

# GUETO

ISBN 2319-0752

REVISTA ACADÊMICA | 2ª EDIÇÃO

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PESSOA CEGA**

Investigação sobre pessoas  
cegas e educação

## **CONTOS POPULARES:**

Instigando o ato de ler e  
valorizando a identidade

## **CORPOREIDADES NA DIÁSPORA E O FENÔMENO DO PAGODE**

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PESSOA CEGA

Jean Adriano Barros da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo se articula com a temática que envolve a investigação sobre pessoas cegas e Educação, focando em particular, estigmas, exercício da cidadania e características particulares dos cegos. Este tema tem como objetivo geral à proposição de analisarmos o processo histórico, considerando todas as nuances em sociedade e suas conexões com a forma de trato destes indivíduos. Neste sentido, buscaremos dialogar com alguns autores, apresentando reflexões e ampliando o conhecimento sobre os sujeitos da proposta.

**PALAVRAS CHAVE** – Educação, Cegos e Sociedade.

### ABSTRACT

This article articulates with the theme that involves research on blind people and education, focusing in particular stigmas, citizenship and particular characteristics of the blind. This theme has as a general proposition we analyze the historical process goal, considering all the nuances in society and their connections with how to treat these individuals. In this sense, seek dialogue with authors presenting reflections and broadening knowledge about the subject of the proposal.

**KEYWORDS** – Education, Blind and Society.

---

<sup>1</sup> Professor Assistente do curso de Educação Física do Centro de Formação de Professores - UFRB / Mestre de Capoeira / Mestre em Educação – FACED-UFBA, Doutorando – Instituto de Educação – UMINHO, Coordenador do Projeto de Extensão Balaio de Gato – CFP/UFRB, Coordenador do Grupo de Pesquisa GUETO – CFP/UFRB.

Neste artigo faremos um breve recorte sobre a conjuntura que envolve a pessoa com deficiência e suas implicações na teia social, mediante a análise de dados da totalidade concreta, estudo sobre as características particulares e diálogo com autores da área, considerando como foco, questões ligadas à visão.

## **”DEFICIÊNCIA”, ESTIGMAS E SOCIEDADE**

No intuito de garantirmos uma aproximação preliminar com o universo da educação inclusiva, iniciaremos considerando alguns aspectos relevantes para a compreensão de alguns dos desafios sociais para a pessoa com deficiência.

A palavra “deficiente”, termo mais utilizado pelo senso comum para designar uma pessoa com necessidades especiais, por si só já nos remete a uma ideia de ineficiência ou incapacidade, visto que as pessoas rotuladas por este vocábulo já são pré-julgadas como “diferentes” no pior dos sentidos, porque isso? Quem construiu estes conceitos? Em que medida corresponde à realidade destes indivíduos “diferentes”? O que é ser “diferente”? Estas questões são fundamentais para mergulharmos no universo da pessoa com necessidades especiais.

Em qualquer sociedade existem padrões de comportamento, regras de convivência e interpretações simbólicas que expressam os conflitos, disputa de poder, compreensões de mundo, dentre outros, contudo não podemos perder de vista, que estas são construções dos homens, compostas por reflexos de imagens no e do pensamento humano, sendo assim as verdades são construídas por estas relações humanas. Neste sentido o vocábulo “deficiente” é um adjetivo que, como tal, ganha valor cultural a partir de regras, padrões e normas estabelecidas nas vivências sociais, construindo uma categoria capaz de agrupar, numa identidade comum, diferentes tipos de pessoas. Oficialmente, a Assembleia Geral da ONU, em 1975, proclamou no artigo I que:

O termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

Penso que para responder as questões propostas no início deste capítulo precisamos reconhecer as diversas possibilidades para construção dos significados sociais

Administradores adjetivos. Sendo assim, precisamos levar em consideração definições por influência médica, religiosa e principalmente, as ditadas pelo modo de produção capitalista, haja vista que a lógica da “deficiência” pode facilmente ser associada à deficiência produtiva no mundo do trabalho, que tem com foco principal o lucro, logo, os “diferentes” seriam incapazes, pois teriam sequelas corporais ou mentais que diminuem ou os incapacitam produtivamente, diminuindo o lucro que alimenta o sistema, neste sentido, a pessoa com necessidades especiais deveria encontrar, na sociedade, caminho propício para o seu desenvolvimento através de sua educação e qualificação para o trabalho. Estando ele já inserido no processo, a sociedade que deveria adaptar-se as suas limitações, contudo, não é o que observamos na maioria dos casos. Em relação a esta questão SASSAKI (1997, p.42) diz:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambiente físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais.

