de

¹⁷ As reais condições postas aqui vão ao sentido amplo das palavras, identificar as reais condições da estrutura física, do corpo docente, da direção escolar, dos alunos, em si identificar a comunidade escolar em seu todo.

aula, que não vêem o estágio como um componente que vai auxiliar na formação. Pimenta e Lima (2011) revelam que os problemas como esses, que perpassam pela formação em alguns cursos, podem transformar o estágio em uma atividade apenas instrumental sem ligação com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Ainda na questão, o quanto os estágios representam para os licenciandos, João, Bianca e Fabiana destacam:

“Ele representa de alguma forma um sentimento de utopia real, por que quando a gente tá na faculdade a gente acha que está tudo errado na escola, que a gente vai pra escola e vai transformar a escola no lugar maravilhoso e quando a gente vai pra esse espaço, a gente passa a perceber realmente as dificuldades que esse espaço representa, o quanto é dinâmico a escola e que a gente realmente pode contribuir, mas que não vamos mudar a escola sozinho depende de vários outros fatores. Então o estágio pra mim representa esse momento de aliar aquilo que realmente é possível ser feito e o que também não depende da gente como profissional de educação física e o professor’ (João, 26 de novembro de 2013, p.19 - grifo nossos).

“Acho que foi um ponto positivo pra mim principalmente por eu ter dificuldade de me colocar em evidência, em grupos e em vários espaços na escola não é diferente, então desde o primeiro estágio isso já foi um desafio pra mim. Então foi muito positivo o estágio representou um avanço assim em relação a isso, eu consegui me expor mais, eu acho que é a questão da identidade docente, eu consegui me aproximar um pouquinho mais do que é ser professor, e o professor precisa disso, dessa posição, desse diálogo com os alunos” (Bianca, 13 de novembro de 2013, p.24 - grifo nossos).

“Pra mim é uma das fases mais importantes da minha formação, o estágio foi representado dessa forma” (Fabiana, 7 de novembro de 2013, p.31 - grifo nossos).

Nas falas de João, Bianca e Fabiana se tornam evidentes a colaboração do estágio na formação, é claro que até mesmo no estágio, momento importante, destacam limites existentes durante a realização desta atividade, como é citado por João, “no espaço dinâmico que é a escola percebemos o que é possível de realizar enquanto professor de Educação Física”. Neste sentido, Pimenta e Lima (2011) reforçam que o componente curricular estágio não oferece integralmente uma preparação para a docência, contudo é possível ter uma base para nortear a profissão.

Destacamos nas falas acima o quanto os colaboradores refletem a cerca da sua passagem pelo componente estágio. Os depoimentos revelam que eles se sentiam distantes do ambiente escolar, sugerindo que os demais componentes curriculares não

conseguiram promover a aproximação vista no estágio, não apenas a aproximação física, mas, especialmente, teórico-prática. Durante o processo do estágio os licenciandos também passaram a ser e se verem enquanto professores. Desta maneira percebemos que o estágio conseguiu reduzir este distanciamento, proporcionando um estreitamento dos laços entre Universidade e escola, e criar uma nova identidade na maioria dos acadêmicos que participaram desta pesquisa.

Os posicionamentos políticos dos estudantes se configuram de maneiras diferentes com relação ao que o componente curricular estágio significou na sua formação, para a maioria este momento é colocado como ponto positivo. Contudo há exceção de duas colaboradoras, pois se posicionam de maneira contraditória em suas falas. Para elas o estágio é muito importante para quem vai seguir a profissão docente, contudo devido as suas vivências e experiências durante a graduação, acreditam que este momento não as ajudará no que elas almejam.

“Acho que para o que eu quero (risos) nada, mas assim pensando pra ser professor o estágio acho que ele contribui bastante por que vai aproximar mais da realidade da escola, como são os procedimentos dentro da escola a gente conhece bem isso” (Lídia, 6 de outubro de 2013, p.43 - grifo nossos).

“Na verdade eu acho que foi uma perda de tempo, porque eu me lembro que a partir do segundo semestre já estávamos inseridos na escola, para mim é só uma fachada, para mim o estágio é uma questão burocrática, porque já estávamos inseridos na escola desde o segundo semestre com as práticas de ensino, ou seja, é só um meio de afirmar se vamos estar aptos ou não pra tá fazendo (Fazendo o estágio)” (Luana, 26 de agosto de 2013, p.70 – grifo nossos).

Para esta questão levantada por Lídia e Luana, Pimenta (2010, p. 64) destaca que “há uma burocratização do estágio, um cumprimento formal do requisito legal”. Mas esta situação é colocada para alguns cursos de licenciaturas, dos quais a autora fez um levantamento teórico e comprovou que nos cursos de Habilitação ao Magistério, por exemplo, o estágio é desenvolvido de forma pouco significativa para estes estudantes, deixando a responsabilidade nas mãos dos professores de didática.

As colaboradoras Lídia e Luana trazem em suas falas contradições do que realmente o estágio é ou significou na sua formação, para elas a colaboração do estágio influenciou para concluírem o curso. Ambas destacam não terem interesse em estarem trabalhando na escola após se formarem, mas afirmam que para quem quer ser professor

contribui bastante, aproxima da realidade escolar e insere o graduando na escola. Luana destaca ser pouco significativo por já estar inserida na escola desde o segundo semestre com as práticas de ensino, contudo é importante diferenciar as práticas de ensino do estágio. As práticas de ensino são momentos pontuais que acontecem em poucos encontros em forma de oficinas ou até mesmo aulas. O estágio acontece com mais encontros, carga horária maior, de forma sistematizada, com uma turma por uma unidade. Destacamos aqui que estar inserido na escola é uma das funções do estágio e também das práticas de ensino, porém a forma com o estágio está organizado é o que diferencia dos outros componentes que subsidiam as práticas de ensino.

A frequência no ambiente escolar durante o estágio é maior e o entendimento da realidade docente é evidenciada, como por exemplo, as dificuldades, os desafios e a superação de ambos é bem mais envolvente. Para Kulcsar (1991), “esse envolvimento, em situações reais vividas, visará primordialmente à integração do saber com o fazer”. Neste sentido é importante destacar que a Luana afirma não ter interesse em trabalhar em ambiente escolar, desta forma ela afirma:

“Na verdade eu nunca quis seguir na área de professora de escola, mas eu sempre dei o máximo de mim porque não sei onde a gente vai acabar. Eu acho que o perfil de professor que a gente quer ser, a gente constrói ao longo da graduação, ou seja, tem uns que vão seguir mais para a área pedagógica e tem outros vão seguir a área da saúde [...]” (Luana, 26 de agosto de 2013, p.71 grifo nossos).

A fala da Luana deixa claro o desinteresse dela com a profissão de professora na educação básica, para ela lecionar nunca foi o foco principal na sua graduação, contudo estando formada em licenciatura em Educação Física pode ser uma “carta na manga”, caso não consiga trabalhar nas outras dimensões que a área proporciona, como por exemplo, a área da saúde, pode ir para a sala de aula. Desta forma este pode ser um dos motivos pelos quais ela não vê o componente estágio como um elemento a mais na sua graduação, que auxilie na produção do conhecimento e consequentemente que proporcione a aquisição de habilidades básicas para exercer sua formação no seu futuro campo de trabalho.

Observamos também que a maioria dos licenciandos entrevistados aponta para resultados que, eles conseguem identificar a representatividade deste componente, percebem e reconhecem a essência do estágio, que tem intencionalidade e reflexão da

prática docente, e isso só é possível quando o aluno experimenta estar no ambiente escolar.

Com relação à formação profissional em Educação Física os entrevistados destacam que a vivência prévia da docência é uma contribuição, visto que se fosse deixado para conhecer o ambiente escolar somente após a formação não seria possível sanar problemas que se evidenciam quando assumem a posição de professor regente de uma turma. Os entrevistados José e Daniela quando questionados sobre qual a importância do estágio para sua formação destacam:

“Os três estágios foram importantes, por que eu tive a possibilidade de estar atuando nas três fases de ensino e eu aprendi muito durante esses três estágios apesar das dificuldades que eu encontrei eu acho foi importante por que foi momento que eu não teria na outra parte do curso, em outra área do curso, então eu acho que foi importante por causa disso a gente ganha experiência, a gente aprende com isso, a gente aprende a lidar na unidade escolar. E apesar do pouco tempo a gente conseguiu de alguma forma pelo menos entender um pouco do que é ser professor de educação física ter a possibilidade de está em contato com o aluno. A gente tem contato desde o porteiro até a direção da escola então a gente ali é um profissional apesar de estar em condição de estagiário, é um professor atuando na escola” (Daniela, 20 de outubro de 2013, p.12 - grifo nossos).

Logo:

“Eu acho que foi assim de extrema importância. A gente pode ver realidades das escolas, em escolas diferentes, em séries diferentes também pode ver as diferenças e o que a gente pode está encontrando após a formação e conseqüentemente na atuação na escola” (José, 6 de outubro de 2013, p.1 - grifo nossos).

Com as afirmações da Daniela e do José, observamos os destaques feitos por eles, que o estágio é o componente em que eles tiveram experiências que não conseguiriam com os demais componentes do curso. Desta forma este componente exerce funções diferenciadas dos demais, proporcionando a capacidade dos licenciandos agregarem produção e acúmulo de conhecimento durante a sua atuação profissional.

Buscando refletir um pouco sobre a compreensão dos licenciandos a cerca do que é o estágio, o que ele representa para a formação, os entrevistados na sua grande maioria destacam o estágio como um componente de grande relevância para a formação profissional. É importante desatacar que, como todos os componentes que são

desenvolvidos na Universidade, há a necessidade de sempre ser discutido e sempre que for necessário estar passível de mudanças. O estágio obrigatório tem a função de apresentar aos licenciandos uma primeira aproximação à realidade de trabalho de forma sistematizada, proporcionando experiências docentes concretas e apresentando as reais faces da escola.

De acordo com as respostas é possível afirmar que a maioria dos colaboradores reconhece a importância do estágio durante sua formação, afirmam ter encontrado algumas dificuldades no decorrer do processo e apresentam desafios que foram superados, como o ganho de experiência e conseqüentemente a noção de como tratar de situações na unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS...

Entender a formação de Professores na área da Educação Física é buscar no passado os caminhos trilhados pelo curso. Documenta-se que inicialmente este curso era oferecido em escolas de cunho militarista e na grande maioria almejava a formação de professores tecnicistas. Apenas em 1980 o curso ganhou um novo olhar, e questionamentos surgiram a respeito de quais formas essa formação contemplaria o curso. Passando por essa “crise de identidade”, o curso é reformulado e o caráter tecnicista foi perdendo espaço para o caráter pedagogizado. Neste interstício de mudanças, um dos componentes curriculares da grade também foi reformulado, o estágio obrigatório.

Do estado observacional para a ação, assim foi uma das transformações que mais diferenciou este componente dos demais, o estágio passou a abrir as portas da realidade, maneira que permitiu o aluno transcender dos muros da Universidade para os da Escola. Aproximou os graduandos do futuro ambiente de trabalho e permitiu experimentar à docência, muito embora de forma limitada.

Na análise das Contribuições dos Estágios na visão dos Estagiários buscou-se refletir sobre a compreensão do estágio na visão dos licenciandos e sua relevância para a sua formação, a grande maioria consegue identificar a importância do estágio durante seu processo de formação, apontam as dificuldades que enfrentam, mas percebem o quanto é valiosa as experimentações que este momento proporciona.

Gostaríamos de destacar que foi possível identificar que os acadêmicos avaliam o estágio obrigatório como um componente que colabora na formação profissional destes sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p.343-360, maio/ago. 2008.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A Formação de Professores de Educação Física: Quais Saberes e Quais Habilidades? **Rev. Bras. Cienc. do Esporte**, Minas Gerais, v. 22, n. 3, p.87-103, maio 2001.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. Introdução aos anos de 1980 da Educação Física Brasileira. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular**. 3ª Ed. Campinas SP: Autores Associados, p. 06-15, 2007.
- FAZENDA, Ivani C. A. et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado** Ivani C. A. Fazenda, *et al.*, Stela C. B. Piconez (coord.) Campinas: Papirus, p. 53-62, 1991.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico crítica**. 3ª. Ed. Campinas SP: Autores Associados, 2005.
- KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como Atividade Integrada. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 17ª Ed. Campinas: Papirus, p. 63-74, 1991
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, MirzaSeabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, Lenir Miguel de. Ação Educativa dos Professores de Educação Física: Teoria e Prática. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 4, p.46-66, junho – julho, 2001.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões Sobre o Estágio/ Prática de Ensino na Formação de Professores. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 8, n. 23, p.195-205, janeiro - abril 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. Estágio Curricular e Prática: os conceitos de prática presentes nos cursos de formação de professores. In: 2010. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática**. 9ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, p. 21-22, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Nuances**, São Paulo, v. 3, p.5-14, setembro, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- BRASIL. Serviço Público Federal Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Resolução Nº 004/2012, 23 de maio de 2012. Cruz das Almas, p. 45.

BRASIL. UFRB. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica Núcleo Didático-Pedagógico. Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Educação Física. Amargosa, 30 de novembro de 2011.

O ATLETISMO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: POSSIBILIDADES DE ENSINO

Juliana Brito dos Santos¹⁸
Hallana Ferreira Gibaut¹⁹

RESUMO

As aulas de Educação Física Escolar têm se demonstrado como típico espaço de repetição e/ou cópia esportiva, ou seja, aulas de competição, pautadas no alto rendimento. Seja em esportes coletivos ou individuais, como são as práticas, por exemplo, do Atletismo. Assim, o presente estudo busca apresentar possibilidades de ensino do Atletismo nas aulas de Educação Física para o 2º ano do ensino fundamental I, em uma escola municipal da cidade de Amargosa/BA, visando contribuir com os estudos sobre o Atletismo Escolar, e com a superação de sua ausência no currículo da Educação Física escolar. Este artigo se constitui em um relato de experiência de aulas ministradas por professoras estagiárias do 5º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física, em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I, de uma escola municipal da cidade de Amargosa/BA. O estágio Obrigatório foi desenvolvido em 12 aulas/encontros, com 100 minutos cada, tendo o conteúdo Atletismo como o elemento da Cultura Corporal a ser ministrado durante o período de estágio.

Palavras-chave: Atletismo, estágio obrigatório e Educação Física.

ABSTRACT

The physical education classes have been shown as typical repetition space and / or sports copy, ie competition classes, grounded in high yield. Be in collective or individual sports, as are the practices, for example, the Athletics. Thus, this study aims to present athletics teaching opportunities in physical education classes for the 2nd year of elementary school in a public school in the city of Amargosa / BA, to contribute to the studies on the Athletics School, and the overcoming his absence in the school physical education curriculum. This article constitutes an account of lessons of experience taught by student teachers from the 5th semester of the Bachelor's Degree in Physical Education in a class of 2nd year of elementary school, a public school in the city of Amargosa / BA. The stage

¹⁸ Professora Substituta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, do curso de Licenciatura em Educação Física. UFRB/CFP. Professora do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF). Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E mail: juliana.brito@ufrb.edu.br

¹⁹ Professora de Educação Física do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF). Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E mail: hallana_gibaut@hotmail.com

compulsory was developed in 12 classes / meetings, with 100 minutes each, with the Athletics as the content of Body Culture element to be taught during the probation period.

Keywords: Athletics, compulsory training and physical education.

Introdução

As aulas de Educação Física Escolar têm se demonstrado como típico espaço de repetição e/ou cópia esportiva, ou seja, aulas de competição, pautadas no alto rendimento. Seja em esportes coletivos ou individuais, como são as práticas, por exemplo, do Atletismo. Desta forma, o professor negligencia a abordagem didática pedagógica deste conteúdo, rico em elementos proporcionadores de desenvolvimento e formação educacional. Isto ocorre em todas as etapas da educação básica, principalmente no Ensino Fundamental I, onde não há um profissional de Educação Física que desenvolva um trabalho pedagógico em cima de temas como este conteúdo. Tal afirmativa parte do pressuposto da ausência de profissionais com formação acadêmica na área de Educação Física neste nível de ensino na escola onde foi desenvolvida o estágio obrigatório.

Reconhecido como um dos fenômenos sociais mais importantes, influenciando profundamente a vida cotidiana do homem desde o século XX, o esporte impõe-se sistematicamente a um grande conjunto de pessoas, seja na questão formativa, seja como forma de manutenção da saúde ou na dimensão do lazer. Entre todos, destaca-se o Atletismo, que por suas características é chamado de “esporte-base, pois sua prática confunde-se com os movimentos naturais do ser humano” (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO, 2003).

Algumas situações são apontadas como sendo os possíveis motivos da negligência deste conteúdo na escola, dentre eles, a falta de espaço adequado, materiais apropriados, vestimentas, profissionais com formação acadêmica na área de Educação Física e até mesmo espaços físicos para higienização após a prática, falta de fatores não justificam, por si só, a ausência deste conteúdo na escola, uma vez que é possível tratá-lo pedagogicamente a partir de adaptações e transformações didáticas (MATTHIESEN, 2005), a autora lança a afirmativa, pois apresenta em sua obra publicada em 2005,

sugestões e orientações para o trato pedagógico deste conteúdo nas aulas de Educação Física nos diferentes níveis de ensino.

Assim, o presente estudo busca apresentar de maneira geral possibilidades de ensino do Atletismo nas aulas de Educação Física para o 2º ano do ensino fundamental I, em uma escola municipal da cidade de Amargosa/BA, uma instituição que oferta Ensino Infantil e Ensino Fundamental I. Configurando-se escola de pequeno porte e funcionalmente bem organizada, situada no Bairro Katyara. Neste sentido objetiva-se de maneira específica contribuir com os estudos sobre o Atletismo Escolar, e com a superação de sua ausência no currículo da Educação Física escolar.

Metodologia

Este artigo se constitui em um relato de experiência de aulas ministradas por professoras estagiárias que cursava o 5º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I, de uma escola municipal da cidade de Amargosa/BA. O estágio foi desenvolvido em 12 aulas/encontros, com 100 minutos cada. O atletismo foi o conteúdo selecionado para esta intervenção, sendo que os temas corridas e saltos compuseram nosso planejamento (corridas, corridas com barreiras, corridas com revezamentos, saltos em altura e saltos em distância). Utilizamos como estratégia trabalhar com grupos mistos para possibilitar vivências coletivas e ações conjuntas.

Nossa intervenção foi norteada por um plano de curso, instrumento de trabalho que auxilia o professor em seu trabalho. Tal instrumento pode ser considerado um documento que auxilia no direcionamento do trabalho do professor, este é constituído de metodologia, objetivos gerais e específicos, conteúdos programáticos e materiais. Para o desenvolvimento do trabalho de estágio, chamamos a atenção que este documento foi previamente elaborado, subsidiando o direcionamento de nossos planos de aula de cada encontro. Este, o plano de aula é o segundo documento/instrumento que detalha o que será trabalhado pelos professores e auxilia no processo de ensino. Durante os encontros ocorreram atividades lúdicas, tal método foi utilizado com o objetivo de produzir nas crianças a sensação de prazer e liberdade, utilizando atividades do cotidiano e valorizando os movimentos e ações que cada aluno já domina. Estas atividades surtiram um caráter formativo, partindo do pressuposto que o esporte tem essa possibilidade, oportunizando

a vivência, compreensão e formação crítica, descaracterizando os aspectos competitivos e de superioridade entre os sujeitos e entre os gêneros. Para a construção dos planos de aula, adotamos recursos como: relatórios, produzidos sempre após cada aula ministrada, observações das aulas, análise de produções escritas a respeito do conteúdo, registros fotográficos, ilustrações em desenhos, escrita e participação dos alunos.

Como instrumentos metodológicos para a produção deste relato de experiência, recorreremos a documentos, como os relatórios das aulas e às fotografias registradas ao longo de nossa intervenção, a partir destes instrumentos organizados e sistematizados por datas e também por aulas, foi possível fazer uma leitura das ações desenvolvidas.

Sobre o uso do método de análise documental, segundo Sá Silva et al (2009) pontua que, “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado”. Neste sentido acreditamos que os documentos se tornam importantes uma vez que interpretados com cuidado é possível a identificação de informações que nos conduzem a entender e compreender o fenômeno pesquisado. Segundo GODOY (1995, p.21):

[...] a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial.

Assim para a realização desta pesquisa utilizamos 12 relatórios elaborados após as aulas da classe no ano de 2012 com o objetivo de exprimir a realidade vivenciada no I estágio obrigatório e as possibilidades de ensino do conteúdo Atletismo nas aulas de Educação Física.

Nossas aulas

Este estudo se apropriou de documentos norteadores construídos através de conhecimentos teóricos apresentados à disciplina Estágio obrigatório I – Ensino Fundamental I, do curso de Licenciatura em Educação Física. Tais documentos foram planos de Curso e planos de aulas. Neste trabalho pode-se obter informações que contribuíram para as intervenções, através de reuniões de formação e reflexões a respeito da intervenção na escola.