Outro aspecto relevante desta sociedade centrada no lucro é o fato da mesma nos bombardear de todas as formas com padrões estéticos e comportamentais para facilitar a venda de seus produtos. Queremos o carro da moda, a calça da loja da esquina, a casa da novela ou até mesmo o nariz do ator famoso da “Rede Globo”, tudo isso por um padrão estético de consumo para alimentar a necessidade de lucro das grandes empresas. Nesta lógica “deficientes” são todos que de alguma forma não sirvam para alimentar o sistema, contudo aqueles estigmatizados<sup>2</sup>, diferentes visualmente, são os mais atingidos pelo preconceito, pois fogem dos padrões sociais físicos e de comportamento.

Como já foi dito antes, para o senso comum, deficiente é toda pessoa que apresente algum problema visível no corpo, na maioria das vezes no aparelho locomotor. Um membro torto, paralisia, cegueira, amputações, são vistas como "imperfeições" e seus

---

<sup>2</sup> Os gregos, que tinham muito conhecimento sobre recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o "status" de quem os apresentava.

portadores classificados como deficientes. Digo defeito visível, porque o encontro visual entre o deficiente e o "outro", normal, é muito importante, já que é na relação de alteridade, basicamente, que se estabelece a identidade dos indivíduos e, dessa identidade, sua "carreira moral" (GOFFMAN, 1982). A religião dizia que os nascidos com alguma diferença física eram castigados por Deus, até mesmo a medicina classificava como doentes estes indivíduos, e aí me pergunto: quem é doente? Uma pessoa cega ou um indivíduo que apresente um quadro clínico que não pode ser detectado num simples olhar? Pois a depender do estágio da enfermidade, seus sintomas não são visíveis, logo ficando muito difícil a identificação da pessoa doente nas relações cotidianas. Se não bastasse esse exemplo, poderíamos trazer a questão dos desvios de caráter moral, corrupção, certeza, que se configuram em um mal significativo para sociedade, mas, pela falta de estigmas visíveis, passam despercebidos no cotidiano do senso comum.

GOFFMAN (1982, 11 – 12) destaca que:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontrados.

Em se tratando especificamente sobre as pessoas cegas, nos deparamos socialmente com inúmeras situações que denotam as marcas do preconceito, centradas quase sempre na perspectiva da "falta". São frequentes os casos em que o desenvolvimento da autonomia de uma pessoa cega causa perplexidade em alguns videntes, pois, os ditos "normais" julgam o cego incapaz das mínimas ações cotidianas.

O impacto do preconceito na vida da pessoa cega acarreta inúmeros males, pois restringi a sua atuação social, impossibilitando o exercício em atividades profissionais que poderiam ser facilmente realizadas com mínimas adaptações funcionais. Segundo Trinca:

Aquele a quem falta à ajuda de algum sentido não difere daquele que tem todos os sentidos intactos, se ambos não conseguem usar recursos em proveito do dom da vida. Saber usar o que temos é uma arte difícil, facilmente anulável pela arrogância de não aceitar os limites da condição humana. A arte de viver sustenta-se na capacidade de transformar esta condição para melhor realização possível para a vida. Isso é o que temos

de fazer a forma de alcançar a harmonia e, quiçá, a felicidade. (1997, p.12)

Um aspecto extremamente importante que tem colaborado muito para a manutenção do preconceito em relação à pessoa cega, é o fato da mesma ser constantemente comparada a um vidente, colocando-o numa mesma categoria de limites e possibilidades, condições concretas diferentes. Este equívoco não está restrito exclusivamente as relações com a pessoa cega, pois, no cotidiano escolar, tradicionalmente pessoas com níveis de aprendizado diferentes são categorizadas homogeneamente a partir de uma seriação e da burocratização de exames que pretendem nivelar todos a partir de um perfil único de conhecimento, desconsiderando os significativos avanços individuais diferenciados.

Desta forma percebemos que nossas ações, crenças e comportamentos, na maioria das vezes, estão regidos por costumes sociais dogmatizados, portanto necessitamos investigar as possibilidades e significados das “verdades sociais” a luz da compreensão de teorias críticas da sociedade, que nos permitam ampliar as percepções da conjuntura e suas interlocuções com o mundo real.

### **CIDADANIA: OS CAMINHOS DO REAL PARA O IDEAL**

Entendemos cidadania não como um conceito estanque, nem tampouco como um conjunto de palavras para simples efeito sonoro e político-partidário, mas sim, como um conceito volátil que historicamente tem se transformado a partir das dinâmicas e necessidades de cada tempo e seus povos. Mesmo na atualidade consideramos impossível precisar uma forma de cidadania padrão para as diversas realidades de nosso mundo, pois mesmo considerando o mundo globalizado ainda vivemos distinções sociais gritantes.

Se considerarmos cidadania como o conjunto de direitos e deveres sociais, políticos e civis de um indivíduo que vive na cidade, facilmente perceberemos a variabilidade destes direitos e deveres a partir da realidade de cada nação. Fica fácil compreender as diferenças conceituais se imaginarmos um cidadão cubano, norte-americano e brasileiro, neste sentido, tentaremos focar na realidade conjuntural de Salvador, Bahia, considerando sua localização no Nordeste brasileiro e todos os seus índices gritantes de desenvolvimento

humano, bem como, os conflitos de um país como o Brasil, que apresenta uma das maiores diferenças sociais de classes de todo o mundo.

Queremos ponderar sobre os sujeitos de nossa pesquisa, pessoas pobres, com baixa visão ou completamente cegas, que vivem numa cidade desprovida de uma infraestrutura que garanta minimamente o deslocamento destes indivíduos, que também são vítimas, como boa parte da população do nordeste brasileiro, da falta de moradia, educação de qualidade, boa saúde pública, dentre outros. Esta realidade nos provoca para repensarmos as estratégias de ensino nos centros de educação, em particular, para pessoas cegas, pois acreditamos que cada mínima ação desenvolvida no âmbito educacional deva ser capaz de dialogar de forma autônoma e reflexiva com todas as nuances da vida cotidiana, porque só assim, verdadeiramente, estaremos possibilitando a tão falada “inclusão”.

Pensar cidadania hoje passa necessariamente pela relação com a declaração dos direitos humanos e ainda como uma questão fundante para a democracia, desta forma, todo o discurso sobre as pessoas cegas e suas possibilidades como membro ativo da sociedade, perdera o sentido caso seus direitos e deveres para exercício de sua cidadania não sejam garantidas, sendo assim, se faz necessário reconhecer os diversos elementos componentes dos métodos na ação pedagógica e suas implicações para a construção do pensamento crítico e a percepção dos reais direitos e deveres da pessoa cega.

Para compreendermos todo o desenvolvimento e transformação conceitual da cidadania, iremos fazer uma breve análise histórica sobre o tema.

### **O percurso histórico da Cidadania**

Para os gregos só eram considerados cidadãos, todos que estivessem em condição de opinar sobre os rumos da sociedade, e estes seriam os homens considerados totalmente livres, ou seja, aqueles que não necessitavam trabalhar para sobreviver, pois o envolvimento nos negócios públicos exigia dedicação integral do cidadão. Desta forma ficava bastante reduzida a participação social da maior parte da população, pois os homens ocupados como comerciantes, artesãos, as mulheres, os estrangeiros e os escravos não eram considerados cidadãos.

Já em Roma, foi mantida a ideia de cidadania como a capacidade de exercer direitos políticos e civis, contudo ainda se manteve a distinção entre os que poderiam ter acesso a estes e aqueles que ficavam a margem das decisões. Desta forma, só um homem

livre poderia exercer sua cidadania, mas nem todos os homens livres eram considerados cidadãos, haja vista que em Roma existiam três classes sociais: Patrícios, plebeus e os escravos, mas só os patrícios tinham seus direitos assegurados.

Durante anos o império romano passou por várias lutas internas entre Patrícios e Plebeus, pois os últimos reivindicavam maiores direitos. Com o passar dos anos, após a reforma do Rei Sêrvio Túlio, os plebeus passaram a ter a cesso ao serviço militar e lhe foram garantidos alguns direitos políticos, contudo foi só com a lei das Doze Tabuas (450 a.C.) que os plebeus tiveram maior participação na política.