Enquanto disciplina da educação básica, não havia, até o momento, práticas da cultura corporal na escola. O período destinado às aulas de Educação Física, segundo a professora regente da turma, dava-se nos 4º e 5º horários da sexta-feira, semanalmente, onde os alunos eram liberados para fazerem o que quisessem, caracterizando este como um momento de lazer e recreação, sem nenhum compromisso. Não sendo possível, a partir deste relato, identificar a intencionalidade da professora que visasse aprendizagem específica, de modo sistemático e planejado na Educação Física.

Os primeiros registros de observações na escola começaram no dia 11 de abril de 2012. Os objetivos da visita foram de se familiarizar com o funcionamento, conhecer seus funcionários, a direção, os professores, alunos e estrutura física, verificar a condição socioeconômica da escola, consultar o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Curso em relação ao nível do trabalho do estágio, e observação da turma em sala de aula. Estes pontos seriam observados em 10 horas determinada para esta função, onde cada dupla procurava se apropriar melhor da escola.

A primeira visita a Escola teve como direcionamento a imersão livre, algo que observamos de maneira geral. De imediato, observamos uma escola que oferece pouco espaço físico para o número de alunos matriculados, assim como, também verificamos a necessidade de reformas nas salas de aulas, nos banheiros, na secretaria e nas varandas laterais utilizadas para os intervalos, havia um espaço reservado para a construção de uma quadra, que naquele momento estava interditada.

O corpo docente e direção composto por uma diretora, uma coordenadora e três secretárias, dividiam uma pequena sala para desenvolvimento de suas funções, a equipe se demonstrou acolhedora com a presença dos estagiários. Algumas professoras ainda estavam em graduação, este caso se aplica a professora supervisora da turma que estagiamos.

O ingresso da proposta do atletismo da escola aconteceu em maio, com a turma do 2º ano do fundamental I vespertino, que em média continha alunos de faixa etária de 7 a 9 anos. Após observações para reconhecimento da turma, horários de funcionamento da escola e sua estrutura física, assim optamos por trabalhar com este conteúdo, que se justificava por entendermos que o Atletismo era pouco ou nunca presente nas aulas de Educação Física nesse nível de ensino.

Para a realização das nossas aulas semanais foram construídos planos de aulas, para nortear e pontuar os objetivos que desejamos ser alcançados ao final do processo. Com relação aos materiais tanto foi utilizado por reciclagem, quanto nos valem dos

materiais da escola. Os recursos utilizados como materiais, foram confeccionados através de materiais reciclados de garrafas pets, para servirem como cones, canos de pvc para construção das barreiras e bastões, e também materiais de apoio como barbantes, fita adesiva, papel ofício, apito, cronômetro, giz, jornal, papelão, bambolês, cordas de tamanhos variados e cola tenaz. A escola colocou a disposição bambolês, cordas, bolas e colchonetes. Em encontros feitos em sala de aula, utilizamos como recursos instrucionais, data show, caixa de som, vídeos e imagem referentes ao conteúdo.

As aulas tinham como objetivo contribuir de forma sistematizada o ensino do atletismo, possibilitando a iniciação desta prática nesta escola, procurando verificar que ao final do processo os alunos sejam capazes de conhecer algumas formas de corridas e saltos, reconhecer o tempo como um princípio básico que perpassa as corridas do atletismo, reconhecer a distância como um princípio básico que perpassa os saltos do atletismo, buscando dos alunos o conhecimento e experimentação de algumas formas de corridas e saltos.

Nossas aulas se desenvolviam em três fases: introdutória, que significava o momento de apresentação do tema proposto, conversa inicial com os alunos e aquecimento, quando necessário. Na segunda fase eram desenvolvidas as atividades propostas do tema, quase sempre com experimentação, geralmente com práticas corporais relacionadas as atividades lúdicas do cotidiano dos alunos, e a terceira fase, onde finalizávamos o encontro com uma discussão sobre o tema e, posteriormente, aplicação de atividade ilustrativa ou escrita, como instrumento de avaliação. Utilizamos a ludicidade como eixo norteador em nossas aulas.

Para as corridas rasas e corridas de revezamento, desenvolvemos o pega-pega contra o tempo, com variações no intuito de aumentar a dificuldade e estimulá-los a resolverem os problemas emergentes, sempre buscando a compreensão do correr contra o tempo e não contra o colega; o “polícia e ladrão”, onde alguns alunos pegavam o restante do grupo, sempre revezando para que todos tivessem a oportunidade de ser o pegador e serem pegos; a “Corda bruxa”, nesta atividade os alunos precisavam fugir da corda, que outros alunos seguravam; e atividades que continham os conceitos centrais dos temas; correr o mais rápido que puder (contra o tempo), correr de modo coletivo, correr ultrapassando obstáculos.

Para o tema saltos, desenvolvemos atividades como “Os desbravadores”, onde em grupos os alunos teriam que desbravar uma determinada distância, vencendo alguns desafios inclusive o tempo; o pular corda em movimento; o saltando nos bambolês,

situados em distância e formatos variados; saltos entre cordas, colocadas paralelas e em distâncias diversas, onde os alunos deveriam saltá-las colocando apenas um pé entre os intervalos das cordas; assim como atividades características da modalidade saltos do atletismo, dentre elas, saltos em distância e altura.

Em um dos encontros propusemos uma aula dialogada, apenas com discussão e debate sobre o atletismo. Foram utilizados vídeos e imagens do Atletismo para reconhecimento de características do conteúdo, dentre eles, a estrutura física, os atletas, as competições do atletismo, relacionando com imagens registradas durante os encontros com a turma, para que os alunos refletissem sobre suas ações, experiências e aprendizados realizados durante os encontros.

Dificuldades e possibilidades

Pelo pouco tempo de convivência com os alunos e todo o funcionamento da escola, o início da intervenção no estágio teve dificuldades. Com um grande número de alunos e pelo grande entusiasmo pelo novo, os alunos acabavam por não entender os objetivos propostos. Por vezes tivemos que parar a atividade e reexplicar de forma demonstrativa para que eles compreendessem aquela proposta.

Os alunos compreendiam um número de 30 alunos sendo 17 meninas e 14 meninos, que expressavam bem movimentos básicos como andar, correr, saltar e arremessar. Os assuntos dados de outras disciplinas não foram utilizados como base de nosso trabalho, uma vez que não identificamos formas interdisciplinar com estes conteúdos. Mas percebemos pelo comportamento e desenvolvimento dos alunos que a iniciação ao Atletismo poderia ser o conteúdo que melhor pudesse contribuir para este estágio de desenvolvimento.

O conteúdo escolhido não foi inicialmente aceito pela turma, muitos não participaram e/ou questionavam se iriam jogar futebol. Até por estar enraizada em seus costumes que nos momentos recreativos jogavam bola e outras atividades não ligadas ao atletismo.

Outro ponto de dificuldade foi à falta de estrutura e materiais para a prática de atletismo, a escola não oferecia materiais básicos, por exemplo, bastões, barreiras, e estrutura física, como espaço amplo para a prática. O que tinha disponível eram os corredores e varandas laterais da escola, onde desenvolvemos nossas atividades assim como utilizavam materiais adaptados confeccionados por nós. A quadra da escola estava

em construção no mesmo período do estágio. Uma quadra ampla e coberta estava sendo construída. Apesar da construção da quadra ser benéfica à escola, a mesma reduziu o espaço físico da escola, limitando tanto as atividades recreativas dos alunos quanto aos espaços para a aula de Educação Física.

Percebemos que as atividades individuais geravam nos alunos um sentimento de competição e autossuficiência, tivemos dificuldades, por exemplo, em desmistificar que o atletismo da escola, não objetivava incentivar a competição, mas a superação de seus limites através de atividades específicas do atletismo que propiciavam este objetivo, além de compreenderem que eles não estavam correndo contra o colega e sim contra o seu próprio tempo, assim como a distância dos saltos.

Para isso, refletimos que o trabalho em equipe valorizava as atividades de reflexão e ação conjunta. Esta possibilidade repercutiu na participação e no entrosamento dos alunos em aula, onde eles torciam pelo colega e não contra ele.

Outra possibilidade foram aulas demonstrativas via vídeo e imagens que aproximaram eles ao local das provas, seus atletas e outras modalidades do atletismo até então não trabalhadas nas aulas, também foram mostrados imagens e vídeos deles em aula, para que eles relacionassem com as práticas oficiais do atletismo não de maneira comparativa, mas de forma que eles percebessem que tiveram conhecimento e vivência deste esporte.

Conclusão

As intervenções nesta escola pública municipal trouxeram para as estagiárias mais do que um sentimento de papel cumprindo, percebemos o quanto é importante compartilhar de conhecimentos e vivências negligenciadas nesta escola. O atletismo foi um dos conteúdos que não se conheciam, e ao final do processo percebemos os avanços e conhecimentos dos alunos sobre este esporte. Em nosso processo avaliativo, verificamos através de imagens, participação, desenhos e escritas que os alunos identificam o atletismo como um conteúdo da Educação Física.

Foi identificada também a desmistificação dos alunos com relação ao conteúdo, inicialmente sempre era questionado sobre a bola e o futebol, com o novo conteúdo, após algumas semanas eram levantadas outras questões a respeito do atletismo e eles sempre pedindo mais. Isso nos fez refletir que a ausência de novos conteúdos empobrece o repertório dos alunos. Quanto maior as vivências com os elementos da Cultura Corporal,

melhor será a apropriação destes conteúdos no decorrer dos anos vividos na educação básica.

Ainda em relação ao conteúdo tratado verificamos que eles podem ser desenvolvidos com atividades lúdicas, que estão inseridas no cotidiano desses alunos, permitindo vivências a partir de algo já praticado todos os dias, sejam nos intervalos das aulas na escola, ou até mesmo em casa, nas praças ou ruas com outros colegas.

Por fim, concluímos que é de extrema importância oferecer maiores oportunidades para que as crianças possam conhecer/vivenciar este conteúdo no ensino fundamental I, superando desafios. Conteúdo este de criação humana, classificado em várias provas/modalidades, como as corridas, saltos, etc. possibilitando nas crianças de maneira formativa e também utilizada como esporte-base para outras modalidades esportivas da cultura corporal. Para além dos objetivos propostos em cada plano de aula e também do documento norteador, o plano de curso, verificamos que o atletismo oportuniza o trabalho em grupo, proporcionando que meninos e meninas participem das atividades juntos, algo que antes, nesta escola analisada era segregado, os meninos em uma atividade e as meninas em outra, o pensamento e reflexão crítica também se evidenciaram e formação cidadã aos alunos.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

FURBINO, Ana Paula Amaral et al. **A Importância do Atletismo como Conteúdo da Educação Física Escolar**. IV Congresso Centro-oeste de Ciências do Esporte, Brasília/DF, p.368-373, 22 set. 2010.

GALVÃO, Z. RODRIGUES, L. H. SILVA, E. V. M. **Esporte. Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008, Cap. 11. Pág.: 177 à 198.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 20-29, 1995. n. 2, p.

MATTHIESEN, Q. Sara. **Atletismo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p.1-15, jul. 2009.

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTÁGIO

Adriana Sandes Mota²⁰
Caiane dos Santos e Santos²¹
Terciana Vidal Moura²²

RESUMO

O presente trabalho é fruto das vivências no componente curricular Prática Reflexiva na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Estágio Curricular Supervisionado) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O objetivo desta comunicação é trazer, a partir de um relato de experiência, algumas inquietações e discussões acerca do processo de iniciação à docência propiciado pelo estágio. Será relatado o percurso trilhado pelas estagiárias no período em que estiveram inseridas na escola, desde contato inicial até o encerramento das atividades, sempre tomando como ancoragem o referencial teórico sobre a docência, estágio e formação de professores que acompanharam e nutriram nossas ações e reflexões em todo nosso percurso formativo enquanto estagiárias. Pretendemos trazer reflexões de cada etapa do estágio (período da observação, co-participação, planejamento, e regência) buscando tensionar o estágio como o “lugar” privilegiado e estratégico nos cursos de Licenciatura de “tornar-se professor”; o lugar para a construção da identidade, saberes docentes e prática profissional. Assim, além de relatarmos nossa experiência esperamos contribuir com futuros estágios através das questões aqui problematizadas. Defendemos que os cursos de licenciatura, em especial o de Pedagogia, devem, a partir de uma diversidade de experiências curriculares caminhar no sentido de proporcionar vivências em que o estagiário, futuro docente, possa desenvolver sua competência e identidade profissional.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação de professores. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work is the result of experiences in curriculum component Reflective Practice in Teaching in Elementary Education in the Early Years (Supervised Curricular Probation) of the Bachelor's Degree in Education at Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. The purpose of this communication is to bring, from an experience report, some concerns and discussions about the process of teaching initiation afforded by teaching probation. It will be reported the way taken by the trainees in the period in which they were inserted at school, since initial contact until the conclusion of activities, always taking as a basis

²⁰Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- Centro de Formação de professores- adriana_mota1@hotmail.com

²¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- Centro de Formação de professores- caiane.santos@hotmail.com

²²Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Centro de Formação de Professores - tercianavidal@ufrb.edu.br

the theoretical framework on teaching, probation and formation of teachers that accompanied and nurtured our actions and reflections during our entire training course as trainees. We aim to bring reflections of each step of the probation (period of observation, co-participation, planning, and conducting) seeking to stress the stage as the privileged and strategic "place" in degree courses of "becoming a teacher"; the place for the construction of identity, teaching knowledge and professional practice. Hence in addition to report our experience, we hope to contribute to future teaching probation through the issues here problematized. We argue that the degree courses, especially the one of Education must, from a range of curricular experiences, work to providing experiences in which the trainees, future teachers, be able to develop their competence and professional identity.

Keywords: Supervised Teaching Probation. Teacher formation. Elementary School

Introdução

O presente artigo tem como objetivo abordar o relato de experiências de duas graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia em pleno processo de formação, no ensino fundamental I, das series iniciais. Pretendemos trazer um pouco de cada etapa do estágio para que nada seja perdido e sim registrados com detalhes, essa fase será uma síntese da nossa vivência em sala de aula, assim, além de relatarmos nossa experiência esperamos contribuir com futuros estágios através das informações aqui arremetidas.

A ideia que se tinha de estágio era a de ter que colocarem prática tudo aquilo que veio sendo ensinado nos últimos anos no curso, isso gerou sentimentos como: insegurança, medo, preocupação em não dá conta, etc. E também vários questionamentos: como seremos recebidas pela professora regente? E a turma, será que vamos conseguir ter o domínio necessário e realizar o nosso trabalho? Era isso que se passava em nossas mentes até conhecer o nosso campo.

O estágio aconteceu em uma escola de ensino fundamental I na cidade de Amargosa-BA, conhecida como: *Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira*, localizada no bairro Santa Rita, numa turma de 2º ano, turno matutino. A mesma era composta por alunos na faixa etária entre sete a oito anos, sendo vinte e cinco alunos ao todo do sexo feminino e masculino, a maioria apresentavam uma vulnerabilidade social por se tratar de um bairro periférico.

A recepção que tivemos ao chegar tanto na escola quanto na sala de aula foi surpreendente, pois em alguns casos a presença de estagiários não são bem vindas nas instituições escolares, mas em nosso caso aconteceu o contrário, fomos muito bem

recebidas, o afeto e alegria dos alunos e da professora regente era visível. Isso nos passou muita segurança e confiança para iniciar o estágio.

Com o primeiro contato estabelecido passamos então a seguir os passos do planejamento e metodologia – colocado pela professora supervisora, que consistia em: *observação, co-participação e regência*. Mais a frente abordaremos com precisão e detalhes sobre essas etapas. Falaremos sobre o nosso planejamento; este que foi pensado no sentido de que alcançássemos uma prática prazerosa, satisfatória e produtiva. Destacaremos também um tópico que consideramos bastante importante que é o papel da professora regente nesse processo.

O Período de observação

O período de observação no estágio se caracteriza como um momento de reflexão e discussão sobre a prática, propiciando a nós futuras pedagogas um contato inicial com a realidade na qual iremos atuar. Essencialmente tem como propósito fazer com que estabeleçamos relação entre a realidade da sala de aula e da escola, explorando, especialmente o processo de ensino-aprendizagem.

Essa etapa do estágio proporciona um contato direto com o âmbito escolar, conhecer a organização da escola, dentre outras atividades como, o conteúdo e as metodologias utilizadas, o planejamento, a relação professor-aluno, as dificuldades de aprendizagem e de relacionamento dos alunos.

Inicialmente fomos à escola conhecemos um pouco da estrutura. Na sala em que fomos alocadas conhecemos a turma e fomos apresentadas ao grupo pela professora da classe, juntamente a regente, fizemos alguns acordos em relação ao horário, frequência e conduta enquanto estagiárias dentro da instituição.

No segundo momento a professora regente iniciou sua aula como de costume. Iniciada com uma oração seguida da chamada realizada por um aluno previamente escolhido, sucedido pelo “Tempo pra gostar de ler”²³. Os alunos estavam eufóricos com a nossa presença e um tanto inquietos, desta forma, para conter a inquietação deles e colaborar com a aula a professora regente nos solicitou que auxiliássemos os alunos nas atividades que vinham sendo propostas. Nesse auxílio deveríamos centrar nossa atenção

²³ Esse é um momento que faz parte da rotina das atividades pedagógicas da sala observada, onde a professora oportuniza aos alunos a leitura de diversos gêneros textuais de uma forma lúdica, diversificando os textos apresentados, envolvendo os alunos e tornando prazeroso o hábito pela leitura.

para aqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades de atenção e na aprendizagem.

A Co-Participação

O período de co-participação aconteceu entre os dias 06, 09 e 10 de Abril de 2015. Essa etapa nada mais é do que a continuação da observação participante que já vínhamos desenvolvendo no momento anterior do estágio; nessa fase algo nos chamou muito a atenção que foi o papel da professora regente, suas orientações a todo momento sobre o que realizava foram bastante pertinentes, com isso percebemos a importância da mediação do conhecimento através da metodologia do "aprender fazendo". Neste contexto, notamos o constante envolvimento da turma com a atividade proposta em sala e, conseqüentemente, a aprendizagem fluiu de maneira satisfatória, pois, atingiu o objetivo proposto sem nenhuma dificuldade.

Conforme sugerido pela nossa regente após o primeiro dia de co-participação, preparamos duas aulas que envolvesse a ludicidade e despertasse o gosto pela leitura e escrita nos alunos, nesse momento começamos então a pensar num planejamento em que conseguíssemos a interação da turma, e foi pensado também como um ensaio para a regência, dessa forma saberíamos o que poderia dá certo ou não, além de conhecer melhor os alunos no que diz respeito ao tempo de aprendizagem de cada um. E segundo a regente isso proporcionaria um maior contato com a turma.

Tivemos um grande desafio de planejarmos uma aula de Língua Portuguesa que atendesse as demandas dos nossos alunos que apresentam níveis de conhecimento diferentes, a aula que deveria estar voltada tanto para o reconhecimento das letras do alfabeto como para despertar o gosto pela leitura e escrita. Assim o fizemos, planejamos baseando-se no livro “O Reino das letras felizes” de Lenira Almeida Heck.

Iniciamos a história contando de forma lúdica induzindo a participação dos alunos, fomos identificando as letras do alfabeto, as vogais e as consoantes, solicitando que cada aluno posteriormente fizesse a escrita de uma palavra que se iniciasse com a letra do alfabeto. Logo após, propomos a realização de uma atividade impressa que foi realizada em dupla. Na execução da referida atividade percebemos que os alunos interagem, um ajudava o outro. Nesse momento conforme já citado anteriormente demos uma atenção especial aos alunos que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”.

No dia seguinte a regente nos cedeu mais um momento do seu planejamento. A aula foi de Educação física, nesta planejamos algumas brincadeiras dirigidas, como: caminho com obstáculos, dinâmica da flor e história da serpente. Para isso, levamos os alunos ao pátio da escola, pois é o local apropriado para esse tipo de intervenção, por ser amplo e arejado; iniciamos com exercícios de alongamento, seguido das brincadeiras, lembrando que focamos no desenvolvimento do sentido de lateralidades. Segundo FELTRIN e MORAES (2010) a Educação Física tem como característica essencial nesse processo de experimentação, de vivência, permitir que a criança atinja uma maior autonomia e também a consciência corporal, através de seus movimentos.

Foi possível e prazeroso perceber uma aprendizagem significativa para o educando a partir da sua interação com o objeto desafiado. Neste sentido, vale ressaltar a importância deste processo de estágio para a nossa formação acadêmica enquanto futuras educadoras, uma vez que, essa vivência proporcionou um desenvolvimento de habilidades em geral e sobretudo, para nós, uma experiência ímpar com a Educação Infantil, series iniciais, antes nunca vivenciada.