Na Idade Média, com o fim do império romano, a igreja se fortaleceu muito e criou fortes relações com o estado, desta forma todo um avanço no sentido de construção da cidadania foi bloqueado por outras formas de relações humanas. Neste novo mundo regido pela fé a propriedade privada (terra) continua como um dos centros do poder, mas uma nova relação se estabelece, surgindo a lógica da vassalagem, que consistia numa troca de dependência pessoal e obrigações mútuas, originando-se de ato sacramental e solene, que apresentava duas vertentes: o vassalo, em troca de proteção e segurança, inclusive econômica, oferecia fidelidade, trabalho e auxílio ao suserano, que, reciprocamente, investia o vassalo no benefício, elemento real e econômico dessa relação feudal. Assim a lógica imposta por este período histórico não possibilitou o exercício da cidadania.

Com o fim da Idade Média e início da Idade Moderna, tivemos mais uma vez uma segmentação de classes, agora redefinida por nobres, clero e povo, isso com ampla concentração de poderes nas mãos dos monarcas. Esta situação só foi alterada no final deste período, quando se começou a questionar a concentração de poder das monarquias, abrindo-se espaço para ideias que mais tarde deram origem ao estado moderno.

A evolução histórica da cidadania comprova como seu conceito e aplicabilidade foram sendo alterados e ainda complicados de serem implementadas por disputas de poder e falta de uma mínima noção de igualdade de direitos entre os homens de uma mesma sociedade.

### **A educação para a pessoa cega construindo a cidadania**

No Brasil a cidadania se desenvolveu a partir dos primeiros movimentos patrióticos que lutavam pela liberdade de nosso País, a exemplo da inconfidência mineira, canudos e outros. A noção de cidadania também foi sendo paulatinamente modificada a partir das

constituições nacionais e seus parâmetros legais, tanto que hoje legalmente temos boas referências para o exercício de direitos e deveres, contudo, o desafio de aplicabilidade do que está escrito ainda se configura como obstáculo principal para construção de uma realidade mais justa para os cidadãos.

Em se tratando da pessoa cega, acreditamos que o impacto da não aplicabilidade das leis se configure num problema ainda mais grave, pois, para o exercício básico de sua cidadania são necessários mais elementos adaptativos do que para o cidadão comum. Questões estruturais como pistas táteis, placas em braile e outras, ainda que sendo direitos garantidos constitucionalmente, não estão presentes no dia-a-dia destas pessoas.

A nossa busca para a construção da cidadania se articula com práticas pedagógicas que possam ser capazes de lidar com os conflitos cotidianos da pessoa cega, oferecendo possibilidades de superação dos mesmos. Acreditamos que no trabalho com cegos será possível contextualizar os conteúdos de forma crítica, autônoma e criativa, para tornar este indivíduo cômico de seus direitos e deveres, e acima de tudo capaz de exercê-los, pois, de nada serve o conhecimento, sem que o mesmo seja acompanhado da possibilidade concreta de aplicação e convívio social.

O projeto de cidadania que queremos será configurado na mesma medida em que o exercício democrático de participação social e a liberdade sejam exercidos na perspectiva social, política e civil, tendo na educação formal o seu princípio fundante, pois, deveser também, e principalmente através da ação pedagógica para cegos, que construiremos as bases para um projeto social mais justo e com maior participação destes indivíduos.

## **HISTÓRIA, LEIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

A partir das referidas reflexões pontuadas acima, queremos agora analisar historicamente o desenvolvimento das relações entre estado, sociedade e educação inclusiva.

No Brasil, já há alguns anos tem sido objeto de preocupação a garantia dos direitos do cidadão e o dever do estado em relação à educação da pessoa com deficiência. Podemos relacionar diversas ações que ratificam essa preocupação tais como em 1961, através da Lei nº 4.024/61, na lei de diretrizes e bases da educação, Lei nº 8.692, juntando-se ainda outros esforços tomados nesta direção, em momentos anteriores, como por exemplo, o decreto que dispõe sobre a fundação do Instituto dos Cegos, em 1854, Instituto Benjamin

Constant na atualidade, com a criação em 1856, do Instituto Nacional dos Surdos e Mudos, Campanhas Nacionais como as do ano de 1857, para educação do surdo brasileiro, ou a de 1958, para a educação e reabilitação dos deficientes visuais, ou para a educação dos deficientes mentais, em 1960.

Mesmo com a Lei nº 4.024/61, em seu artigo 88, ter representado uma novidade no que tange o enquadramento da educação especial, dentro do possível, na educação regular, o artigo 89, que garantia apoio financeiro às instituições particulares que se mostrassem eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação, com tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções, delegou ao Estado a responsabilidade indireta por esta clientela, e com a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 9º, explicitou-se que alunos portadores de deficiência física ou mental deveriam receber tratamento especial.