O Papel da professora regente

O estágio se configura como um momento ímpar em nossa formação por possibilitar a aproximação entre a formação acadêmica e a realidade profissional, entre o professor experiente e o professor em formação. Uma experiência importante de aprendizado e troca de saberes, uma socialização profissional e de construção de identidade. Nesse contexto que se faz importante o papel do professor regente.

Corroborando Pimenta e Lima (2004) afirma que o estágio na formação inicial deve ser compreendido como um espaço para aprender e preparar-se para exercer a profissão docente, desenvolvendo competências e saberes necessários para a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências e aos desafios da sociedade contemporânea.

Ao iniciar nosso estágio, um grande anseio se fez presente: não sermos bem aceitas pela professora regente ou não conseguirmos desenvolver um bom trabalho com a turma. Mas para nossa sorte aconteceu tudo ao contrário, a regente nos recebeu de braços abertos e disposta à compartilhar conosco muitas informações sobre a sua prática em sala e suas metodologias. Assim, é com imensa satisfação que relataremos um pouco

sobre a importância do papel da professora regente para nossa formação, e todo o seu apoio nas etapas do estágio.

A regente é formada em magistério, graduada em Pedagogia e tem vinte e sete anos de atuação na área. Sendo que atuou durante três anos como coordenadora do Ensino Fundamental I na cidade de Amargosa-BA, mais cinco anos como coordenadora da Educação Infantil no estado de São Paulo e os outros dezenove lecionou como professora. Constatamos então que sua experiência na área é bastante longa, e é por isso tinha tanto domínio com os alunos.

Nos orientou durante os três períodos: observação, co-participação e regência. No período de observação a mesma se mostrou bastante preocupada com alguns alunos que segundo ela apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas não sabia exatamente qual era a necessidade destes por não possuírem um laudo diagnosticando o problema. Com isso, notamos algo nessa professora que a faz diferente e que alguns professores ignoram muitas das vezes por acharem que terão mais trabalho, que foi o cuidado e preocupação em ajudar esses alunos. Tornou assim um exemplo a ser seguido na prática pedagógica.

Os diálogos com a professora fizeram toda diferença no sentido de nos dar um norte em relação a um planejamento que atendesse todos os alunos, pois, apontava quais métodos poderiam dar certo, os que não fariam tanto sucesso, quais os alunos que se desenvolviam com facilidade, os que precisavam de maior atenção, etc. Esteve presente em todas as etapas e nos auxiliou muito com a sua sabedoria e experiência, assim, configura-se essa atitude da regente em um fator bastante positivo para estágio.

O Planejamento

A atividade educativa como outras atividades complexas, impõe a necessidade de estabelecer planos mais formalizados e apoiados em registros escritos, por isso justifica-se a importância desta atenção especial para o planejamento. Ao pensar em planejamento deve-se considerar a vida dos educandos, sua realidade e o contexto ao qual estão inseridos para a partir de então ser realizado um planejamento que dê conta de atender as necessidades educacionais dos alunos, enfatizando sempre o direito à educação de qualidade para todos, como está expressa na legislação em vigor.

Todo planejamento tem que ser pensado de acordo com as especificidades dos alunos e por mais que se planeje e se pense que tudo está perfeito é preciso lembrar que tem que haver flexibilidade, pois os sujeitos envolvidos possuem suas particularidades é

importante sempre está fazendo reflexões das suas ações para que os objetivos desejados sejam atingidos. Segundo LIBANÊO (1994, p.225): “O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino”. É preciso está apto à reflexão das ações e modificar o que se projetou.

Para planejar precisamos ter conhecimento sobre os assuntos que deverão ser ensinados durante as aulas. Sendo assim fomos em busca destes participando da reunião de planejamento semanal realizada pela escola. Nesta tivemos acesso aos conteúdos programados para a unidade corrente e com o apoio e sugestões da professora regente da nossa turma selecionamos os temas a serem trabalhados na regência.

Tendo os conteúdos em mãos nos reunimos para a preparação de uma sequência didática a qual seria nossa base no decorrer das aulas; pesquisamos a fundo sobre os temas, selecionamos os materiais que achamos pertinentes e escolhemos atividades que proporcionassem uma prática prazerosa, suficiente e produtiva tanto para nós enquanto mediadoras do conhecimento quanto para os alunos sujeitos em processo de aprendizagem. Focamos principalmente em levar algo novo para os alunos baseado no lúdico, mas sem distanciar muito do modelo de metodologia que a regente trabalhava com os mesmos.

A Regência: Relato da prática; Expectativas e objetivos

1º dia: Temática abordada- Gênero textual convite: Nosso primeiro dia de regência foi um misto de nervosismo e satisfação. Introduzimos o tema com uma roda de conversa, questionando se os alunos conheciam o gênero textual convite, para que servia, quem já tinha visto um convite. Nesse momento, percebemos a participação e a interação da turma. Em seguida, entregamos uma atividade, lendo as questões em grupo e auxiliando-os na respostas.

-Chegada a hora da produção! Nesse período entregamos papéis e lápis colorido e solicitamos que os alunos a partir do conhecimento adquirido sobre o gênero textual CONVITE, confeccionasse um convite para o dia das mães. Trabalhando e discutindo com os elementos principais de um convite como: a mensagem ao leitor, data, hora, local, e assinatura.

2º dia: Temática abordada-Grandezas e medidas/ Metamorfose da borboleta: Neste segundo dia de regência, iniciamos a aula de matemática unindo o “Tempo pra

gostar de ler” com a introdução do assunto a ser abordado contando, um pouco da história do conhecimento matemático e a criação do sistema de medidas.

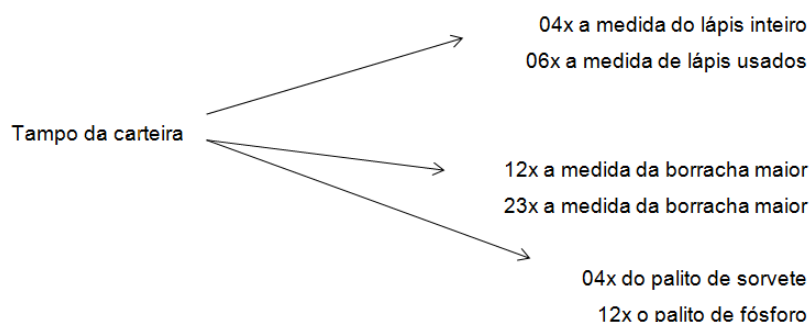
Logo após, iniciamos o “Colocando em prática” uma atividade lúdica em forma de gincana, uma dinâmica que encontramos para trabalhar o tema abordado. Dividimos a turma em 5 equipes de 5 componentes, entregamos o passo a passo da tarefa a ser cumprida e explicamos que cada etapa cumprida valeria um de 1 a 5 pontos e no final ganharia o grupo que obtivesse a maior pontuação.

Esta gincana foi dividida em 2 etapas: Na 1ª etapa trabalhamos a unidade de medida –Lado. Utilizamos os seguintes materiais para medir: tampo da mesa, tampo da carteira, capa do caderno e o quadro. Pedimos para cada grupo escolher um material a ser medido e solicitamos que os alunos medissem um dos lados do material, verificando se todos os grupos estão medindo o mesmo lado. Esses objetos deveriam ser medidos com: borrachas de diversos tamanhos, lápis de diversos tamanhos e palitos de fósforo.

Após realizadas as medidas e anotadas em um folha anteriormente entregue os grupos os alunos responderam as seguintes questões:

1. Qual a unidade de medida que escolheram?
2. Quantas vezes essa unidade de medida foi usada para fazer a medição?
3. Por que será que ocorreram medidas diferentes se o material a ser medido foi o mesmo?
4. Qual a medida correta?

Seguida a realização destas questões, fizemos a socialização dos grupos para turma juntamente com a correção no quadro. Explicando que: Todas as medidas estão corretas, porque realizaram as medições com unidades diferentes, colocando o seguinte exemplo no quadro:



- Devido a essas diferenças, a adoção de certas unidades-padrão de medida, que constituem o sistema de medidas.

- Quanto maior o tamanho da unidade menor será o número de vezes que iremos utilizar para medir o objeto.
- Para medir nem sempre é necessário termos ferramentas como régua, trena.

Na 2º etapa trabalhamos a padronização das medidas-metro. Distribuindo réguas para as equipes reforçando que o padrão de medida convencional para medir os comprimentos entre um ponto e outro é o metro. O centímetro é usado para medir pequenos comprimentos e o quilômetro é usado para medir grandes comprimentos.

Distribuimos para 3 grupos uma fita métrica para cada equipe, para os outros 2 grupos distribuir uma régua. Pedimos que os grupos medissem o perímetro da carteira e anotassem os resultados. Depois, que trocassem os instrumentos de medida e pedir que medissem novamente. Discutimos com a turma porque as medidas foram as mesmas e porque isso aconteceu. Finalizamos a aula com um grupo de reflexão sobre as unidades de medidas convencionais e as medidas não convencionais encontradas nas medições da carteira e por fim a contagem dos pontos da gincana.

Após a aula de matemática preparamos a sala para próxima, a de Ciências, remanejamos as carteiras formando um círculo e tivemos como tema “A metamorfose da borboleta” e abordamos as quatro fases da sua transformação. Para iniciar entregamos aos alunos um crachá em formato de borboleta no qual deveriam escrever os seus nomes, e para “entrar” na aula era necessário usá-lo e colaborar com o silêncio e a atenção. Durante a execução dessa atividade passava uma música ao fundo para relaxamento das crianças que tinha acabado de voltar do recreio, e a mesma estava dentro do tema por se tratar da vida da borboleta.

Realizada a atividade pedida passamos um vídeo em Data show sobre a metamorfose da borboleta, este descrevia de forma detalhada cada etapa, o período da larva, o que se transformava em lagarta, a do casulo e finalmente o nascimento da borboleta. Logo após questionamos aos alunos o que tinha sido visto no filme e fomos registrando no quadro para verificação da aprendizagem e como uma forma de reforçar a memorização do conteúdo.

Com isso, entregamos duas atividades sobre o tema, uma para ser feita em sala e a outra em casa. Como a que deveria ser feita em sala era uma atividade de recorte e colagem entregamos cola e tesoura e auxiliamos na execução. Esse foi um momento no qual os alunos se divertiram bastante, se mostraram interessados e atentos ao que estavam fazendo, por tanto considera-se essa metodologia positiva.

3º dia: Temática abordada- Gênero textual RECEITA/ Números e operações: Iniciamos com o vídeo “A história dos números”. Em seguida propomos atividades para que os alunos estabelecessem relações entre coleções diferentes. Estas atividades (correspondência um a um entre os elementos de duas coleções) conduzem à comparação de quantidades e preparam para o conceito de igualdade e desigualdade entre números.

Distribuímos para cada aluno 6 canetas e 6 tampas de caneta. Questionamos: “Há mais canetas do que tampas?” Observamos as estratégias utilizadas pelos alunos para comparar, pois algumas disposições espaciais podem causar dificuldades nos primeiros estágios. Pedimos então que os alunos retirassem e colocassem as tampas nas canetas. Em seguida, repetimos a pergunta.

Aos poucos, os alunos foram concluindo que as quantidades de objetos eram independentes da forma e do tamanho (por exemplo: podem existir menos pedras grandes que pedras pequenas, embora quando amontoadas, as pedras grandes ocupem um volume maior do que as pedras pequenas).

Em seguida, realizamos o bingo dos números com objetivo de reconhecimento dos números de 1 a 20. Distribuímos as cartelas de bingo enumeradas aleatoriamente de 1 a 20 para cada aluno. Explicamos as regras do jogo, conforme o número fosse sorteado pela estagiária, eles deveriam pintar na sua cartela, aquele aluno que preencher uma coluna primeiro será o ganhador, se houvesse empate ganharia aquele que num sorteio retirasse o número maior.

Após o intervalo iniciamos a aula de Português, com o gênero textual receita, indagando os alunos sobre conhecimentos prévios a respeito do tema. Perguntamos se eles ajudavam a mãe na cozinha, se faziam essa atividade em casa, quais comidas mais gostavam, quais tipos de comidas eles conheciam. Em seguida, apresentamos para os alunos uma receita que não precisava do uso fogão, a receita de massa de modelar.

Entregamos o texto da receita para turma e fizemos a leitura coletiva. Pontuamos e debatemos as questões relevantes exemplificando que não precisava ser feita com o uso do fogão para evitar o risco de acontecer acidentes como queimaduras. Em seguida os alunos responderam uma atividade impressa.

Dividimos a turma em duas equipes, e cada equipe acompanhou uma estagiária até o refeitório. Distribuímos o material e auxiliamos na preparação da receita da massa de modelar. Nesse momento, deixamos livres para decorarem e modelarem como eles quisessem a massa.

4º dia: Temática abordada -Trabalhando o dicionário: Neste dia, iniciamos a aula com a música “Abecedário da Xuxa”. Logo após registramos no quadro o alfabeto. Entregamos uma atividade impressa e orientamos os alunos nas respostas. Expomos na sala vários dicionários e outros tipos de livros, cada grupo com uma etiqueta: Receitas, bibliografias, Gibis, etc. Possibilitamos que os alunos manuseassem os dicionários para entender a utilidade deles. Separamos os tipos conforme os alunos identificavam sua função, deixando o dicionário por último. Apresentamos os dicionários, permitindo que os alunos dissessem que tipo de livro seria aquele e para que servia. No entanto, algo fora do nosso planejamento ocorreu. No manuseio do dicionário alguns alunos encontraram ao final algumas imagens como instrumentos musicais, fauna e flora, esqueleto e corpo humano. O que causou uma grande inquietação na turma, muitos risos e cochichos. Ao questionarmos o porquê da inquietação eles responderam que era a primeira vez que estavam vendo uma imagem do corpo humano. Neste momento, percebemos a importância de uma intervenção, começamos a explicar rapidamente as partes do corpo humano, e as diferenças entre o órgão reprodutor feminino e o masculino. Neste sentido, a importância de se ter um planejamento flexível e aberto às dúvidas dos alunos.

Sanada as dúvidas, continuamos as atividades com o dicionário convidando a turma para assistir o vídeo Cocoricó: Canção do dicionário, fazendo questionamentos sobre a importância do dicionário (retomando a função dele). Em sala, foram entregues algumas palavras aos alunos e pedimos para separá-las por grupo: Comidas, Brinquedos e Animais. Colocamos (com a turma) os nomes de cada tipo de comida em ordem alfabética, repetindo o procedimento com os brinquedos e animais. Por fim, entregamos a atividade impressa e fomos fazendo a correção em sala de aula.

5º Dia: Encerramento da regência: Este foi um momento de confraternização entre alunos/estagiárias e alunos/mães, pois realizamos duas comemorações ao mesmo tempo: o encerramento das atividades da regência e a comemoração do dia das mães que se aproximava. Sendo assim, ao chegarmos na sala organizamos todo o espaço para esta realização.

No primeiro momento colocamos todos os alunos sentados num tapete ao chão para que tivessem um momento de laser, passamos o filme “Rio 2” com duração de mais ou menos uma hora e meia. Após isso levamos todos para o recreio. Em seguida retornamos a sala para receber as mães que já iam chegando a sala.

No momento da confraternização os alunos apresentaram em forma de coral as músicas que vinham sendo ensaiadas durante a semana. E em seguida finalizamos com a festinha, troca de lembrancinhas e entrega das atividades feitas durante o período da regência.

Algumas considerações

Levando em consideração todo o processo em questão podemos afirmar que os objetivos delimitados para a realização do estágio foram alcançados com êxito, pois, tivemos sucesso no domínio da turma, ensinamos os conteúdos planejados de maneira satisfatória, conseguimos conquistar o interesse dos alunos, a relação entre professor/aluno se deu de forma respeitosa, ministramos as aulas de maneira confiante e com domínio dos conteúdos, além de demonstrar também habilidades com as técnicas de ensino, etc. Além disso nosso foco foi levar para os alunos aulas diferenciadas, como por exemplo a aula prática de receita e a gincana abordando o conteúdo de matemática. Assim, com o estágio finalizado concluímos que essa foi uma experiência onde propôs refletir bastante sobre a prática docente, as situações encontradas em sala de aula, como lhe dar em determinados momentos, de que forma avaliar os alunos que se mostraram em fases diferentes de aprendizado, qual método trabalhar com a turma e chamar a atenção dos alunos para as atividades, enfim, são questões como estas que somente o estágio nos permite pensar a respeito antes da nossa atuação como docente.

Esse momento foi um ensaio para a prática, nos deu uma base sobre a cultura escolar e a realidade da sala de aula, e o mesmo é uma fonte importantíssima de troca de aprendizado, e não pode ser substituído durante a formação acadêmica, com isso notamos então a importância da disciplina: Prática reflexiva na docência do anos iniciais dentro do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

RELATÓRIO DA PRÁTICA DOCENTE EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Disponível em:http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/pedagogia/files/2011/08/RE_Maria_Martins.pdf/Acessado em: 20 de Maio 2015.

PRÁTICA NA EDUCAÇÃO. Disponível em:<http://www.partes.com.br/educacao/pratica.asp>Acessado em: 20 de maio de 2015.

FELTRIN, Gabriel Bertochi; MORAES, Denys Ricardo Ferreira de. **A importância da Educação Física no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental**. 8ª Mostra acadêmica UNIMEP. Ano 2010.

LIBÂNIO, José Carlos, **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena, **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liberar Livro. 2012.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INCLUSÃO ACADÊMICA E PERMANÊNCIA QUALIFICADA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NO RECÔNCAVO BAIANO

Ana Maria Silva Oliveira²⁴

RESUMO

A matrícula de estudantes em Institutos de Educação Superior (IES), na primeira década do século XXI, está demonstrando mudanças no perfil de ingressos: o acesso de grupos tradicionalmente excluídos do processo educacional como as mulheres pretas, os indígenas e os quilombolas está em constante crescimento e é cada vez maior a sua demanda por cursos habitualmente ocupados por estudantes masculinos e de etnia branca. Este artigo pretende analisar aspectos quantitativos e descritivos dessa mudança, atendendo-se principalmente aos estudantes oriundos de comunidades quilombolas, tendo a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como referência e amparando-se em dados obtidos com o questionário do perfil de ingressos que é semestralmente aplicado no ato de matrícula desta Instituição. Apesar dos avanços, entende-se como imprescindível a implementação de políticas de inclusão e de permanência que possibilitem um ensino superior mais equânime em nosso país.

Palavras-chave: Inclusão. Comunidades quilombolas. Educação superior.

ABSTRACT

The enrollment of students in Higher Education Institutes (HEIs) in the first decade of this century, is demonstrating changes in income profile: the number of enrollments of groups traditionally excluded from the educational process as black women, indigenous and Maroons is constantly growing and is increasing its demand for courses usually occupied by male students and Caucasians. This article analyzes quantitative and descriptive aspects of this change, sticking mainly to students from maroon communities, and the Federal University of Bahia Reconcavo (UFRB) as a reference and supporting on data obtained with the tickets profile questionnaire is applied every six months at the time of registration of this institution. Despite the advances, it is understood as essential to implementing inclusion policies and residence enabling higher education more equitable in our country.

Keywords: Inclusion. Quilombo communities. Higher education.

²⁴ Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e professora especialista em Ciências da Natureza e Matemática da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.
ana.silva@ufrb.edu.br

Introdução

A velocidade e a dinâmica cada vez maior das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais vivenciadas nas últimas décadas têm marcado a sociedade atual. Informatização, globalização e sociedade do conhecimento são alguns dos fatores que estão interferindo profundamente em nosso cotidiano e, inevitavelmente, ocasionam transformações no sistema educacional. Anteriormente, as mudanças significativas na vida humana exigiam no mínimo o tempo correspondente a uma geração para ocorrer. Gradativamente as mudanças tornaram-se repentinas e imprevisíveis. Vivemos na “era da incerteza”, conforme denominou Galbraith (1976) ou, ainda, na “era de descontinuidade”, como classificou Drucker (1974).

Mudanças de valores e de crenças, pessoais e culturais, apontam para uma nova visão de mundo em que a valorização do ser humano e o respeito à diversidade étnico e sexual é defendida nos mais diversos recursos tecnológicos de comunicação. Há uma crescente busca por informação e, neste cenário, a busca e o acesso a oportunidades de ingresso ao ensino superior representam valores importantes na sociedade brasileira.

Apesar dos avanços obtidos com políticas de inclusão, ainda há grande exclusão acadêmica de mulheres pretas²⁵ e de pertencentes às comunidades tradicionais. Entende-se como comunidades tradicionais as comunidades quilombolas, indígenas, ciganas e de terreiros. Tal entendimento está baseado no Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que define como Povos e Comunidades Tradicionais:

[...]grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Este artigo pretende analisar as mudanças que estão ocorrendo no perfil dos estudantes que ingressam no ensino superior, tendo como recorte a inclusão acadêmica de estudantes oriundos de comunidades quilombolas na Universidade Federal do

²⁵ O texto utiliza as categorias étnicas adotadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) – pretos, pardos, amarelos, indígenas e brancos – e, sendo assim, quando nos referimos às mulheres pretas estamos excluindo as pardas.

Recôncavo da Bahia (UFRB) e por objeto de análise os questionários socioculturais aplicados semestralmente no ato de matrícula dos graduandos.

Optou-se por analisar o acesso de estudantes quilombolas ao ensino superior por serem estes, historicamente, grandes vítimas do preconceito étnico e da exclusão educacional do Brasil. São as maiores vítimas ainda da desigualdade de renda de nosso país, pois, o relatório divulgado pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS, 2014) revela que 55,6% dos adultos residentes em comunidades quilombolas vivem com fome ou sob o risco de inanição. Sendo assim, o percentual de acesso acadêmico de estudantes quilombolas é estatisticamente ínfimo na maior parte das instituições de ensino superior e retrata a sociedade brasileira preconceituosa e excludente em que estão inseridos.

Dentre as muitas significações para o termo quilombola, este artigo adotará a definição utilizada no Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003:

Consideram - se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico - raciais, segundo critérios de auto - atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Ainda referente ao termo quilombo, podemos destacar:

Os quilombos se mantiveram durante séculos através de uma unidade social com base em estratégias de solidariedade, de produção de valores culturais, através da combinação de formas de resistência que se consolidaram historicamente e o advento de uma existência coletiva capaz de se impor às estruturas de poder que regem a vida social. (ALFREDO WAGNER, 2004).

Além dos constituídos no período escravocrata, muitos quilombos foram formados após a Lei Áurea como redutos de “liberdade”, já que a citada Lei não propôs mecanismos legais de redistribuição de terras. Tais quilombos originaram-se em diferentes situações tais como doações de terras, compras de terras pelos próprios quilombolas, terras conquistadas com a prestação de serviços e por ocupação. Há também as “terras de preto” ou “terras de santo” que indicam uma territorialidade adquirida ou doada às religiões afro-brasileiras.

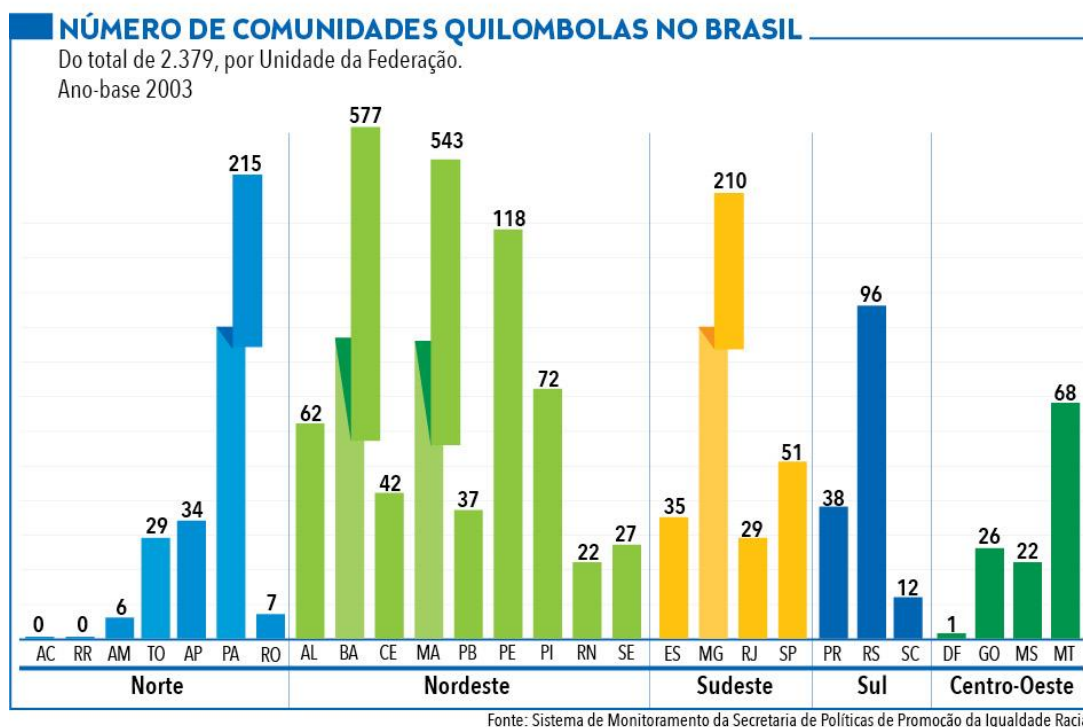
As comunidades quilombolas eram invisibilizadas durante o período republicano e ganharam repercussão com a ação dos movimentos negros e de intelectuais contemporâneos como Abdias do Nascimento, Kabengele Munanga, dentre outros, principalmente a partir dos anos 70. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que os quilombos foram reconhecidos como territórios detentores de direitos. Ou seja, somente cerca de cem anos após a abolição da escravatura é que ocorreu a aprovação do Artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que reconhece aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Estima-se que há no Brasil 214 mil famílias e 1,17 milhões de quilombolas. Esse cálculo foi estimado a partir da média de famílias das comunidades certificadas (1.834), acrescida da previsão das comunidades em processo de certificação (377) e das famílias das comunidades tituladas que não são certificadas (114). A média de pessoas por família, 5,5, e estimativas socioeconômicas foram baseadas na Chamada Nutricional Quilombola (2006)²⁶. A estimativa populacional citada, a pesar de ser a mais atual, refere-se a 2012 e, portanto, já sofreu alterações.

Segundo dados do CADÚNICO²⁷, relativo a 2012, 92% das famílias quilombolas entrevistadas se declaram negros. Informação similar é fornecida na Chamada Nutricional Quilombola na qual 88,6% se declararam negros. Ressaltando que negros refere-se ao somatório de pretos e pardos.

²⁶ Dados obtidos no Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola, SEPPPIR, 2012.

²⁷ Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal



Quadro 1: Comunidades quilombolas no Brasil

O levantamento da Fundação Cultural Palmares (FCP) apresentado em 2014, já consta como mapeadas 3.524 comunidades quilombolas no Brasil. Dos quilombos certificados, 63% estão localizados na região Nordeste e os estados da Bahia e do Maranhão concentram a maioria dessas comunidades. A FCP já certificou na Bahia 494 comunidades como quilombolas e há várias comunidades em processo de certificação. Este artigo irá centralizar-se em comunidades quilombolas localizadas em cidades pertencentes ao recôncavo baiano.

Panorama geral

A educação é um processo social que envolve grupos pequenos, como a família, ou grande, como a comunidade. Os processos educacionais dependem muito do estado em que se encontra, de modo geral, o corpo social. É fato que mudanças na estrutura política, econômica e social da comunidade interferem na educação nas suas diversas modalidades e abrangências. Segundo Lewin (1965), é muito mais fácil o grupo mudar a educação do que a educação mudar a sociedade.

Duas mudanças estão ocorrendo nitidamente no perfil da educação superior no Brasil: uma é o aumento significativo de matrículas no ensino superior na última década e a outra é o acesso crescente de grupos socialmente discriminados como, por exemplo, os oriundos de comunidades tradicionais à vida acadêmica. Políticas públicas de expansão e de inclusão universitária foram imprescindíveis para esse processo.

Segundo dados do Censo da Educação Superior 2009, o número de matrículas no ensino superior dobrou em uma década e as mulheres já é maioria entre os universitários. O Brasil registrou em 2009 a marca de 6,5 milhões de universitários, sendo 6,3 milhões em cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação. Isso representa um avanço de 110% em relação ao total de matrículas em cursos de graduação registrado em 2001, quando havia 3 milhões de brasileiros nessa faixa de ensino. Além disso, na comparação do total de formados, o aumento é de 150%, tendo passado de 390 mil graduados em 2001 para 970 mil, em 2010.

Apesar dos números promissores da educação superior apontados no Censo, um recorte étnico desses dados retrata um Brasil de desigualdades e preconceitos étnicos, econômicos e sociais. Para exemplificar isso, podemos citar que, segundo estudo do SIS (Síntese de Indicadores Sociais), divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no último censo em 2010, apenas 10% das pessoas negras têm diploma de ensino superior na Grande São Paulo. É um exorbitante contraste já que, segundo o Jornal Folha de São Paulo (2012), o Estado de São Paulo tem proporcionalmente maior população de negros do país.

Ainda segundo dados do SIS, a proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursam o ensino superior também mostra uma situação, em 2010, inferior para os pretos e para os pardos em relação à situação de brancos. Do grupo de brasileiros nessa faixa etária que, em 2010, estavam inscritos em cursos de graduação, 31,1% eram brancos, 13,4% eram pardos e 12,8% eram pretos. Ou seja, o número de estudantes brancos no ensino superior é maior que a soma de pardos e pretos nesse nível de ensino.

Distribuição dos brasileiros de 15 a 24 anos de idade que frequentavam escola, por cor ou raça, segundo o nível de ensino (em %)



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Quadro 2: Distribuição ensino/raça, cor

Um país de desigualdades e contrastes é ainda mais evidente quando analisamos dados referentes às comunidades quilombolas. De acordo com os dados do CADUNICO, 23,5% dos quilombolas não sabem ler nem escrever. É uma informação preocupante, já que a média nacional, de acordo com o Censo 2010, é de 9%. Esse panorama inquietante foi verificado no Diagnóstico do Brasil Quilombola realizado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2012:

Um elevado número de crianças quilombolas de 4 a 7 anos nunca frequentaram os bancos escolares, as unidades educacionais estão longe das residências, os meios de transporte são insuficientes e as condições de infraestrutura precárias. Geralmente as escolas são construídas de palha ou de pau a pique, poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas.

O desafio para os gestores públicos não é apenas matricular os estudantes quilombolas, mas também disponibilizar para as comunidades um ensino de qualidade e propiciar condições que possibilitem a permanência desses estudantes na escola. Escolas sem infraestrutura adequada e professores despreparados e que desconhecem o contexto

histórico das comunidades têm contribuído para a repetência e, como sequência, para a evasão escolar desses estudantes.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituída pela Portaria CNE/CEB nº 5/2010, o ensino nas comunidades quilombolas deve respeitar as especificidades e as singularidades de seus membros e sua riqueza cultural e religiosa:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (Portaria CNE/CEB nº 5/2010, p. 42)

Apesar dos avanços obtidos com a publicação de leis, decretos e portarias que pretendem garantir direitos e viabilizar o respeito à cultura quilombola, as comunidades não possuem escolas suficientes para atender a demanda e um número elevado de crianças quilombolas não têm acesso a educação. Como um elo, se o sistema educacional não consegue atender satisfatoriamente as crianças da comunidade, temos que a maior parte dos estudantes quilombolas não está estudando na série escolar correspondente a sua idade e um percentual mínimo desses estudantes irá conseguir ter acesso a educação superior.

A análise de dados educacionais, utilizando como recorte o acesso e permanência de estudantes quilombolas na educação superior, evidencia o sistema educacional brasileiro desigual e de exorbitantes contrastes regionais, étnicos e sociais. Porém, uma das dificuldades para demonstrarmos esses dados é que o censo educacional no Brasil, na educação superior, não apresenta informações quanto à inclusão de quilombolas. O censo da educação básica apresenta o número de matriculados na educação infantil, fundamental e no ensino médio especificando os estudantes quilombolas, mas na educação superior os estudantes quilombolas estão inseridos por sua raça ou cor. A maior parte dos questionários que traça o perfil dos ingressos não possui itens que permitam identificar se o matriculado é pertencente a uma comunidade quilombola.

Apesar da representatividade da população negra, incluindo-se aí os pardos, pretos e quilombolas, no ensino superior ser ainda desproporcional, nota-se que, em diversas

instituições de ensino superior, está crescendo o percentual de estudantes negros matriculados e em cursos tradicionalmente ocupados exclusivamente por estudantes brancos. Nesse ínterim, as políticas de inclusão foram e são imprescindíveis para o acesso e permanência de grupos etnicamente e economicamente sub-representados no ensino superior.

Políticas de ação afirmativa

As políticas de ação afirmativa foram implementadas primariamente nos Estados Unidos da América, na década de 60, como fruto das mobilizações de grupos e lideranças negras pro direitos civis. Tais mobilizações variaram na sua forma de atuação, desde ideologias pacifistas, como as defendidas por Martin Luther King e Malcom X, a posições mais radicais como as incentivadas por lideranças como as “Panteras Negras” que pregavam a reação armada contra a discriminação e em prol dos direitos civis da população negra.

No Brasil, após intensa pressão dos movimentos negros²⁸, o governo de Fernando Henrique Cardoso iniciou discussões quanto às relações etnicorraciais brasileiras, em 1995, admitindo oficialmente, pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram discriminados. Durante o *Seminário Internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*, organizado pelo Ministério da Justiça, 1996, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso ratificou a existência de discriminação racial contra os negros no Brasil. Ironicamente, apesar da trajetória de formação da população brasileira ter sido tão intensamente marcada pela violação dos direitos da população negra, havia um silenciamento quanto a esse passado e ações de reparação eram sequer cogitadas pela elite política brasileira.

Apesar de admitir a existência de racismo no Brasil, medidas e programas pro igualdade racial e inclusão social não foram implementados nos anos seguintes ao citado Seminário. Mesmo assim, os movimentos negros continuaram a pressionar e exigir ações públicas do governo visando ações de reparação do passado de desigualdades e desvantagens acumuladas pela população negra.

²⁸ OLIVEIRA, Dijaci David de; LIMA, Ricardo Barbosa de; SANTOS, Sales Augusto dos. A Cor do Medo: O Medo da Cor. In: OLIVEIRA, Dijaci David de et al. (Org.). A Cor do Medo. Homicídios e relações raciais no Brasil. Brasília: Editora da UnB, Goiânia: Editora da UFG, 1998.

O sistema de cotas etnicorraciais foi implantado pioneiramente no país pela UNEB em 2002. Em seguida, as políticas de ação afirmativa no Brasil começaram a ser adotadas por diversas IES e, podemos destacar a experiência do Estado do Rio de Janeiro que, com a aprovação da lei nº 3.708/01, disciplinada pelo decreto nº 30.766/02, destinou cotas de até 40% para pretos e pardos nas universidades públicas estaduais. Essas cotas foram implementadas em 2003. Em seguida, as políticas de cotas para inclusão de negros foram adotadas pela Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), dentre outras instituições de ensino superior.

O texto inicial da Reforma da Educação Superior, enviado ao Congresso Nacional em 2006, propôs a reserva de 50% das vagas das instituições federais para candidatos provenientes de escolas públicas de ensino médio, sendo que, dentre estes, deveriam estar estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas em uma proporção mínima igual à proporção deles presente na população da Unidade da Federação onde a instituição se localiza (MEC, 2004).

Como esta proposta choca-se com as pretensões da maior parte da classe economicamente dominante em nosso país, são muitas as oposições e enfrentamentos, inclusive judiciais, a sua efetivação. Dentre as razões para a não implementação estão alegações de que o sistema de reserva de vagas fere o princípio constitucional de igualdade e que esta medida privilegiaria estudantes menos capacitados que os demais, ocasionando diminuição da qualidade das instituições de ensino superior.

Como ponto delimitador a acirrada discussão sobre a legalidade do sistema de cotas, o Supremo Tribunal Federal, em abril de 2012, julgou constitucional a implementação das políticas de cotas para acesso ao ensino superior adotada pela UnB. Para lideranças dos movimentos sociais essa aprovação foi uma resposta a forte segregação étnica e social a que a população negra está submetida e, dispositivo legal para o acesso ao direito universal à educação.

Como já se passaram alguns anos da aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, muitos pesquisadores já apontam em seus artigos acadêmicos as vantagens e desvantagens advindas com a Lei. Um dos artigos que podemos citar nesse respeito é “Política de cotas em universidades e inclusão social: desempenho de alunos cotistas e sua aceitação no grupo acadêmico”. Esse artigo foi a tese de doutoramento de Teresa Olinda Caminha e mostra que os estudantes que tiveram acesso a universidade pelas cotas não possuem um rendimento acadêmico inferior aos demais, como cogitava-

se. Segue abaixo uma das tabelas apresentadas nesse artigo a respeito do rendimento escolar:

CURSO	Vestibular 2005		Média acadêmica no cursos 2005/2009		Vestibular 2006		Média acadêmica nos cursos 2005/2009	
	cota	não cota	cota	não cota	cota	não cota	cota	não cota
Administração	30.48	56.02	8.077	8.044	30.55	53.17	7.941	8.07
Direito	43.83	72.38	7.71	8.57	44.95	72.38	7.789	8.806
Eng. Química	35.13	43.88	6.68	7.18	29.48	51.73	6.76	7.49
Medicina	53.30	75.08	7.46	7.607	50.42	73.24	7.76	7.71
Pedagogia-Rio	29.14	39.57	8.43	8.64	30.69	41.7	8.96	8.97
Pedagogia-SG	25.27	28.03	8.43	8.33	26.24	30.86	8.58	8.72

Quadro 3: rendimento escolar de cotistas e não cotistas

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação afirmativa (GEMAA) do IESP- Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em seu estudo “O impacto da Lei 12.711/2012 sobre as Universidades Federais” indica um crescimento no número de estudantes negros nas instituições de educação superior federais. “Em 2003, pretos representavam 5,9% dos alunos e pardos 28,3%, em 2010 esses números aumentaram para 8,72% e 32,08%, respectivamente”, aponta o documento. Salienta também que, em 2013, houve um aumento significativo de universidades que aderiram as cotas e elevação do número de vagas destinadas aos estudantes cotistas. 31% universidades federais que ainda não praticavam as ações afirmativas aderiram a essas medidas em 2013 e número mínimo previsto de 23591 vagas para cotistas foi ampliado para 59432 vagas reservadas, isto é, 31,5% do total de vagas ofertadas.

Além do acesso de estudantes negros ao ensino superior terem aumentado, os dados do Censo da Educação Superior apontam que o percentual de pretos e pardos de 18 a 24 anos, que frequentam ou já concluíram o ensino superior de graduação, evoluiu de 1,8% para 8,8% e 2,2% para 11%, respectivamente. O então Ministro da Educação Aloizio Mercadante destacou a importância das cotas: “Este número ainda é baixo, mas vai melhorar com a política de cotas. Uma década é um prazo razoável para diminuir a desigualdade”.

Atualmente, a maior parte das instituições de educação superior do Brasil possui algum tipo de política de cotas. Estudantes, movimentos negros, representantes políticos e organizações sociais fiscalizam e cobram a aplicação das cotas. Essas cotas podem ser raciais (para negros, pardos e índios), sociais (para oriundos de escolas públicas e deficientes físicos) ou uma combinação dos dois modelos, ou seja, dentro da cota de vagas

para estudantes vindos de escolas públicas são reservadas vagas para negros, pardos e índios.

Está ocorrendo também um processo de adequação das instituições federais de ensino superior à lei 12.771, de 29 de agosto de 2012, que exige que, até 2016, metade das vagas seja destinada aos oriundos de escolas públicas. Ainda segundo a lei citada, em cada instituição federal de ensino superior, as vagas destinadas aos oriundos de escolas públicas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Necessidade de políticas de inclusão para quilombolas

Conforme já citado, a maior parte das Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil possui algum tipo de política de inclusão educacional. Quanto ao tipo de política de inclusão, a maioria das IES adota ações afirmativas com cotas raciais. Desde que a Lei 12.771 entrou em vigor, o número de vagas raciais foi o que mais apresentou aumento: cresceu 176% entre os anos de 2012 e 2013. Os gráficos abaixo retratam o avanço das políticas de cotas entre 2012 e 2014:



Quadro 4: Reserva de cotas

Apesar do avanço das cotas raciais, é necessário a implementação de políticas de inclusão para os estudantes oriundos de comunidades quilombolas. Embora grande parte das instituições de ensino superior já adote as cotas raciais, menos de 10% dessas instituições possuem uma política de inclusão específica para os quilombolas como ocorre na Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Tocantins (UFT), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Segundo o diretor da Fundação Cultural Palmares, Mauricio Reis, a implementação de cotas específicas para os quilombolas é um começo para que os quilombolas tenham acesso ao ensino superior em igualdade de condições. “Foi uma luta muito grande incluir as cotas para negros nas universidades, mas agora, já estamos lutando pelo acesso dos quilombolas e índios. Isso garante que no futuro, com acesso à qualificação e educação, haja um equilíbrio na busca por um emprego”, lembra Maurício. Mas acrescenta, “temos que levar a informação de que há universidades com cotas para quilombolas para dentro dos quilombos, pois muitos não participam do vestibular simplesmente porque não sabem, não têm conhecimento de que há essa oportunidade”.