Estas iniciativas, mesmo pretendendo garantir a educação de pessoas com deficiência, acabaram por reforçar estigmas e preconceitos sobre as possibilidades educativas destes indivíduos, além de retirá-los da escola onde seus companheiros da comunidade estudavam, acabando por segregá-los socialmente.

Apesar do citado Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional dos Surdos-mudos desenvolverem algum tipo de atividade motora para seus alunos, houve uma tendência da Educação Física no sentido de não preocupar-se com o preparo profissional para atuar com esta clientela, pois a Lei nº 5.692/71, simplesmente dispensou das atividades práticas todo aluno que tivesse algum problema clínico, sem preocupar-se com a necessidade de desenvolvimento motor que estas pessoas teriam e poderiam adquirir.

Já na Europa, desde 1945, a atividade motora vinha sendo utilizada em trabalhos na área de Educação Especial, considerando o esporte como um veículo, tanto para a reintegração social destas pessoas, como para a reabilitação física ou psicológica, sendo realizados jogos especiais que culminaram na criação das Paraolimpíadas. As Paraolimpíadas, bem como as Olimpíadas Especiais, desenvolveram-se bastante, levando a formação de diversas associações para apoio e desenvolvimento de esportes para pessoas com necessidades educativas especiais. O governo brasileiro também se envolveu com esta clientela tendo criado, em 1990, o Departamento de Desporto das Pessoas Portadoras de Deficiência (Lei nº 8.028/90) e o Ministério da Educação e Cultura indicou, neste mesmo ano, a inclusão da disciplina Educação Física Adaptada nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física. Foi criado também, em 30/08/94, o Comitê Para-olímpico

Brasileiro, que representa o Brasil na área dos desportos adaptados junto ao Comitê Paraolímpico Internacional.

O impacto de participação da pessoa com deficiência começou a ficar então mais visível na sociedade provocando diversos debates sobre a inclusão das mesmas. Como fruto destas discussões a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.393/96), destacou a educação da pessoa com necessidades educativas especiais, dedicando todo o capítulo V à mesma, referindo-se à obrigação do Estado em fomentar ações que possibilitem tal educação dentro da rede regular de ensino, possibilitando, através do artigo 58, parágrafo primeiro, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial, e promovendo em seu parágrafo terceiro a utilização de professores especializados. No artigo 60, parágrafo único, é prevista a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais na própria rede pública regular.

É importante ressaltar, que diante da conjuntura educacional em nosso país, mesmo reconhecendo os avanços legais na área de educação inclusiva, fica muito difícil à efetivação de alternativas funcionais no trato escolar com este público, visto que, a maior parte dos educadores presentes nestes locais não dispõem de qualificação adequada para interagir com as necessidades da pessoa com deficiência e ainda precisam lidar com inúmeros desafios cotidianos, que se apresentam desde as questões estruturais até as de ordem social, no ambiente escolar.

Por estes referidos desafios da educação brasileira não se restringem a área de educação e ainda pela falta de esclarecimento, por parte da sociedade, sobre os limites e possibilidades das pessoas com deficiência, fica fácil entender o valor das iniciativas que tratam de minimizar o impacto na noção de “deficiência”, a partir do reconhecimento das potencialidades de cada caso específico. Neste sentido, além do trabalho burocrático legal, será preciso romper paradigmas equivocados e preconceituosos, construídos ao longo dos tempos. Sendo assim, a partir de um recorte que enfocara as pessoas cegas, tentaremos avançar no diálogo com alguns estudiosos para dar conta de compreender melhor o universo destes indivíduos e as reais possibilidades de intervenção no campo pedagógico para cidadania.

## **AMPLIANDO A “VISÃO” SOBRE QUEM NÃO PODE VER**

Após a análise histórica feita no item anterior, queremos agora aprofundar um pouco mais sobre alguns aspectos ligados aos problemas na visão, visto que desta forma poderemos compreender mais detalhadamente esta área que desperta tanto interesse no campo da educação inclusiva.