Como já citado, estima-se que há no Brasil 214 mil famílias e 1,17 milhão de quilombolas. É um grande desafio implementar políticas públicas que propiciem o acesso e a permanência de quilombolas na educação superior. Além dessas comunidades geralmente estarem em localidades de difícil acesso, o padrão econômico das famílias também é um dos entraves para a inclusão acadêmica. Segundo o relatório da SEPPIR, 75,6% das famílias quilombolas estão em situação de extrema pobreza.

Organizações sociais e ações governamentais, visando propiciar o acesso acadêmico aos quilombolas, têm instituído cursos pré-vestibulares em comunidades quilombolas de difícil acesso. Mesmo com as políticas de cotas existentes, é necessário melhorar o rendimento escolar desses estudantes para que estes possam conseguir aprovação nas universidades públicas. Como exemplos dessas iniciativas podem citar o cursinho pré-vestibular de Vitória da Conquista, BA, custeado pela SEPPIR, que atende a comunidade quilombola da região. Outro exemplo exitoso foi o do cursinho pré-vestibular Quilombos Educacionais que, de 2012 a 2014, atendeu aos quilombos da Baixa da Linha e Sapucaia, localizados em Cruz das Almas, BA, com recursos da SEPPIR e da UFRB.

Uma das propostas sugeridas por representantes dos quilombos é a universidade realizar o movimento inverso do que é feito hoje: “o quilombola não precisa ir para a

universidade e sim a universidade deve ir até o quilombo” (João, morador do Quilombo dos Macacos). A criação de cursos de interesse dos estudantes quilombolas em seus territórios já vem sendo discutida em diversos seminários organizados por instituições de educação superior. A própria interiorização das universidades também pretendia, dentre outros pontos, atenderem à demanda das comunidades quilombolas, mas não têm sido suficiente. É necessário planejar e implementar políticas de inclusão acadêmica, não apenas cotas, com ampla discussão entre a comunidade acadêmica e os representantes dos quilombos para propiciar uma educação superior mais equânime para nosso país.

Políticas de inclusão e permanência qualificada para quilombolas no recôncavo baiano

Atualmente, o Estado da Bahia, juntamente com o Maranhão, possui a maior concentração de comunidades quilombolas no Brasil. São mais de 500 comunidades somente na Bahia, das quais 494 já foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Dessas comunidades, grande parte está localizada nas cidades pertencentes ao recôncavo baiano.

Apesar de a Bahia ser o estado brasileiro com o maior número de comunidades quilombolas, não havia políticas de inclusão específicas para os estudantes oriundos dessas comunidades. Somente com a aprovação do Conselho Universitário, em 2004, que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) instituiu uma cota direcionada ao estudante indígena e/ou quilombola para o vestibular de 2005 e, logo após, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) também aprovou a destinação uma cota específica para estudantes quilombolas.

Após a reserva de vagas específicas para quilombolas pelas IES citadas, outras instituições de ensino superior também aprovaram em seus Conselhos Universitários vagas direcionadas para os estudantes oriundos de comunidades quilombolas como, por exemplo, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Para implementação de políticas de inclusão para comunidades quilombolas, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) é estrategicamente privilegiada, pois, está localizada em uma região onde há várias comunidades quilombolas, inclusive certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Dessas comunidades, por exemplo, o quilombo da Baixa da Linha (já certificada) e o da Vila Guaxinim (ainda em processo

de certificação), fazem fronteiras com as terras pertencentes ao campus universitário da cidade de Cruz das Almas. Outro campus da UFRB, o localizado na cidade de Cachoeira, está em uma região onde estão certificados pelo FCP 9 (nove) comunidades quilombolas, além de outros quilombos ainda em processo de certificação.

Objetivando atender satisfatoriamente a população do recôncavo baiano, a UFRB foi a primeira universidade a aplicar integralmente a Lei 12.711, conhecida como a Lei de Cotas, desde o processo seletivo de 2013. Foi, também, a primeira universidade a ter em seu quadro uma pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis, desde sua criação em 2005.

Enquanto a média nacional de negros nas instituições de ensino superior é de 40,8%, na UFRB a participação de estudantes negros é em média de 84,3%. A permanência dos estudantes cotistas não é preocupação somente quanto ao acesso, mas também quanto a sua permanência qualificada. Há um conjunto de ações como suporte pedagógico e auxílios financeiros que objetivam estimular a permanência e eficiência dos cotistas no ensino superior.

Como meio de promover a permanência qualificada dos estudantes quilombolas, e assim propiciar um melhor desempenho acadêmico destes, o Ministério da Educação implementou o Programa de Bolsa Permanência, que é a concessão de auxílio financeiro a estudantes das instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício e para os estudantes indígenas e quilombolas corresponde a R\$ 900,00, independente do curso em que o estudante está matriculado.

Atualmente constam nos cadastros estudantis da UFRB que 49 estudantes estão sendo beneficiados pelo Programa de Bolsa Permanência do MEC como quilombolas. Espera-se que com a continuidade das políticas públicas de inclusão e permanência acadêmica mais estudantes quilombolas sejam incluídos no Programa nos próximos semestres.

Outro avanço importante dado pela UFRB foi à aplicação da Lei de Cotas 12.990/14 nos concursos públicos da Instituição. De acordo com a citada Lei, 20% das vagas nos concursos públicos da União são reservados para candidatos negros. Essa medida beneficia muito a comunidade do recôncavo baiano que é predominantemente negra, segundo dados do IBGE.

A UFRB destaca-se nacionalmente por suas políticas de inclusão e permanência. “Esta é a nossa proposta para a sociedade. Somos a Universidade mais inclusiva do país e vamos continuar seguindo este caminho”, aponta o ex Reitor Paulo Nacif e o mesmo posicionamento é defendido pelo atual Reitor Silvio Soglia. Apesar dos inegáveis avanços, é evidente a necessidade de aprimorar ainda mais as políticas de inclusão implementando também cotas específicas para os estudantes quilombolas, como já ocorre em outras IES e citamos anteriormente. Embora tenha sido lançado, em 2014, um edital direcionado exclusivamente para estudantes indígenas e quilombolas, ainda não consta no regimento da instituição uma cota específica para a comunidade quilombola que possa ser aplicada em todos os semestres, cursos e turnos.

Considerações finais

Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas com as políticas de ações afirmativas, os dados educacionais do Brasil demonstram que ainda urge a implementação de ações de inclusão e permanência de grupos historicamente discriminados, excluídos ou sub-representados no processo educacional, principalmente na educação superior, como é o caso das comunidades quilombolas.

As políticas de cotas específicas para quilombolas é um avanço para a inclusão acadêmica, mas não deve ser o único. Como as comunidades quilombolas, em sua grande maioria, estão localizadas em áreas de difícil acesso e devido ao padrão econômico dessas famílias geralmente estar muito abaixo em relação à média nacional, faz-se necessário que a comunidade acadêmica, os representantes das comunidades quilombolas e o poder público discutam e implementem políticas públicas de acesso mais eficazes e abrangentes direcionadas a inclusão acadêmica dos quilombolas.

O panorama educacional presente aponta para avanços ainda mais positivos nos próximos cinco anos, com a inclusão mais significativa de classes marginalizadas e excluídas do processo educacional e a implementação mais efetiva e abrangente de políticas de ação afirmativa. Espera-se que essas mudanças ajudem a reparar injustiças históricas enfrentadas pelas comunidades quilombolas e outros grupos discriminados e que oportunidades de acesso acadêmico sejam estendidas em proporção mínima igual à composição étnica brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Estatística do Ensino no Brasil**. Disponível na Internet: <http://www.ibge.com.br>. Acesso em 20/11/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar**, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> >. Acesso em: 20 de jan. 2012.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola**. SEPPIR, 2012.

COLOSSI, Nelson. **Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: Uma tendência ao ensino colaborativo**. Disponível em: <http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/CPI008.pdf> Acesso em 30/11/2015.

DRUCKER, P.F. **Uma era de descontinuidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo. Disponível na Internet: <http://www1.folha.uol.com.br> Acesso em 03/07/2015.

GALBRAITH, Jonh Kenneth. **A sociedade justa: uma perspectiva humana**. Rio de Janeiro: Campus, 1976.

MOURA apud SOUZA, Daiane. **Comunidades Quilombolas: conceito, autodefinição e direitos**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2012/04/comunidades-quilombolas-conceito-autodefinicao-e-direitos/>>. Acesso em abril 2015.

PEREIRA, Camila. **Uma segunda opinião**. REVISTA VEJA. São Paulo. Disponível na Internet: <http://www.veja.abril.com.br> 2009. Acesso em 02/12/2015.

Cadernos de estudos desenvolvimento social em debate. – N. 20 (2014)-. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2005-.212 p.

A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS

Rosely Santos da Silva¹

RESUMO

O presente artigo busca fazer uma reflexão a respeito da inserção de outros recursos além do livro didático para esta contribuindo com o trabalho dos professores em sala de aula. De acordo com os PCN ele orienta que os professores devem oferecer aos seus alunos ferramentas que permitam o desenvolvimento de seus potenciais. Em específico buscamos refletir acerca da literatura Infantil e de suas possíveis contribuições para o ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos no ensino fundamental I, uma vez que devemos oferecer aos nossos educando ferramentas e possibilidades para que estes possam desenvolver suas habilidades e potencializar seus conhecimentos, se tornando assim um ser crítico e reflexivo.

Palavras - chave: Literatura Infantil e matemática no Ensino Fundamental; Recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagem matemática; Recursos lúdicos em sala de aula.

ABSTRACT

This article aims to reflect about the inclusion of other features beyond the textbook for this contributing to the work of teachers in the classroom. According to the NCP that it guides teachers should offer its students tools that enable the development of their potential. In specific we reflect on the Children's literature and its possible contributions to the teaching and learning of mathematical content in elementary school , since we offer our student tools and possibilities so that they can develop their skills and enhance their knowledge, thus becoming a being critical and reflective .

Keywords: Children's Literature and math in elementary school; educational resources for teaching and learning mathematics ; recreational resources in the classroom .

¹ Graduanda de Licenciatura em Pedagogia – UFRB/CFP; rosylva121@hotmail.com

Introdução

Neste trabalho buscamos analisar se é possível a introdução da Literatura Infantil como recurso para o ensino e aprendizagem da educação matemática no ensino fundamental I, com isto justificamos a escolha deste tema, fruto de uma inquietação e ao mesmo tempo da possibilidade de inovação para mediação de conteúdos matemáticos no ensino fundamental I. Inquietação pelo fato de que anualmente as escolas de rede pública recebem por parte do governo coleções de livros de Literatura Infantil e foi possível presenciar que em algumas escolas da rede pública, estes livros ou coleções por muitas vezes acabam guardados nos depósitos, muitos nem chegam a serem manuseados pelos alunos, e quando acontece um trabalho com estes livros acabam sendo utilizados como passa tempo ou apenas a leitura destes por parte dos alunos, porém, sem uma outra proposta de trabalho por parte do professor.

Uma vez que quando estes livros são utilizados, geralmente é apenas nas aulas de português, mas, é possível utilizá-lo como recurso para atividades em outras áreas, inclusive na área de matemática. Uma vez que a sociedade é composta por indivíduos que pensam, articulam e desenvolvem comportamentos que dialogam com o mundo que os cercam. Por vezes, estes comportamentos estão associados a padrões de interpretação que lhes foram oferecidos nos pilares educacionais, sendo que é por meio destes que o indivíduo constrói sua visão de sociedade.

Dessa forma, pensando pelo viés do ensino e aprendizagem, nesta fase deve ser oferecido a estes educandos meios e ferramentas os quais possam instigá-los a questionar o mundo que os cercam e para que eles possam se desenvolver e construir suas próprias visões de mundo. E ao mesmo tempo uma possibilidade de inovação, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) aponta que os professores devem buscar outros recursos que possam lhes auxiliar no trabalho em sala de aula, que não se prendam apenas ao livro didático.

Partindo deste pressuposto, buscamos neste trabalho discutir um pouco a cerca dos livros paradidáticos e suas contribuições no ensino e aprendizagem de matemática no ensino fundamental I. Para isto iremos trazer uma abordagem teórica dos PCN de matemática acerca da utilização deste recurso bem como alguns autores que discutem sobre a Literatura Infantil e sua inserção na educação formal, também vale ressaltar que não cabe aqui dizer o que é de fato a Literatura Infantil, mas trazer autores que cita algumas de suas características que podem contribuir com o ensino e aprendizagem na educação formal, Para finalizar o trabalho iremos trazer nossa visão acerca do que foi

discutido e dar nosso parecer se é possível ou não utilizar a Literatura Infantil como recurso para ministrar conteúdos matemáticos.

Características da Literatura Infantil?

Segundo Cagneti (1996, apud PAÇO, 2009) A Literatura Infantil é tida como arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, ou seja, recorta o mundo real por meio das palavras e imagens transformando-o de acordo a realidade da criança, em que se fundem os sonhos e a vida prática.

Desta forma, o autor traz por meio da Literatura Infantil um conceito de mundo dos adultos em uma linguagem que possibilite as crianças pensarem, questionarem e intervir, sugerindo novas possibilidades.

Segundo Cademartori (2010), a Literatura Infantil se classifica pela sua linguagem verbal e visual, em que coexistem várias modalidades e processos textuais, os quais definem para qual tipo de leitor o livro é endereçado, estando de acordo ao nível de leitura de cada idade, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades. No que afirma Cademartori (2010, p. 17):

As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos tem potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos aquilo que lê. A Literatura Infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos [...].

As imagens contidas nas histórias infantis estimulam a criança a imaginar, criando novas possibilidades de interpretação. A Literatura Infantil faz abordagens dos mais variados temas sociais, como: preconceito, discriminação, sexualidade, poluição, desmatamento, conscientização, valores culturais, entre outros, é uma fonte de riqueza para trabalhar esses conceitos, além de narrativas que envolvem conteúdos matemáticos. No que afirmam (Coelho e Kanashiro, 2002, p. 6):

A literatura Infantil exprime através das palavras, à cultura, a história, as descobertas, as invenções, de várias épocas e povos para que possam ser passadas de geração a geração de maneira compreensível e mágica para as crianças. E se ela fala da história dos povos, porque não falar da história da matemática? [...].

Tendo como base estas características, é possível que a Literatura Infantil possa ser utilizada como recurso contribuindo para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem em sala de aula. Dessa forma, a Literatura Infantil além de poder proporcionar um ensino mais lúdico, esta traz em suas narrativas, discursões de diferentes temas, contribuindo assim para formação social e identitária da criança.

A conexão entre Literatura Infantil e Educação Matemática

Apesar de que não tenha autores que discutem a fundo a respeito da conexão entre a Literatura Infantil e Educação Matemática, ainda assim, é possível notar com base em algumas características da Literatura Infantil, que é possível criar uma ponte de ligação entre ambas, existem alguns autores que escrevem livros Paradidáticos (Livros que tem como objetivo contribuir com as matérias do currículo, abordando assuntos paralelos com este conhecimento, são livros complementares os livros didáticos) a exemplo de Nílson José Machado², que escreveu uma coleção de livros paradidáticos para contribuir com o livro didático no ensino e aprendizagem da matemática em sala de aula.

Até mesmo histórias que não fazem parte do universo dos livros paradidáticos, ainda assim é possível utilizá-las como recurso para trabalhos em sala de aula. A exemplo da história “A joaninha que perdeu as pintinhas”, é um livro que permite trabalhar diversos conteúdos em diferentes áreas: história, português, ciências dentre outras, incluindo temas transversais.

Segundo Smole et al. (2004), a Literatura Infantil é apresentada como uma ferramenta pedagógica atual que permite a criança interagir com a linguagem escrita e falada, podendo ser um jeito desafiante para as crianças pensarem nas noções matemáticas, isto vem representar uma grande mudança no ensino desta disciplina, em que os alunos poderão explorar a matemática e a história ao mesmo tempo.

Além do mais o professor com esta ferramenta pode criar situações em que esses estudantes possam se aproximar mais da linguagem matemática ao ponto de se sentirem mais familiarizados com ela, podendo tornar a compreensão mais clara e dinâmica.

Esta nova linguagem pode oferecer a criança um aprendizado mais lúdico, além disso, ela pode não só compreender a matemática de uma forma mais clara, como também poderá desenvolver outras habilidades que lhes serão úteis em outras áreas do conhecimento. Assim, aprender matemática ficará mais prazeroso e as crianças sentirão cada vez mais interesse nesta disciplina, o que pode contribuir para compreender, apesar

de não ser fácil notar, mas, que a matemática está inserida constantemente em nosso dia a dia.

Contudo nem sempre será possível que a criança consiga fazer uma interpretação matemática das suas experiências diárias, em contra partida se o trabalho com a matemática for desenvolvido de forma que dialogue com a realidade do educando, pode ser que ele atinja este nível de percepção.

Por outro lado, quando nos apoiamos em metodologias padronizadas e “pobres”, estamos sob o risco de desestimular o educando ao aprendizado e gerar neste um grande desconforto na busca pelo conhecimento. É o que afirmam Smole et al. (2004, p. 5 - 6) “Quando adotamos os problemas padrão como único material para o trabalho com resolução de problemas na escola, pode levar o aluno a uma postura de fragilidade diante de situações que exijam criatividade”.

Assim, utilizando a Literatura Infantil como recurso para fazer aflorar os conhecimentos matemáticos, pode-se favorecer que a criança, aprenda matemática de uma forma mais simples e lúdica, possibilitando que outras habilidades e competências sejam desenvolvidas de acordo com o que elas pensam dos conceitos e elementos matemáticos contidos na história. A esse respeito, Coelho e Kanashiro (2002, p. 5) apontam que:

Esta formação via literatura deve ter o cuidado de se adequar à faixa etária, os assuntos que serão abordados no livro, a linguagem utilizada, as relações existentes na história, além de entender que existe um diálogo entre o texto e o leitor e que a criança é a receptora desta leitura.

Para tanto a Literatura Infantil não deve ser utilizada de forma isolada dos conteúdos, ela deve vir seguida de uma boa proposta de atividade, se tornando assim um recurso para subsidiar a atividade proposta pelo professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os livros paradidáticos para o Ensino de Matemática.

De acordo com Coelho e Kanashiro (2002), a matemática surgiu desde os primórdios períodos da idade média. Suas maiores contribuições foram dadas pelos egípcios, gregos e romanos, com a criação do calendário e a invenção do relógio de sol, a ordenação numeral e com o desenvolvimento da álgebra. Que com o passar do tempo foi ganhando interpretações e significados diversos.

Entre essas interpretações podemos citar uma de ordem popular, em que as pessoas apresentam uma aversão à matemática, classificando-a difícil e complicada. Pensamentos como estes podem estar associados à falta de ludicidade e a forma como os educadores vêm ensinando conteúdos matemáticos, não dialogando com o dia a dia do educando, se tornando assim uma disciplina chata e mecanizada. Como desmitificar conceitos como esses? Segundo Carvalho (1994, p.16), “se esses alunos não puderem perceber o conhecimento matemático que já possuem, dificilmente terão um bom aprendizado, pois tal competência vem sendo continuamente negada em sua história de vida escolar”.

Ao trabalhar com ensino de matemática, por muitas vezes o professor se apoia no livro didático como única ferramenta capaz de subsidiar o conhecimento, isso acaba por gerar um conhecimento padronizado, que não oferece ludicidade, e não dialoga com a realidade de cada educando. Com isso os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCN), apontam que, além do livro didático o professor deve oferecer aos seus alunos meios para que eles possam desenvolver suas habilidades a fim de potencializar seu conhecimento, ou seja, que busquem outros recursos que contribuam com o ensino e aprendizagem em sala de aula.

Os alunos trazem para a escola conhecimentos, ideias e intuições, construídas através das experiências que vivenciam em seu grupo sociocultural. Eles chegam à sala de aula com diferenciadas ferramentas básicas para, por exemplo, classificar, ordenar, quantificar e medir. Além disso, aprendem a atuar de acordo com os recursos, dependências e restrições de seu meio. (BRASIL, 1997, p. 25).

É na infância, em que o sujeito está em processo de formação, que, em geral estes padrões são construídos. A esse respeito Cademartori (2010) aponta que “a infância se caracteriza por um momento primordial para o indivíduo se constituir como sujeito social, nesta fase a criança ocupa uma posição de dependência do adulto”. Sendo assim, pensando pelo viés do ensino e aprendizagem, nesta fase deve ser oferecido a estes educandos meios e ferramentas os quais possam instigá-los a questionar o mundo que os cercam e para que eles possam se desenvolver e construir suas próprias visões de mundo.

Ao encontro desse aspecto, o conhecimento deve ser algo construído progressivamente, dialogando com a realidade de cada educando, a ponto de proporcionar-lhes um aprendizado mais verdadeiro. Isto vale também para o ensino de matemática, que deve permitir ao aluno a manipulação de materiais didáticos, que

poderão contribuir para um melhor entendimento destes conteúdos. A esse respeito Carvalho afirma que:

Quanto antes iniciarmos essa construção, mais tempo teremos para enriquecer os temas abordados, tornando-os mais abrangentes e complexos, possibilitando, talvez, que o processo de aquisição do conhecimento matemático não se interrompa tão prematuramente como em geral acontece. (CARVALHO, 1994, p. 20).

De acordo Gitirana, Guimarães e Carvalho (2010), com os livros paradidáticos para o ensino de matemática, o livro didático deixou de ser o único apoio utilizado pelos professores para subsidiar o conhecimento na sala de aula, ou seja, agora eles possuem outros recursos para auxiliá-los no trabalho. Com isto o autor traz os livros paradidáticos como uma ferramenta de enriquecimento para o trabalho em sala de aula, ao afirmarem que:

Os livros paradidáticos representam uma fonte de enriquecimento para suas atividades em sala de aula. Para um melhor aproveitamento, o seu uso deve ser harmonizado em uma proposta metodológica de condução da prática docente que integre o livro didático, os paradidáticos e os demais recursos utilizados. (GITIRANA, GUIMARÃES e CARVALHO, 2010, p. 96).

Os livros paradidáticos, ou seja, os livros de Literatura Infantil abordam diversos temas, podendo assim, ser adaptados para trabalhar em qualquer área do saber. De acordo os PCN, o professor ao buscar um novo recurso que ajude a potencializar o ensino e aprendizagem em sala, deve ter ciência que este novo recurso utilizado não substitui o livro didático, mas, se torna uma ferramenta sob a disposição do professor para inovação e enriquecimento do trabalho em sala de aula.

Ainda de acordo com Gitirana, Guimarães e Carvalho (2010), ao utilizar os livros paradidáticos como ferramenta para subsidiar o ensino de matemática, o professor enquanto lê a história pode instigar seus alunos a pensarem nos contextos em que os números apareceram, criando situações para que a criança possa intervir e dialogar, dando suas opiniões sobre o assunto e analisando seus diferentes significados.

O ponto de partida da atividade matemática não é a definição, mas o problema. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las; (BRASIL, 1997, p. 32).

Sendo importante destacar que o professor ao trabalhar com estes materiais, precisará fazer uma seleção, adequando sua lista ao grau de aprendizagem e idade de cada educando, fazendo uma exploração dos materiais antes de repassar para seus alunos. Para os PCN (BRASIL, 2010, p. 94). “Uma boa exploração dos conteúdos matemáticos dependerá de seu planejamento e da preparação antecipada do material necessário para trabalhá-los”.

Sendo o professor o principal mediador entre o aluno e o conhecimento, sua metodologia de trabalho terá uma grande influencia no aprendizado destes. Por isso seus objetivos de trabalho devem estar bem delineados de forma que o aluno possa associar teoria e pratica, apresentando resultados. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem da criança se dá de forma gradual, ela vai amadurecendo seus conceitos e percepções ao longo do tempo, portanto o professor deve respeitar o processo de aprendizagem de seus educando.

Sugestões para trabalhar conteúdos matemáticos via Literatura Infantil.

Como já foi citado, ao utilizar a Literatura Infantil como recurso para ministrar conteúdos matemática, ou em qualquer outra área, o professor deve fazer a seleção dos materiais adequando a faixa etária e o grau de aprendizagem dos alunos. Existe uma infinidade de possibilidades de trabalhos utilizando este recurso.

O que se deve atentar primeiramente é qual tipo de informação, conteúdo ou conceito que se deseja alcançar com o aluno, uma vez que se têm esses objetivos claros o professor deve partir para buscar histórias que lhes possibilite trabalhar tal conteúdo, a história a ser trabalhada deve permite que o aluno possa refletir, indagar e levantar novas hipóteses acerca daquilo que lhe esta sendo transmitido.

É sugerível que se opte por historias cujas narrativas ofereça interdisciplinaridade, ou seja, que ao mesmo tempo dialogue com outras áreas do conhecimento, permitindo ao aluno fazer uma associação entre conteúdos afins, podendo ser explorado tanto através do código escrito quanto do visual.

Uma da obra sugerível é o livro “**O pirulito do pato**” de Nilson José Machado, este livro faz parte do universo dos livros paradidáticos, e possibilita um trabalho interdisciplinar, pois ele permite trabalhar diferentes áreas do conhecimento ao mesmo tempo, além de permite atribuições de novas ideias por parte dos alunos. Sua narrativa

permite trabalhar diferentes conteúdos inclusive temas transversais, além de possibilitar trabalhar com alunos de diferentes níveis de aprendizagem.

Em sua narrativa traz a história de um pirulito para ser dividido entre quatro patinhos, envolvendo uma problemática na divisão do pirulito, na história também é utilizado o emprego de rimas, o que possibilita trabalhar a língua portuguesa, assim como conteúdos de outras disciplinas, a depender do olhar do professor.

Conclusão

Assim, concluímos que os livros paradidáticos pode se constituir como um recurso de ensino válido e significativo para o ensino de matemática, possibilitando ao professor um trabalho de forma lúdica, que dialogue com o dia a dia do educando, favorecendo a ele uma aprendizagem de conteúdos matemáticos enquanto exploram a história.

Uma vez que a matemática é vista como uma disciplina de difícil entendimento, para amenizar esta percepção, o professor deve buscar recursos que sejam mais familiares aos alunos, criando um ambiente que estimule a criança a pensar em noções matemáticas de forma livre, sem pressão. Vendo a Literatura Infantil como um recurso que pode contribuir para o enriquecimento do trabalho em sala de aula, ao buscarmos trabalhar com este recurso devemos atentar para todos os detalhes, sobretudo, para os objetivos que esperamos alcançar.

Lembrando que não devemos subestimar a capacidade dos educandos em aprender determinados assuntos e nem resolver determinadas situações, devemos apresentar-lhes propostas de trabalhos variadas para que eles possam testar e aprimorar seus conhecimentos.

A Literatura Infantil é sim uma ferramenta válida para trabalhos nesta área, porém que ela por si só não é capaz de subsidiar o conhecimento, que para isto acontecer ela precisa vir acompanhada de uma boa proposta de trabalho com objetivos bem traçados, para que não haja mudança de foco. Considerando que a Literatura Infantil se constitui como um recurso lúdico, ainda assim é possível integrar outros recursos lúdicos junto a mesma, uma vez que o livro didático traz um conceito mais formal, carregado de símbolos e regras, é necessário atentar para que esta não fique apenas no objetivo de distrair os alunos, como acontece na maioria das vezes, mas, que tenha o objetivo de passar algum tipo de informação, de aperfeiçoamento do conhecimento dos alunos.

Um bom professor é aquele que busca tirar proveito das experiências diárias de seus alunos, para aplicar na sala de aula, levando-os a uma reflexão crítica acerca do meio que os envolve, e não apenas transferindo conhecimento, como ocorre em alguns casos. Existem diversas ferramentas além do livro de didático que contribuem para o enriquecimento do trabalho em sala de aula, cabe ao professor buscar conhecer esses recursos e está os incorporando em seu trabalho, a fim de proporcionar ao aluno um aprendizado mais significativo e que dialogue com sua realidade.

Visto que a Literatura Infantil se constitui como um poderoso recurso que contribui pra enriquecer o trabalho em sala de aula, os professores deveriam buscar conhecer mais a respeito deste recurso, e cobrar da direção das instituições quais são filiados o acesso a estes livros e coleções, uma vez que é de direito do professor e do aluno o acesso a todo material que é destinado para o ensino e aprendizagem destes. Devemos oferecer aos nossos alunos meios e ferramentas para que eles possam desenvolver suas competências e se tornar um ser crítico reflexivo, e não podá-los nem privá-los de seus direitos.

Também vale ressaltar que devemos atentar para o cotidiano individual da criança, pois esta algo ingressar na escola já traz consigo algumas ideias matemáticas, e nunca chegam à escola como uma tabula rasa, e o professor deve se atentar a estes detalhes e aproveitar o conhecimento que os alunos já possuem a fim de aperfeiçoa-los.

Considero que aos invés destes livros ou coleções ficarem guardados nos depósitos das escolas, eles deveriam serem expostos ao acesso dos professores e posteriormente dos alunos, pois sei como muitas vezes é difícil para os professores encontrarem materiais que lhes auxiliem no trabalho em sala de aula, e por muitas vezes a solução esta no campo de acesso destes, porém, isso lhes é negado.

Já tive a oportunidade de ouvir da direção de uma determinada escola, que não eram permitido aos alunos terem acesso aos livros, pois os mesmos os destruía, apesar de que em geral acontece isso, porém, não se deve negar aos aluno este direito, pois, é um recurso destinado para eles, portanto, devem ser explorado pelos mesmos. E os professores, qual justificativa da limitação de acesso dos professores para com estes livros.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil?**(Coleção primeiros passos; 163). 2ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 2010.

CARVALHO, D. L. **Metodologia do Ensino da Matemática**. 2ª ed. revista. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

GITIRANA, V; GUIMARÃES, G.L; CARVALHO, J. B. P.F. de **Os livros paradidáticos para o ensino da Matemática**. In: CARVALHO, J. B. P.F.de (coord). Coleção Explorando o Ensino: Matemática Ensino Fundamental, v. 17. Brasília, ed. UNIFESP, 2010. p. 91-96. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7842-2011-matematica-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>
Acessado em: 25 Mar. 2014.

KANASHIRO, K. M.; COELHO, M. A.; **A Literatura Infantil como metodologia para o Ensino da Matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, 2002.

PAÇO, G. M. A.. **O encanto da Literatura Infantil no Cemei Carmem Montes Paixão**, UFRRJ, DPPG. Mesquita, 2009. Disponível em:
<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_PACO.pdf> Acessado em: 28 Mar. 2014.

SMOLE, K.C.S; ROCHA, G.H.R; CÂNDIDO, P.T; STANCANELLI, R. **Era uma vez na Matemática: Uma Conexão com a Literatura Infantil**. 5ª ed. IME- USP. São Paulo, 2004.

CONHECIMENTO DE MULHERES ACERCA DO HIV/AIDS: UNIDADES DE SAÚDE DA FAMÍLIA NA CIDADE DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA

Sara Santana Odwyer²⁹

Samilla Lima Alves³⁰

Lilian Conceição Guimarães Almeida³¹

RESUMO

Tendo em vista o crescente fenômeno da feminização do HIV/AIDS no contexto nacional e internacional, causados, dentro outros motivos, por questões políticas, sociais e culturais, lançando os profissionais de saúde ao desafio de repensar as estratégias de prevenção e promoção da saúde da mulher frente ao HIV/AIDS, essa pesquisa analisou este fenômeno na realidade da cidade de Santo Antônio de Jesus-BA, buscando compreender o que sabem as mulheres da referida cidade sobre a forma de infecção e prevenção do HIV/AIDS. O trabalho constitui-se um recorte da pesquisa “Estratégias de enfrentamento a feminização do HIV/AIDS em Santo Antônio de Jesus-Bahia”, o qual possui parecer de aprovação (nº 191.710) do Comitê de Ética em pesquisa da UFRB. A coleta de dados ocorreu nas Unidades de Saúde da Família do município de Santo Antônio de Jesus e as entrevistas foram realizadas com 29 mulheres. Após a conclusão da pesquisa, verificou-se os diversos fatores relacionados a transmissão e forma de contágio do HIV/AIDS entre as mulheres que configuram a vulnerabilidade feminina frente a esta patologia, assim como, a importância do conhecimento como fator de proteção frente ao HIV/AIDS.

Palavras-chave: Síndrome da Imunodeficiência Adquirida; conhecimento; saúde da mulher.

ABSTRACT

In view of the growing phenomenon of feminization of HIV / AIDS at the national and international context, caused within other reasons, for political, social and cultural issues, sending health professionals to the challenge to rethink strategies for prevention and health promotion woman to HIV / AIDS, this research analyzed this phenomenon in reality the city of Santo Antonio de Jesus, Bahia, trying to understand what they know women of that city on how to infection and HIV / AIDS. The work constitutes part of a research "Strategies to the feminization of HIV / AIDS in Santo Antonio de Jesus, Bahia," which has seem approval (No. 191,710) of the Ethics in Research UFRB. Data collection occurred in the health units of the municipality of Santo Antônio de Jesus Family and

²⁹ Enfermeira/Graduada pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

³⁰ Graduando em Enfermagem pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

³¹ Profª Dra. Lilian Almeida Professora Adjunto da UFRB/CCS Docente da disciplina Enfermagem na Atenção à Saúde da Mulher.

interviews were held with 29 mulheres. Após the conclusion of the research, it was the various factors related to transmission and form of contagion of HIV / AIDS among women who shape the women's vulnerability to this disease, as well as the importance of knowledge as a front protective factor against HIV / AIDS

Keywords: Acquired Immunodeficiency Syndrome; knowledge; women's health.

Introdução

Diferente do entendimento do início da década de 80, o contágio pelo Vírus da Imunodeficiência humana (HIV) atualmente não se restringe à identidade sexual e sim a vulnerabilidade que a pessoa está exposta. Contudo quando surgiu o HIV a sua incidência limitou-se aos profissionais do sexo, homossexuais e usuários de drogas injetáveis, sendo todos estes, na época, considerados como grupo de risco. O que parecia ser um padrão restrito ao sexo masculino foi descaracterizado ao longo da década de 1990 com a rápida disseminação da infecção entre as mulheres (SANTOS, BARBOSA, PINHO et al, 2009).

Ao longo dos anos as mulheres vêm conseguindo garantir seu espaço na sociedade, o movimento feminista é um dos exemplos de luta que contribuiu para visualização da importância na mulher não só como progenitora mais também como participante assídua da construção de bases política e sociais. Esta conquista impulsionou a busca por melhores condições de vida e trabalho e, pelo reconhecimento dos direitos dela perante a sociedade, dando-lhe mais autonomia e liberdade no direcionamento de sua vida e das suas escolhas.

Essa liberdade, principalmente sexual, permitiu que a mulher aumentasse o número de parceiros sexuais, se relacionasse com pessoas do mesmo sexo e por escolha própria, mantivesse relações sexuais sem proteção, o que também contribuiu para o aumento do número de mulheres com HIV/AIDS acarretando a mudança do perfil epidemiológico da doença, evidenciando nesse contexto, a vulnerabilidade da mulher e o processo de feminização da AIDS (SOUSA, LYRA, ARAÚJO et al, 2012).

A vulnerabilidade individual e social ao HIV/AIDS vivenciada pelas mulheres poderia ser explicada por diferentes naturezas, 1- a dimensão individual que considera o conhecimento acerca do agravo e os comportamentos que oportunizam a ocorrência da infecção; 2- dimensão programática que contempla o acesso aos serviços de saúde, a forma de organização desses serviços, o vínculo que os usuários dos serviços possuem

com os profissionais de saúde, as ações preconizadas para a prevenção e o controle do agravo e os recursos sociais existentes na área de abrangência do serviço de saúde; 3- a dimensão social que integra a dimensão social do adoecimento, utilizando-se de indicadores que revelem o perfil da população da área de abrangência no que se refere ao acesso à informação, gastos com serviços sociais e de saúde (BERTOLOZZI et al, 2009).

Mesmo com toda a divulgação existente nos últimos anos, por meio de jornais, televisão, palestras, cursos, entre outros, o conhecimento sobre algo imprescindível para população ainda é superficial.

A desinformação das mulheres em relação aos sinais/sintomas da infecção ainda é muito grande. O fato de muitas pessoas não conhecerem como se transmite o Vírus da Imunodeficiência Humana determina a adoção de comportamentos de risco ou estigmatizando aqueles já contaminados.

Uma pesquisa feita por Guimarães (et al, 2008) mostra que há aumento da incidência de HIV/AIDS entre mulheres com relações heterossexuais estáveis em regime de conjugalidade, sendo que a maioria tem se contaminado por conta do próprio parceiro.

A vulnerabilidade da mulher, frente à epidemia da feminização do HIV/AIDS, lança aos profissionais de saúde o desafio de repensar as estratégias de prevenção e promoção da saúde da mulher frente ao HIV/AIDS, para que obtenham ressonância junto à população atendida. Desse modo, compreendendo que esta realidade também pode estar presente no Município de Santo Antônio de Jesus-BA, esta pesquisa foi realizada com a seguinte problemática: o que sabem as mulheres da referida cidade sobre a forma de infecção e prevenção do HIV/AIDS? Sendo que o lócus do estudo foi o público feminino que frequentam as Unidades de Saúde da Família (USF).

Para responder o problema, a pesquisa tem como objetivo geral analisar o conhecimento de mulheres de Santo Antônio de Jesus sobre o HIV/AIDS; sendo o objetivo específico: verificar os fatores que orientam a adoção e medidas protetoras ao HIV/AIDS para essas mulheres.

Diante de todo o exposto, torna-se evidente a importância deste estudo, no sentido de que quanto mais forem esclarecidos os fatores de transmissão e forma de contágio do HIV/AIDS, mais nítido serão os meios para preveni-la e combatê-la.

Ademais, pretende-se com este estudo auxiliar na formulação de ações educativas que demonstrem as formas de contaminação e prevenção de HIV/AIDS no público feminino e de políticas pública de saúde, principalmente no tocante ao combate a feminização do HIV, ao tentar diagnosticar alguns fatores que determinam o aumento da

incidência dessa síndrome e apontar diretrizes para a solução do problema, tendo em vista que os processos educativos em saúde acabam sendo uma arma e empoderamento destas mulheres, principalmente quando se trata da feminização do HIV.

Metodologia

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativo-descritivo uma vez que busca compreender um fenômeno social - que no caso, trata-se da forma que o conhecimento sobre o HIV/AIDS influencia na vulnerabilidade feminina sobre esta doença - elevando a compreensão das condutas a partir a perspectiva dos sujeitos do estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O trabalho constitui-se um recorte da pesquisa “Estratégias de enfrentamento a feminização do HIV/AIDS em Santo Antônio de Jesus-Bahia”, o qual possui parecer de aprovação (nº 191.710) do Comitê de Ética em pesquisa da UFRB. A coleta de dados ocorreu nas Unidades de Saúde da Família do município de Santo Antônio de Jesus e as entrevistas foram realizadas com 29 mulheres escolhidas de maneira aleatória que obedecessem ao critério de inclusão: atividade sexual e idade superior a 18 anos.

Como técnica de investigação utilizou-se a aplicação do método de entrevista, a qual possuía um roteiro pré-estabelecido, contendo categorias sobre: perfil socioeconômico; antecedentes ginecológicos e obstétricos, investigação sorológica; percepção as saúde sexual; uso de insumos de prevenção. Seguindo a técnica de análise de Bardin (1977) as entrevistas foram estabelecidas em categorias para posteriormente serem realizadas a pré-análise dos conteúdos, a exploração dos dados e o tratamento e exploração dos dados interpretados.

Assim, por meio do método indutivo, pôde-se construir conclusões através das respostas destas mulheres, e analisar o conhecimento que as mesmas tinham sobre o HIV/AIDS, por consequência, compreender também a situação de risco de infecção que as mesmas se encontravam, considerando o seus conhecimentos.

Ressalta-se que o referencial teórico utilizado, foram estudos que tratavam do processo de feminização do HIV/AIDS, dos programas de combate a feminização do HIV/AIDS e da vulnerabilidade feminina ao HIV/AIDS.

Resultados e discussões

O total de entrevistadas que aceitaram participar da pesquisa foram 29 mulheres, a média de idade das entrevistadas foi de 25 anos, tendo variação entre 18 à 62 anos. Com relação a escolaridade, 14 possuíam ensino fundamental incompleto, três ensino fundamental completo, quatro ensino médio incompleto, sete ensino médio completo e um ensino superior incompleto. No que diz respeito à autodeclaração da raça/cor, 16 afirmaram ser pretas, 12 pardas e um branca. No tocante ao emprego, 10 possuíam emprego fixo e 19 dependiam de pensão ou do salário do companheiro; 18 delas possuíam renda mensal menor que dois salários mínimos; as demais 11 possuíam renda entre um a três salários mínimos. Conforme tabela 1 abaixo:

Tabela 1- Caracterização das mulheres entrevistadas nas Unidades de Saúde da Família-Santo Antônio de Jesus

Variável	Mulheres (n=29)
Sexo	
Feminino	29
Escolaridade	
Ensino fundamental incompleto	
Ensino fundamental completo	14
Ensino médio incompleto	3
Ensino médio completo	4
Ensino superior incompleto	7
	1
Raça/cor	
	16
	12
Preta	1
Parda	
Branca	
Vínculo empregatício	
Emprego fixo	10
Pensão/ salário do marido	19
Renda	
Menor que dois salários mínimos	18
Um a três salários mínimos.	11

*Fonte:elaboração própria

Diante desse quadro, percebe-se que o maior número de mulheres que participaram da pesquisa, foram aquelas de baixa escolaridade, na sua maioria, negras e de baixa renda.