### **A caminhada histórica do pensamento sobre a cegueira**

Quando fazemos uma retrospectiva histórica percebemos que os conceitos e pensamentos sobre a cegueira foram sendo alterados no tempo e que estes influenciaram diretamente na forma como a humanidade em geral reconhecia a pessoa cega. Vigotsky (1934 / 1997) em sua obra nos aponta três principais momentos distintos da história, são estes:

- O período místico;
- Período biológico e ingênuo;
- Período científico ou sócio-psicológico

Sobre o Período Místico, que está localizado historicamente na Antiguidade, Idade Média e parte da Idade Moderna, podemos destacar dois conceitos distintos sobre a cegueira. Um deles fazia alusão à pessoa cega como um ser indefeso, infeliz, e degradado socialmente. Já o outro conceito atribuía poderes místicos a estes indivíduos, pois considerava que a sensibilidade espiritual destes, era mais desenvolvida, considerando que pela falta da visão, não sofriam a influência imagética mundana, sendo desapegados das impressões materiais.

O Período Biológico e Ingênuo aconteceu principalmente durante a fase do Iluminismo no século XVIII, época caracterizada pelo avanço no pensamento científico e deslocamento das concepções ligadas a espiritualidade para o plano material. Neste período, a partir da valorização das verdades científicas, foi possível a criação de vários centros de educação na Europa, estimulando o aprofundamento no estudo de questões referentes ao homem e, em particular, sobre a cegueira.

A cegueira passa a ser compreendida como objeto de estudo da ciência desencadeando uma significativa criação de instituições voltadas para os cegos. É justamente nesta fase que surge a teoria da substituição, sendo esta compreendida a partir

da lógica de que a falta de um órgão do sentido poderia ser compensada pelo melhor funcionamento dos outros sentidos. Caiado (2003) em sua obra, mesmo reconhecendo o avanço qualitativo em relação ao primeiro período, pelo deslocamento do sentido místico, anteriormente atribuído, para o pensamento científico, este ainda, considera que a concepção de “substituição” esta centrada num pensamento equivocado sobre o cego, pois, enfoca prioritariamente aspectos biológicos do ser humano, negando a complexidade das relações humanas.

Já no Período Científico ou Sócio-psicológico, um entendimento da pessoa cega é alterado, reconhecendo sua capacidade de se reorganizar para compensar a falta de visão. Nesta lógica, não se trata apenas do melhor funcionamento dos outros órgãos, mas sim, da reorganização integral do individuo, considerando os aspectos psicológicos e as possibilidades do trato cotidiano em sua vida social.

Em sua obra Vigotski (1934 / 1937) chama a atenção que no caso das necessidades especiais em geral, bem como nos problemas ligados especificamente à visão, a questão central, prioritariamente, não esta no pouco uso ou na ausência de um dos sentido, mas sim, numa reorganização integral do individuo, reconhecendo a cegueira não a partir do estigma da “falta”, mas na perspectiva das capacidades emergentes desta reestruturação.

Nesta perspectiva, se reconhece os limites biológicos da cegueira, contudo estas limitações podem ser atenuadas ou sanadas por um convívio social ativo, que estimule a pessoa cega a se relacionar com os outros e as coisas, de forma que sua existência seja problematizada ao ponto de impelir a estes indivíduos a complexidade educativa das inter-relações cotidianas com a vida.

### **Reflexões sobre a Pessoa cega e a sociedade**

Se perguntássemos a um grupo qualquer de pessoas, qual o seu órgão do sentido mais precioso? Provavelmente nos responderiam que é a visão. Isso porquê a visão se configura no mecanismo pelo qual percebemos as imagens, o todo que nos cerca, e como já dizia o ditado “uma imagem vale mais do que mil palavras”.

No mundo atual somos sugestionados, a todo o momento, por impressões visuais, transparecendo uma ideia de que todas as nossas ações são orientadas unicamente por este sentido, contudo em ações cotidianas como: encontrar objetos em bolsas, digitar números de telefone, tocar instrumentos, vestir, dentre outras, podemos ate dizer que visão nos serve

de guia destas ações, mas sua ausência não representaria um problema tão grande ao ponto de comprometer a ação em si, contudo, como vivemos num mundo de videntes, a visão acaba por assumir um papel extremamente relevante no desenvolvimento humano, sendo a sua ausência elevada a um grau de importância muitas vezes a uma dimensão maior do que realmente tem. Fato este que não reconhece a possibilidade do desenvolvimento a partir de outros caminhos sensoriais.