O problema social do nosso país como baixa escolaridade, falta de informação, baixa renda e desigualdade raciais têm um grande reflexo na saúde pública e estes fatores

podem estar ligados ao número de pessoas que são mais vulnerais a infecção pelo vírus HIV (MARQUES, 2010).

Ao se analisar o nível de escolaridade entre as mulheres entrevistadas, verificou-se que quanto menor os anos de estudos, maior a vulnerabilidade delas ao contágio. Sendo assim, espera-se que quanto maior o nível de escolaridade, maior será a informação que o indivíduo terá acesso, e por consequência, menor risco de contaminação. Embora, não se pode descartar a hipótese de que mesmo as pessoas tendo conhecimento sobre as formas de proteção e prevenção ao HIV/AIDS, acabam se contaminando por não ter uma real percepção da sua vulnerabilidade.

Ressalta-se que as mulheres mais expostas a infecção são aquelas que se encontram em situação socioeconômica precárias, que residem em regiões de pobreza com menor ou nenhum acesso à informação e educação. Constituindo, portanto, um grupo de risco que devido as suas condições socioeconômicas, possui pouca condição de mudar as situações de risco que se encontram (FONSECA, M.G. et al, 2000).

Outro fator observado foi à dependência financeira da mulher e os baixos salários que elas possuíam o que indica que a desigualdade socioeconômica influencia na propagação do HIV/AIDS (BASTOS E SZWARCWALD, 2000; PARKER E AMARGO JÚNIOR, 2000) pois apesar do Vírus e a doença estarem presentes tanto na classe social elevada como na classe social baixa, nesta há uma incidência maior.

No que se refere ao perfil raça-cor, percebe-se na pesquisa, que a maioria das mulheres declararam-se negras. A população negra muitas vezes está atrelada ao baixo nível de escolaridade, moradia precária, bens públicos, serviço de saúde, informação, entre outros, podendo-se visualizar a vulnerabilidade que esta população se encontra na possibilidade de maior incidência do HIV /AIDS (ALBUQUERQUE et al, 2010).

Isso porque as mulheres negras, por razões históricas e sociais, são aquelas que integram as pequenas classes e, por consequência, possui o menor grau de escolaridade e renda. Como já exposta anteriormente, estas condições se transformam em fatores que contribuem para a vulnerabilidade social.

Das entrevistadas, 19 apresentaram menarca dos nove aos 13 anos, e 10 apresentaram de 14 a 17 anos. A coitarca, 15 menciona que ocorreu dos 13 aos 17 anos; 08 que ocorreu dos 18 aos 21 anos; e quatro dos 22 aos 28 anos. Oito mulheres relatam que a menarca aconteceu respectivamente com o início da atividade sexual.

Ao analisar o perfil destas mulheres, percebeu-se que cada vez mais cedo estão iniciando a prática sexual. Segundo (BATISTA, 2012) a iniciação sexual feminina no

Brasil é precoce, e são diversos os motivos que geram essa situação, como: manifestação espontânea, pressão social, coerção de homens mais velhos, comércio sexual e violência física. A iniciação precoce na vida sexual destas adolescentes aumenta o risco de contraírem IST/HIV/AIDS. A pouca idade, a falta de maturidade e a desinformação levam estas meninas a não usarem o preservativo na hora da relação. Este fato demonstra que as estratégias de atividades educativas no meio escolar, unidades de saúde para promoção e prevenção da saúde sexual e reprodutiva não têm sido tão efetivas, uma vez que contrair uma IST/AIDS pode ser definitivo na história gineco-obstétrica delas (NICOLAU, 2012).

Todas as entrevistadas referiram já ter apresentado corrimento vaginal e cinco já tiveram IST's (sífilis, gonorréia e cândida). Sete buscaram assistência no serviço de saúde para o tratamento correto, 22 usavam chás e automedicações sugeridas por familiares ou vizinhos, para combater a enfermidade.

A automedicação é uma prática comum na sociedade e pode retardar o diagnóstico contribuindo com a cadeia de transmissão da doença e interferindo na cura. Ele ainda traz que uma das desvantagens da automedicação é o agravamento de problemas de saúde e exemplifica as IST, já que em muitos casos as pessoas que se automedicam possuem a sensação de melhora, mas se mantêm como transmissor dessas doenças. (NEVES et al, 2010)

Assim, verificou-se que do total de 29 mulheres que participaram das entrevistas, 18 manifestaram conhecer a doença no que se refere à forma de transmissão e contágio, mesmo que de forma superficial, enquanto 11 referem não conhecerem a HIV/AIDS ou sua forma de transmissão

As declarações seguintes foram categorizadas como que não possuísem o conhecimento básico para a prevenção e/ou proteção ao HIV/AIDS, demonstrando um saber confuso sobre esta pandemia:

“Já ouvi falar pra fazer exames, pra saber se tem e se tem cura. Porque no começo dá pra fazer ele sumir, e se for no meio ou se tiver já passado não tem mais jeito.”(E21)

“Que pega, e mata a pessoa. Que passa de uma pessoa para a outra, quando uma pega a outra.”(E19)

“Que mata, que transmite pelo sexo, muitas coisas. Transmite pelo suor, não sei, não sei, já ouvi falar.” (E27)

“que ela pega, pelo sangue, e que passa, mas não sei explicar não.”(E17)

Observa-se nas falas acima, que as mulheres desconhecem o que é realmente o HIV/AIDS e as suas formas de prevenção e contágio, baseando seu conhecimento em conclusões pessoais a partir do senso comum.

Entretanto, do total de entrevistadas, 18 sabiam realmente o que era o HIV/AIDS e sua forma de prevenção, mesmo que superficialmente, como se pode perceber das declarações colacionadas:

“Doença sexualmente transmissível e que não tem cura” (E1).

HIV é o vírus que transmite a AIDS. Através da relação sexual, e o contato, tipo se houver, pode passar o vírus através de sangue, ferimentos” (E2).

“Eu sei que é uma doença transmissível que pega através da relação sexual sem prevenção e através de contato com sangue” (E16).

“É um vírus que não tem cura, só tem a prevenção e tratamento. Que ataca as células vermelhas do sangue, pega em relação sexual sem proteção” (E20).

Justamente, as mulheres que possuíam um maior grau de conhecimento sobre o HIV/AIDS, foram aquelas que tinham um melhor nível de escolaridade, o que demonstra que, quando mais educação se tem, em consequência mais informações terá, de modo que, a vulnerabilidade se torna menor.

Desse modo, é patente que quanto maior o nível de conhecimento, menor será o nível de vulnerabilidade ao HIV/AIDS, haja vista, que pelo simples fato da mulher saber o que é o HIV/AIDS, as consequências dessas patologias, e principalmente, a forma de proteção e prevenção, diminui as chances delas contrair essa doença, pois passará a se proteger diante das situações de risco.

O profissional de saúde deve estar atento as condições de vulnerabilidade que as usuárias estão expostas e estabelecer um diálogo e uma relação de confiança com a usuária, e sempre que este solicitar ou o profissional identificar uma situação de risco a infecção, o teste anti-HIV deve ser feito.

Até que se desenvolva uma força eficaz de disseminação do HIV, é preciso se buscar estratégias para promoção, prevenção e reabilitação dos grupos mais vulneráveis em relação as pessoas mais acometidas pelo HIV/AIDS, fortalecendo a prevenção primária investindo em programas educativos que são importantíssimo para o controle da prevenção do HIV (SMELTZER, 2009).

Considerações finais

Ficou constatado que grande parcela das mulheres entrevistadas ainda não possuía conhecimento básico e suficiente quando o modo de proteção e prevenção ao HIV/AIDS, o que pode ser reflexo da realidade no município.

Verificou-se uma relação diretamente proporcional entre grau de escolaridade, classe social, declaração racial e o conhecimento sobre prevenção, de modo que as mulheres que não tinham o conhecimento básico sobre o HIV/AIDS são, predominantemente, negras, com pouca escolaridade e com renda igual ou menor que um salário mínimo.

As razões mais frequentes para o não uso do preservativo foram: falta de conhecimento do insumo de prevenção; falta de orientação quanto ao início de atividade sexual; confiança no parceiro; e submissão a vontade do conjuge; fatos estes que reforçam o entendimento de que a falta de conhecimento sobre o HIV/AIDS é um dos fatores de vulnerabilidade e feminização da epidemia de AIDS.

Diante do exposto, faz-se necessário que os gestores e profissionais de saúde se organizem no sentido de criar um vínculo de confiança com estas mulheres reconhecendo suas singularidades, que as fazem adotar postura de não proteção, desenvolvendo estratégias que as conduzam a reconhecer suas situações de vulnerabilidade, levando em conta o conhecimento adquirido por elas, e criando processos educativos eficazes. A prevenção juntamente com a educação em saúde são meios de se evitar o aparecimento de novos casos, sendo estes também instrumentos de informação e conscientização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Verônica Santos; MOÇO, Ednéia Tayt-Sohn Martuchelli; BATISTA, Cláudio Sergio. **Mulheres Negras e HIV: determinantes de vulnerabilidade na região serrana do estado do Rio de Janeiro**. Saúde .Soc. São Paulo, v.19, supl.2, p.63-74, 2010.

BASTOS, Fernando Inácio. **A feminização da epidemia de Aids no Brasil: determinantes estruturais e alternativas de enfrentamento**. Saúde Sexual e Reprodutiva, nº 3. Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS – ABIA. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://www.abiaids.org.br/_img/media/colecao% 20 sau de%20sexual%20N3.pdf](http://www.abiaids.org.br/_img/media/colecao%20sau%20sexual%20N3.pdf)> Acesso em: 23/08/2012.

BERTOLOZZI, Maria Rita, et al. **Os conceitos de vulnerabilidade e adesão na Saúde Coletiva**. Rev Esc Enferm USP, v. 43, esp 2, p. 1326-1330, 2009. Disponível

em: ><http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe2/a31v43s2.pdf>>. Acesso em: 09/03/2013.

CANOI, Maria Aparecida Tedeschi, et al. **O conhecimento de jovens universitários sobre AIDS e sua prevenção**. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 09, n. 03, p. 748 – 758, 2007. Disponível em: ><http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n3/v9n3a14.htm> Acessado em: > 17 fevereiro.2015.

COSTA, Aline Pereira; COSTA, Cleyse Phaine Jordão da; ALBUQUERQUE, Silvia Camêlo de. **O conhecimento de HIV/AIDS entre os idosos da Unidade de Saúde da Família João Pacheco Freire Filho, Arcoverde – Pernambuco**. Saúde Coletiva em Debate, 2(1), 9-19, dez. 2012. Disponível em: ><http://fis.edu.br/revistaenfermagem/artigos/vol02/artigo04.pdf> Acessado em: > 12 outubro.2014.

FONSECA, Maria Gorett, et al. **AIDS e grau de escolaridade no Brasil: evolução temporal de 1986 a 1996**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 16(Sup. 1):77-87, 2000.

NAVES, Janeth de Oliveira Silva; MERCHAN-HAMANN, Edgar and; SILVER, Lynn dee. **Automedicação: uma abordagem qualitativa de suas motivações**. Ciênc. saúde coletiva [online]. vol.15,2010. Disponível em: >http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232010000700087&script=sci_arttext >Acessado em: 25/04/2015.

NAVES, Janeth de Oliveira Silva; MERCHAN-HAMANN, Edgar and; SILVER, Lynn Dee. **Orientação farmacêutica para DST: uma proposta de sistematização**. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2005, vol.10, n.4. Acessado em: 25/04/2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000400023.

NEVES, Renata Layanne Rodrigues de Miranda, et al. **Sentimentos vivenciados por mulheres infectadas pelo HIV por meio do parceiro fixo**. Revista Interdisciplinar UNINOVAFAPI, Teresina. v.3, n.3, p.26-32, Jul-Ago-Set. 2010.

NICOLAU, Ana Izabel Oliveira, et al. **Retrato da realidade socioeconômica e sexual de mulheres presidiárias**. Acta paul. enferm. vol. 25, n.3, pp. 386-392. ISSN 0103-2100. 2012. Disponível em: >http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002012000300011# >Acessado em: 25/04/2015.

SAMPAIO, Juliana. **Ele não Quer com Camisinha e eu Quero me Prevenir: exposição de adolescentes do sexo feminino às DST/AIDS no semi-árido nordestino**. Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.1, p.171-181, 2011.

SOUSA, Maria da Consolação Pitanga, et al. **Conhecimentos e atitudes de estudantes de enfermagem frente à prevenção da AIDS**. Revista Interdisciplinar UNINOVAFAPI, Teresina. v.5, n.3, p.15-20, Jul-Ago-Set. 2012.

Relato de experiência

A CAPOEIRA NO PROGRAMA DE EXTENSÃO “BALAIO DE GATO”: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS E INCLUSIVAS A PARTIR DE PRÁTICAS CULTURAIS.

Carolina Gusmão Magalhães³²
Jean Adriano Barros da Silva³³

RESUMO

Este trabalho apresenta as potencialidades da cultura da capoeira promovidas a partir das ações extensionistas do Programa de Extensão Balaio de Gato junto às crianças que se encontram em vulnerabilidade social e aos usuários do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS Pássaro Livre, no município de Amargosa, utilizando-se da cultura da capoeira enquanto ferramenta educativa, com seus diversos elementos constitutivos. As observações foram feitas durante a participação no programa, na qualidade de voluntária durante o ano de 2014 e 2015, e tiveram como intuito elencar as potencialidades ofertadas pelo conjunto de oficinas disponíveis pelo Programa, na área de cultura afrobrasileira.

Palavras-chave: capoeira. Educação. Inclusão social. Programa de Extensão Balaio de Gato.

ABSTRACT

This paper presents the capoeira culture capabilities promoted from the extension actions cat Balaio Outreach Program with the children who are in social vulnerability and users of the Psychosocial Care Center - CAPS Free Bird in the town of Amargosa using If the capoeira culture as an educational tool, with its various constituent elements. The observations were made during participation in the program as volunteers during 2014 and 2015, and had the intention to list the potential offered by the series of workshops available by the program, the Afro-Brazilian culture area.

Key-words: capoeira. Educacion. Social inclusion. ExtensionProgram Balaio de Gato.

Introdução

Este trabalho apresenta as potencialidades da cultura da capoeira promovidas a partir das ações extensionistas do Programa de Extensão Balaio de Gato junto às crianças que se encontram em vulnerabilidade social e aos usuários do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS Pássaro Livre, no município de Amargosa, utilizando-se da cultura da capoeira enquanto ferramenta educativa, com seus diversos elementos constitutivos.

³² Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social. Pesquisadora na UFRB. brisacapoeira@msn.com

³³ Prof. Ms. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – jeanadriano@ufrb.edu.br

As observações foram feitas durante a participação no programa, na qualidade de voluntária durante o ano de 2014 e 2015, e tiveram como intuito elencar as potencialidades ofertadas pelo conjunto de oficinas disponíveis pelo Programa, na área de cultura afrobrasileira.

1. Fundamentação Teórica

A capoeira que nasce enquanto luta de revide e se projeta, atualmente, hoje enquanto ferramenta educativa, confere, portanto ao Programa de Extensão Balaio de Gato grande contribuição nas ações implementadas junto as crianças em vulnerabilidade social e paciente com doença mental, usuarios do CAPS Passaro Livre em Amargosa. Para tanto se faz pertinente o estudo desta cultura da capoeira e do Programa a fim de embasar a pertinência desta pratica cultural dentro de um programa de extensão da UFRB.

1.1. A cultura da capoeira

A capoeira, manifestação cultural afrobrasileira, forjada ideologicamente para contrapor os ditames da ordem escravagista vigente nos séculos em que perdurou o tráfico e a utilização da mão de obra escrava africana no país, era um misto de dança, anunciando e consolidando a versatilidade e flexibilidade enquanto signos da cultura africana, e de luta, resultante inevitável da condição de opressão vivida pela população africana traficada nos consecutivos anos de diáspora africana para as Américas (REGO, 1968, p.34).

Inventada por negros africanos no Brasil (REGO, 1968) e desenvolvida por seus descendentes afrobrasileiros como estratégia para rebelar-se aos ditames da sociedade escravocrata, a capoeira, mais do que um jogo de entretenimento serviu como uma arte marcial, uma luta, um instrumento de resistência e combate. Como não possuíam armas suficientes para fazer frente à opressão de seus opositores, feitores, capitães do mato, dentre outros, os escravizados utilizavam os movimentos fruto da cultura corporal africana como recursos instintivos e naturais de preservação da vida, por intermédio do próprio corpo. Foram quando surgiram os “floreios” manhosos, ágeis, espertos e traiçoeiramente defensivos que conferiam a esta luta o seu caráter lúdico, caráter este intrinsecamente envolvido na estrutura da capoeira na Bahia(MAGALHÃES; MOREIRA, 2014, p.14).

A capoeira nasce, portanto, em território brasileiro da necessidade de africanos escravizados de rebelar-se e manter viva sua cultura, ideais, seus valores e crenças. Era uma alternativa frente a opressão a qual estavam subordinados diante de tal sociedade escravagista, e reunia povos de diferentes etnias africanas que se encontravam em situação semelhante de submissão e trabalho escravo.

Ainda sobre a capoeira que se desenvolveu na Bahia e suas particularidades

A capoeira baiana é um processo dinâmico, coreográfico, desenvolvido por 2 (dois) parceiros, caracterizado pela associação de movimentos rituais, executados em sintonia com ritmo ijexá³⁴, regido pelo toque do berimbau, simulando intenções de ataque, defesa e esquiva, ao tempo em que exhibe habilidade, força e autoconfiança, em colaboração com o parceiro do jogo, pretendendo cada qual demonstrar sua superioridade sobre o companheiro. O complexo coreográfico se desenvolve a partir dum movimento básico denominado de gingado³⁵ do qual surgem os demais num desenrolar aparentemente espontâneo e natural, porém com um objetivo dissimulado de obrigar o seu parceiro a admitir a própria inferioridade. (DECÂNIO FILHO, 2007, p.1).

Figura 1. Roda de Capoeira



Fonte: Blog Capoeiragem na UFAL

Esta manifestação reúne, em seu arcabouço ideológico e ritualístico, diversos valores civilizatórios da cultura africana tais como: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e ludicidade, que orientam as ações e as relações dentro desta prática cultural (Figura 1).

A roda de capoeira enquanto **ritual** reuni diversos procedimentos desde sua abertura ao encerramento, dando-lhe sentido e encaminhamento, conhecimentos

³⁴a) Ramo da nação nagô, formado por mulheres dissidentes, com rituais religiosos específicos. b) Ritmo musical de candomblé, usado no culto de Oxum, Oxalá, Nana Borokô, Nhandan, Yemanjá, Logunedé, Ogun, Oxosse, etc; lento, suave, calmo e magestoso.

³⁵ Movimento ritmado de todo o corpo acompanhando o toque do berimbau, com a finalidade precípua de manter o corpo relaxado e o centro de gravidade do corpo em permanente deslocamento, pronto para esquiva, ataque, contra-ataque ou fuga. É o fulcro da capoeira, donde partem todos os seus movimentos! Durante o gingado o praticante deve manter-se em movimento permanente, simulando tentativas de ataque, contra-ataque, sempre atento às intenções do parceiro, em contínua postura mental de esquiva e proteção dos alvos potenciais de ataques.

³⁶Disponível em site: <http://capoeiragemnaufal.blogspot.com.br/>. Acesso em nov. 2013.

fundamentais e que identificam um grande conhecedor de capoeira. Aliás, um grande conhecedor deste ritual é considerado no meio capoeirístico como “fundamentado”, uma pessoa que conhece os “fundamentos” da capoeira, sua razão de ser, suas estruturas internas e que por isso pode gozar de reconhecimento público.

Quadro 1. Valores da Cultura da Capoeira

Valores	Descrição
Aliança	Estabelecimento de um parentesco comunitário, semelhante à recriação das linhagens e da família extensiva africana.
Participação	Participação na comunidade, de acordo com a antiguidade, as obrigações e a linhagem iniciática.
Ancestralidade/Antiguidade	Unidos por laços de iniciação à capoeira, aos demais iniciados, aos mais antigos, aos mestres, aos antepassados e ancestrais da comunidade.
Sistema de conhecimento	Iniciático, só pode ser apreendido na medida em que é vivido pela experiência, só tendo significado quando incorporado de maneira ativa
Transmissão de valores	Forma dinâmica, em relações interpessoais concretas, oralidade.
Relações Interpessoais	Marcantes, determinam a forma pela qual os integrantes de um determinado grupo de capoeira irão gerir o espaço de formação e convívio social e estabelecer suas relações hierárquicas

Nota: Fonte: elaborado pela autora (MAGALHÃES; MOREIRA, 2014).

Não se pode deixar de pensar que sendo a oralidade a estratégia de transmissão e perpetuação dos conhecimentos produzidos pela sociedade africana e, portanto, pela capoeira também, é a partir destes conhecedores, detentores destes fundamentos, que se consegue manter vivos tantos procedimentos ritualísticos encontrados nesta arte.