Um aspecto relevante da supremacia da visão em relação aos sentidos, é a noção de que a produção do conhecimento tem origem na visão, sendo esta amplamente interligada na nossa linguagem. Amiralian (1997) e Oliveira (2000) lembram que, desde os primórdios da antiguidade os conceitos de “conhecer” e “ver” se mesclam. No dia-a-dia, não é difícil perceber a utilização do verbo “ver” não só para a ação de olhar algo, mas também no sentido de conhecer, um exemplo frequente disso é a expressão “Você viu o que aconteceu com fulano?”. Neste caso, o verbo “ver” pode estar muito mais ligado ao “estar sabendo” do que exclusivamente ao ato de ver. Esta relação de significados para além da visão não se restringe apenas ao verbo ver, muitos outros vocábulos derivados das palavras ver e olhar também estão carregados de outras significações ligadas à supremacia da visão, como por exemplo: pontos de vista, revisão, amor cego, olho gordo, dentre outros.

Somado a isso, as ideias relacionadas à luz também são influenciadas pela relação entre claridade e sabedoria, e em seu contraponto, entre escuridão e ignorância, bem como, lucidez, mente iluminada, dentre outros. O conjunto destes sentidos atribuídos a cegueira também se reflete na literatura desde a antiguidade, em mitos, história da Bíblia e ficções, em que a cegueira é compreendida como castigo ou punição (Édipo, Homero), ou como pureza, espiritualidade e outros.

De acordo com Amiralian (1997), que retrata as concepções populares sobre a cegueira a partir de uma variação em polos opostos, considerando o cego desde como indefeso, coitado, detentor de um saber sobrenatural e até mesmo capacitado para desvendar mistérios que os videntes não conseguem. Também podemos citar a ambiguidade entre bem e mal, sendo o cego percebido com estritamente bom ou como a pessoa má na história.

Mesmo oscilando a forma interpretativa da pessoa cega, frequentemente as mesmas são interpretadas como indivíduos “especiais”, possuindo características profundamente diferenciadas das outras pessoas como decorrência da condição de cegueira, isto tanto na literatura como na mídia em geral. Este fato contribui para uma interpretação equivocada

da pessoa cega, negando sua condição humana, que o afirma como pessoa que possui inúmeras características em comum com os ditos “normais”.

Para Oliveira (2002), que aborda em sua obra, por meio de uma extensa pesquisa etimológica, algumas possibilidades semânticas do conceito de cegueira na cultura ocidental, estas se configuram a partir de quatro termos associados à cegueira: escuridão, confusão, oclusão e fumaça. Desta forma fica fácil perceber o quanto a palavra cegueira esta relacionada a conceitos de inferioridade.

O conjunto de relações etimológicas apresentadas estão centradas no preconceito e no erro de se atribuir a pessoa cega limitações que vão muito além da perda da visão, pois tratam de uma incapacidade geral para a vida cotidiana.

Lima et al. (2000) ao questionarem o fato de não ser ensinado aos cegos o conhecimento de desenhos tangíveis, mapas táteis e outros, afirmam:

Resposta a isso pode ser encontrada na crença e no Embasamento filosófico das teorias que sustentam a superioridade da visão sobre os demais sentidos, inclusive o tato; na crença da incapacidade de os cegos compreenderem padrões bidimensionais pelo tato, uma vez que não tem experiência visual; e na crença de que só a visão poderia oferecer informações que permitiriam ao sujeito reconhecer figuras, mapas e gráficos adequadamente (Lima & cols, 2000, p.53).

Estes autores chamam a atenção para o fato de filósofos importantes como Aristóteles e Locke considerarem a visão como o sentido mais importante do homem, contudo, este posicionamento já esta tendenciando a se modificar, pois muitas pesquisas tem atualmente evidenciado avanços no desenvolvimento de pessoas cegas, que antes só eram imagináveis nos videntes.

Os problemas na visão podem ser divididos em dois tipos: a cegueira e a visão subnormal (reduzida). Para Oliveira (2002) a cegueira defini-se como deficiência visual em nível máximo.

“(…) é estado de amaurose, em que a visão absolutamente não ocorre, ou então acha-se reduzida quanto à acuidade visual central em um patamar igual ou

inferior a 6/60 na escala Snellen<sup>3</sup>; em situação de cegueira, o campo visual não excede a 20 graus, sempre tomando como parâmetro o melhor olho, tendo sido realizada correção ótica” (OLIVEIRA, 2002: p.40)

A cegueira se delimita em função de dois parâmetros básicos, a acuidade visual e o campo de visão:

a) Acuidade visual: grau de resolução do olho, quer dizer, a capacidade para discriminar entre dois estímulos visuais distintos a uma determinada distancia. Podemos distinguir dois elementos: 1) a distancia que se distingue um objeto e 2) a distancia do ângulo formado pelos olhos ao olhar o objeto.

b) Campo visual: grau de percepção das diferenças que pode atingir o olho humano em cada direção. O campo visual normal tem seus limites em sua parte externa ou temporal de 90°, em sua parte superior de 50° e na inferior de 70°.