Inúmeros, ainda, são os **princípios filosóficos** que permeiam a prática da capoeira; alguns destes serão evidenciados neste trabalho a fim de demonstrar sua influência na dinâmica de consolidação da capoeira. São eles: a circularidade, negaça, esquiva, criatividade, ludicidade, mandinga e malícia.

A roda, portanto, passa a ser um universo onde se pode manipular intenções, onde se deve ponderar atitudes, desenvolvendo um campo de relações interpessoais harmônicas. “A capoeira está associada à calma, a prudência, a tolerância e a esperteza, e tem por fundamento a esquiva, a negaça, a malícia, a simulação e a dissimulação de intenção e objetivo, indispensáveis à sobrevivência, às dificuldades e a alegria do viver bem”. (DECÂNIO, 1999, p.5). Vale a pena ressaltar que, como na vida, nem sempre são harmônicas e amistosas essas rodas, podendo, na mesma, serem deflagradas as antipatias existentes entre os participantes, criando um campo de batalha com consequência indesejável do ponto de vista do bem estar de todos.

A **musicalidade** na capoeira tem papel fundamental, pois dela se desencadeia boa parte do processo ritualístico da capoeira, ou seja, é a partir da musicalidade que os movimentos são executados, os instrumentos são tocados e as cantigas entoadas. Portanto, toda a contribuição da musicalidade no processo pedagógico poderá facilmente ser transportado para a intervenção da capoeira neste contexto, haja vista que a mesma é condição fundamental para a prática da capoeira.

No **jogo da capoeira** os jogadores devem se atentar para inúmeras características pertencentes, tais como: proximidade, que confere a chance de se criar inúmeras possibilidades de ataque e defesa; a pouca cobrança pela plasticidade, podendo o jogador deferir golpes sem a amplitude total muscular como forma de assegurar a integridade

física e de mostrar que não é a presença dessa valência que assegura a eficiência do jogo, fundamentando o princípio citado pelo mestre Moraes da “forma disforme”; flexibilidade e a destreza corporal, para que se possa criar mais possibilidades de desvencilhar-se do ataque, dentre outros.

Em uma possível comparação com as comunidades de terreiro, por se tratar de manifestações de matriz africana que nasceram da resistência cultural do negro africano e seus descendentes no Brasil. Diz-se que as **comunidades de capoeira** também se constituem em um verdadeiro sistema de alianças, desde a simples condição de aluno-iniciante até a mais complexa organização hierárquica, existe o estabelecimento de um parentesco comunitário, semelhante à recriação das linhagens e da família extensiva africana.

Entenda-se a família extensiva na concepção de Todd (1985), inserida em um sistema ideológico mais amplo, ao mesmo tempo em que desenvolve e reproduz um sistema de valores próprios. No caso das manifestações de origem africana, os laços consanguíneos são substituídos pelos **laços da participação na comunidade**, de acordo com a antiguidade, as obrigações e a linhagem iniciática. Todos estão unidos por laços de iniciação à capoeira, aos demais iniciados, aos mais antigos, aos mestres, aos antepassados e ancestrais da comunidade.

Ainda em comparação as comunidades de terreiro, a seguir são estabelecidos caminhos percorridos no sistema iniciático de uma das religiões brasileiras de origem africana.

Em todo caso, todos percorrem um caminho espiritual hierárquico, que vai desde Abiã até Ebomi. Nesse caminho, o Abiã torna-se Iaô quando é “feito” ou iniciado no Santo. Ele deverá ainda, antes de atingir o grau máximo de Ebomi, passar por mais três cerimônias ritualísticas, chamadas de obrigação: uma cerimônia depois de um ano de feitura, outra depois de três anos e outra aos sete anos depois de iniciado. Cada etapa o transfere para um nível hierárquico imediatamente superior. Nesse itinerário, o tempo não é contado de forma cronológica e sim ritualística. Mesmo que uma pessoa já tenha sido iniciada há mais de sete anos, mas somente agora está dando sua obrigação de um ano, ela está hierarquicamente abaixo de uma pessoa que tem cinco anos de feito e que já deu obrigação de três anos.(LODY, 1987, p.24-25).

As semelhanças ocorrem por conta do processo iniciático, onde o que impera é o tempo de imersão na capoeiragem (efetiva prática, contato com a comunidade e o conhecimento dos fundamentos do ritual da capoeira), ao invés do tempo cronológico. O aluno é iniciante até que seja batizado pelas mãos do mais antigo mestre presente no ritual de Batismo. Este ritual de passagem permite ao capoeirista o encontro com a geração mais antiga, e por consequência sua chancela nesta passagem. Esse ritual independe do estilo de capoeira (Angola, Regional, de Rua, contemporânea e outras) que se esteja ligado. As diferenças ficam apenas por conta do incremento do rito, a exemplo da Capoeira Regional

que incorpora elementos utilizados na formatura universitária (paraninfos, oradores, nomenclaturas, etc.) enquanto a capoeira angola permanece com rito simples, o aluno apenas jogando com a geração mais antiga.

1.2. Programa de Extensão Balaio de Gato

O Programa de Extensão Balaio de Gato, originado no Centro de Formação de Professores - CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia– UFRB, é fruto de uma ação continuada desde 2010 em ações de acompanhamento nutricional, vivências com práticas culturais, mostras de vídeo, construção de instrumentos e aulas de instrumentos, propondo atividades vinculadas ao estudo da Cultura corporal na formação de pessoas com deficiência e alvo de exclusão social, considerando as dificuldades e perspectivas da ação pedagógica.

Este tema sugere um aprofundamento dos estudos, reconhecendo os desafios educacionais de uma educação inclusiva, isso a partir da reflexão sobre alternativas no trato com a capoeira, samba, maculelê, dentre outras, para melhoria de questões que variam desde a mobilidade até as relações interpessoais. Desta forma, foi estabelecido como foco de trabalho as práticas pedagógicas na cultura corporal para as pessoas com deficiência, doença mental e/ou em situação de risco pessoal ou social.

Neste sentido, foram traçados como metas do trabalho os seguintes objetivos: i) Implementar um programa de colaboração com a graduação e pesquisa, centrado no processo de formação de Professores de Educação Física, a partir de ações pedagógicas envolvendo a pessoa com deficiência; ii) Favorecer uma maior articulação entre pesquisa, ensino e extensão, nas áreas de Cultura e Educação Inclusiva; iii) Criar um espaço de experimentação de ensino-aprendizagem envolvendo estudantes de Educação Física e pessoas com deficiência e doença mental; iv) Sistematizar dados da realidade, a partir da extensão acadêmica. Assim, foram promovida uma constante articulação da pesquisa, ensino e extensão, que garantiu a efetividade do papel social da UFRB.

Enquanto voluntária do programa, pude trabalhar diretamente com as 30 crianças em estado de vulnerabilidade social, moradora dos bairros de São Roque e Rodão, atendidas na rodoviária do município de Amargosa, e com os 20 usuários do Centro de Apoio Psicossocial, mantido pela Prefeitura Municipal de Amargosa – PMA. Há para tanto oficinas semanais, semestrais e anuais sendo oferecidas, envolvendo a cultura da capoeira, e que a priori projetaram a perpetuação dos conhecimentos da cultura da capoeira, e também promoveram o desenvolvimento humano dos indivíduos envolvidos.

2. Atividades realizadas

As ações executadas no programa de extensão Balaio de Gato aconteceram em conformidade com cronograma de trabalho previamente estabelecido e aprovado pela PROEXT/UFRB, desenvolvendo atividade ligadas as culturas populares do Recôncavo Baiano para pessoas com deficiência e/ doença mental, bem como atendendo indivíduos (crianças, jovens e adultos) em risco social e pessoal. Assim foi possível realizarmos um conjunto de atividades eventos, dentre estes, destacamos:

2.1. Oficina de confecção de berimbaus:

Este é um processo artesanal, ensinado de geração em geração de mestres-artesãos e que auxilia na garantia da transmissão destes saberes ancestrais sobre o preparo do berimbau para as gerações posteriores. Nesta oficina os alunos atendidos pelo projeto puderam aprender o processo artesanal de confecção do instrumento símbolo da capoeira, observando e fazendo todas as etapas de preparo da confecção das partes do berimbau (aço, biriba e cabaça).

A oficina foi dividida em 04 etapas: a) Confecção da cabaça: Nesta etapa limpou-se a parte externa e interna da cabaça crua, abrindo, lixando e furando a mesma, por último colocando o anel que a firma à biriba; b) Confecção da biriba: Nesta segunda etapa, descascou-se, lixou-se e foi feito o cachimbo da biriba, por último, colocando o couro da biriba; c) Preparo do aço: Nesta etapa retirou-se o aço do pneu, lixou-se e foi feito a ponta de cada aço, para assim colocar a biriba e armaro berimbau. Cada aluno pode pintar o seu próprio berimbau, personalizando-o.

A oficina atendeu 50 membros da comunidade, sendo 30 crianças atendidas pelo projeto e 20 usuários do CAPS, atendidos pelo projeto.

2.2. Oficinas semanais de Toque de instrumentos da capoeira, samba de roda e maculelê:

Nestas oficinas semanais pudemos garantir a difusão, valorização e o aprendizado dos toques de instrumentos pertinentes a cultura da capoeira e culturas irmãs, como o maculelê e o samba de roda. Foram atendidos durante o ano de 2014, sob minha supervisão, 30 crianças e 20 usuários do CAPS.

2.3 Oficinas semanais de Canto (capoeira):

As oficinas de cantam objetivaram promover o avanço e memorização das cantigas de capoeira e suas mensagens subliminares, que reforçam o sistema de comunicação e oralidade, princípios fundantes da cultura da capoeira e afrodescendente. Foram atendidos durante o ano de 2014, sob minha supervisão, 30 crianças e 20 usuários do CAPS.

2.4 Rodas Semanais de Capoeira, Maculelê e Samba de roda:

Rodas de capoeira, samba de roda e maculelê, executadas toda semana, nas sextas-feiras, durante 3h seguidas, e que funcionavam como momento de confraternização de todos os alunos atendidos no projeto, bem como, momento em que os conhecimentos trabalhados isoladamente nas oficinas do projeto eram aglutinados dentro do mesmo ritual.

2.5 Ciclo de Seminários sobre fundamentos da Capoeira, Maculelê e Samba de roda:

Seminários realizados pelos alunos do projeto, onde os mesmos expunham temáticas de capoeira discutidas dentro do semestre letivo, trabalhando a apreensão dos conhecimentos trabalhados, bem como a auto-gestão dos alunos atendidos. Foram realizados dois seminários, um em cada semestre letivo.

2.6 Reuniões de planejamento e avaliação das ações do projeto:

Reuniões executadas junto a coordenação do programa com vistas ao planejamento, execução e avaliação das ações do projeto. Estas tinham frequência quinzenal e duração de 2 horas semanais.

2.7 Reuniões do Grupo de estudos:

Reuniões que objetivavam discutir e instrumentalizar com recursos didático-pedagógicos bolsistas envolvidos. Realizadas mensalmente com seminários temáticos e professores convidados.

2.8 Apresentações Culturais:

Foram realizadas apresentações culturais em alguns eventos científicos, tais como: Evento PIBID e Evento PNAIC/Polo de Amargosa, etc, executadas com os alunos atendidos pelo programa de extensão.

2.9 Viagens internacionais para eventos institucionais e universitários:

Pudemos participar, na qualidade de pesquisadora e voluntária de extensão, do evento “XII Congreso Internacional de Capoeira GUETO ECUADOR” executado pela associação Cultural GUETO – filial Equador, Embaixada Brasileira no Equador e Facultad de Psicología da Universidad de Guayaquil (cidade de Quito, Manta e Guayaquil | Equador) com o coordenador do projeto e bolsistas para apresentação de trabalho científico.

2.10 Aulas de capoeira:

Destacamos, também, a continuidade das ações no CAPS Pássaro Livre e Ginásio Poliesportivo de Amargosa e nos núcleos do CFP/UFRB e Terminal rodoviário de Amargosa, atendendo ao aumento da demanda e procura pelas ações do projeto, aumentando assim a interação entre os acadêmicos e a comunidade em geral envolvida.

Todas essas atividades aconteceram com êxito e muita participação de todos os envolvidos, acreditando que a continuidade do projeto que desde 2011 vem adquirindo confiança da comunidade amargosense participante.

3.0 Resultados obtidos

Neste ano do Programa pudemos perceber o aumento significativo no número de indivíduos envolvidos nas ações do projeto e no aproveitamento das intenções das ações desenvolvidas.

A capoeira pode conferir aos alunos envolvidos diversas aquisições do ponto de vista de suas potencialidades, afetivas, emocionais, técnicas, comportamentais e

intelectuais. As aulas de capoeira desenvolveram a noção de coordenação motora fina e ampla dos envolvidos, bem como, a coordenação rítmica responsável pelo centramento e adaptação espacial e temporal do indivíduo.

Percebemos uma ampliação no vocabulário, na comunicabilidade e na oratória dos indivíduos participantes a partir das oficinas de canto e toque de instrumentos, traçando nexos entre as mensagens das cantigas e o momento de colocá-las no ritual do jogo da capoeira.

Pudemos perceber o aprendizado das técnicas artesanais de produção do berimbau, instrumento símbolo do mestre na capoeira, entre os envolvidos nas oficinas de berimbau, distanciando tais conhecimentos do risco de extinção e perpetuando tais saberes ancestrais e, de certa forma, profissionalizante.

Pode-se perceber também a aquisição da habilidade de exposição corporal através das apresentações culturais nos eventos científicos e não-científicos, momento em que pudemos também promover a elevação da autoestima dos usuários do CAPS e das crianças em vulnerabilidade, geralmente discriminadas ou excluídas de tais ocasiões.

Identificamos como dificuldades enfrentadas nas ações desenvolvidas: i) A dificuldade de diálogo com a atual gestão municipal, que nos obrigou a reestruturar toda parceria, com sérios impactos estruturais para a ação, que estão sendo contornados paulatinamente a partir de novas negociações; ii) Grande demora na aquisição de materiais por parte da UFRB, mesmo com todo empenho e profissionalismo da PROEXT/UFRB, envolvendo materiais que tem fundamental importância na construção do sentimento de pertencimento e atratividade e continuidade dos alunos envolvidos nas práticas culturais realizadas, a exemplo do lanche programado e do fardamento da capoeira, fator inclusive inibidor da entrada de novos alunos nas atividades.

Conclusão

Pudemos, portanto, evidenciar a importância das ações do Programa de Extensão Balaio de Gato, sobretudo em seu trabalho com manifestações da cultura afro-brasileira, no caso a capoeira, ofertando um grande número de ações, no formato de oficinas, que em conjunto proporcionaram uma ampla formação na cultura da capoeira, trabalhando com todos os seus elementos constitutivos (princípios filosóficos e ritualísticos, técnicos, históricos, terapêuticos e pedagógicos).

A experiência da atuação neste programa corroborou para a minha formação docente, apropriação da cultura afrobrasileira – enquanto símbolo de valores civilizatórios africanos, formação acadêmica, bem como a atuação frente ao desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro. **Capoeira Angola: Cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. Campinas: UNICAMP / CMU; Salvador: EDUFBA, 2005.

CRUZ, Andréa M. L. **A capoeira e o seu jogo de significados**. Tese de Mestrado de Sociologia / UFMG. Agosto / 1996.

DECÂNIO FILHO, A. **Informações gerais sobre capoeira**. Disponível em:
<http://paginas.terra.com.br/esporte/capoeiradabahia/> Acesso em 30 mai. 2007

MAGALHÃES, C.G.; MOREIRA, A.J. **A roda de capoeira: sua histórica formação e dimensões constitutivas**. Revista Acadêmica GUETO, Amargosa, vol.1, n.1, jan.2014. Disponível em: <<http://issuu.com/grupodepesquisagueto>>. Acesso em: 19 set. 2014.

Normas de submissão

1. O Periódico de Divulgação Científica – REVISTA ACADÊMICA GUETO - aceita artigos originais, notas de leitura e resenhas bibliográficas. A colaboração deverá ser matéria de pesquisa específica nas áreas de Educação, Inclusão, Cultura Corporal e afins e ser inédita. Poderá ser redigida numa das seguintes línguas: português, espanhol, francês ou inglês. Não serão apreciados os trabalhos que não estiverem de acordo com as normas a seguir especificadas.

2. No caso de artigo, apresentar logo abaixo do nome do autor (deixando um enter de espaço) um resumo de, no máximo 250 palavras, em português e em inglês, obrigatoriamente.

3. Deve-se indicar, após ambos os resumos, 03 (três) palavras-chave, em português e em inglês, que descrevam a essência do assunto tratado, visando indexação.

4. O trabalho deve ter a extensão máxima de 20 (vinte) (cerca de 7.000 palavras) e mínima de 10 (dez) páginas (cerca de 3.400 palavras) e entrelinha com espaço um e meio.

5. As indicações bibliográficas das citações deverão ser colocadas em notas de rodapé, de acordo com as normas de referência bibliográfica, ou indicadas no corpo do artigo como sugerido: sobrenome do autor e, entre parênteses, data identificadora da edição da obra seguida de vírgula e número da página, se for o caso.

6. A bibliografia deverá constar ao final do texto, apresentar apenas as referências de obras mencionadas no trabalho e seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT.

a. Para livros, deverá ter o seguinte formato:

SOBRENOME DO AUTOR, nome do autor. Título do livro. Local de publicação: nome da editora, data da publicação (incluir, entre o título do livro e o local de publicação, o número da edição, quando não for a primeira, usando para tanto o formato: número da edição em algarismo arábico. ed.).

b. Para artigos publicados em periódicos, deverá ter o seguinte formato:

SOBRENOME DO AUTOR, nome do autor. Título do artigo. Nome do periódico, série do periódico, local de publicação, v. volume do periódico, p. intervalo de páginas em que está contido o artigo, data.

7. O trabalho deverá ser gravado no programa Word (qualquer versão), tendo o nome do autor como nome do arquivo.
8. As resenhas devem ter como objeto obras recentes (publicadas nos dois últimos anos) e devem apresentar como título a referência bibliográfica da obra resenhada, mencionando-se inclusive o número de páginas. O texto crítico deve manter-se no limite máximo de 3 (três) páginas.
9. O arquivo deve ser enviado para o editor – jeanadriano@ufrb.edu.br
10. O Conselho Editorial reserva-se o direito de recusar os trabalhos que não atendam rigorosamente às normas explicitadas acima.
11. Os critérios norteadores para aceitação dos trabalhos pelo Conselho da REVELA são, fundamentalmente, a relevância científica, a originalidade e a clareza dos textos apresentados.

CONFIGURAÇÕES GERAIS:

- a. Título do Trabalho: Times New Roman 16, Negrito, centralizado.
- b. Nome do Autor: Logo abaixo no título, times New Roman 11, negrito, recuo à direita.
- c. As seções do artigo podem ou não ser numeradas. Os títulos das seções devem estar em negrito e apenas com a primeira letra maiúscula. Assim como todo o restante do texto, os títulos das seções e subseções devem estar em fonte Times New Roman e com o espaçamento 1,5 entre linhas.
- d. Os parágrafos devem ter um recuo de 1,27 cm. Pode-se conseguir esse recuo apertando a tecla <TAB>. O texto deve estar em fonte 12, Times New Roman, e as partes em destaque devem estar em itálico. Evite usar o negrito ou sublinhado.
- e. O corpo do texto deve estar sempre justificado (com alinhamento à direita e esquerda das margens), as páginas não devem estar numeradas

e o formato das margens é o seguinte: papel Letter, margens superior e inferior: 3 cm; margens esquerda e direita: 2,5 cm.

- f. O título das subseções, assim como os títulos das seções, fica bem à esquerda, sem a necessidade de recuo. Ele segue os mesmos padrões dos títulos de seção (devem estar em negrito e apenas com a primeira letra maiúscula). Entre o texto anterior e o subtítulo, deve ser deixado o espaço de 01 linha. Da mesma maneira, deve-se deixar 01 linha em branco entre o título da seção ou (subseção) e o texto que o segue.

PS: Os artigos enviados sem a devida normatização, receberão email indicando o reenvio do trabalho no prazo máximo de 72h

A Revista Acadêmica **GUETO** é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa GUETO do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, publicação com periodicidade semestral, contando, portanto, com 2 números por ano.

A GUETO publica documentos como: artigos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, todos inéditos, em qualquer língua e tendo como temas que assuntos que contribuam para o desenvolvimento do debate educacional, bem como para a divulgação do conhecimento produzido na área, considerando as perspectivas da Inclusão e Cultura Corporal.

A **Revista GUETO** é voltada para professores, discentes e pesquisadores, de diversas áreas do conhecimento, abordando problemáticas ligadas a campos de conhecimentos tais como: Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências da Saúde, dentre outras.

www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/