Segundo as diretrizes para a Educação Especial na área de deficiência visual do MEC:

Cegueira: redução da acuidade visual central desde cegueira total (nenhuma percepção de luz) ate acuidade visual menor que 20/400p (ou seja, 0,05) em um ou ambos os olhos, ou redução do campo visual ao limite inferior a 10°.

Visão subnormal (visão reduzida): Acuidade visual central maior que 20/400p. até 20/70p. (ou seja, 0,3) (WHO) (OMS) International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. Geneva 1980.

Ainda complementando a conceituação faremos uma delimitação conceitual de alguns problemas na visão humana, considerando que a vista tem com função a percepção da forma e das características dos objetos, como a cor e a luminosidade.

Existem diferentes formas de classificação para perda da visão, são elas:

---

<sup>3</sup> A escala Snellen constitui fileiras de letras de tamanhos decrescentes que devem ser lidas a uma distância de 20 pés, ou 6,10 metros, aproximadamente. A fração 60/60 corresponde à visão normal propriamente dita. Esta escala é comumente usada para caracterizar a cegueira, quando aos aspectos quantitativos são priorizados, geralmente segundo propósitos médicos e legais, o que permite à pessoa o direito ao atendimento previsto na lei e obtenção de benefícios junto à previdência social, estabelecendo o exercício da cidadania, variando com a constituição de cada país. (CRÓS; et al. 2006).

- Cego: Pessoa que tem só a percepção da luz, ou aqueles que não conseguem ver nada. Do ponto de vista educacional, a pessoa cega e aquela que aprende mediante o sistema Braile e não pode utilizar sua visão para adquirir nenhum conhecimento, mesmo que a percepção da luz possa ajudar-lhe em seus movimentos e orientação espacial;

- Baixa visão: Pessoas limitadas em sua visão a distância, mas que podem ver objetos a poucos centímetros. A maioria destas pessoas podem utilizar sua visão para muitas atividades escolares, alguns poucos para ler e outros para complementar sua aprendizagem visual com o tato.

- Limitado visual: É o termo que se refere às pessoas que de alguma maneira estão limitados no uso de sua visão. Podem ter dificuldades para perceber materiais comuns para aprendizagem, sem contar com uma iluminação especial ou podem não ver objetos a certa distância a menos que estejam em movimento. Pode ser também que precisem usar lentes ou lupas especiais para utilizarem a visão que possuem;

- Impedimento visual: A palavra denota qualquer desvio clínico na estrutura ou funcionamento dos tecidos ou partes do olho. O impedimento pode ser na parte central do olho. Neste caso a pessoa poderá ter uma boa visão periférica, mas terá dificuldade para ver detalhes finos, contudo também podemos perceber este problema numa situação contrária, quando o impedimento localiza-se na região periférica, causando o que comumente se conhece como “visão tubular”. A pessoa pode ter uma visão central muito boa ao focar um ponto determinado, mas não pode ver fora da zona central;

- Percepção visual: Habilidade para interpretar o que se vê, ou seja, e a condição de compreender e processar toda informação recebida através do sentido da visão. A informação que chega do olho deve ser recebida no cérebro, codificada e associada a outras informações. Também em caso de impedimentos ou quando a acuidade é pequena o cérebro recebe impressões visuais e pode interpretá-las com relativa exatidão. A percepção visual é um processo decisivo que se relaciona mais com a capacidade de aprendizagem da criança que com sua condição visual.

### **A perda da visão**

A compreensão sobre o mecanismo de funcionamento da visão e seus possíveis problemas que implicam na perda deste sentido fundamental para a vida humana, se constitui como uma necessidade importante, haja vista que queremos verificar os limites e

possibilidades do ensino da capoeira no campo educacional para a pessoa com problemas na visão.

O aparelho visual compõe-se de quatro partes: retina, vias ópticas, centro visual cortical e centro psíquico. O processo de perda da visão pode iniciar-se em qualquer uma delas. Assim, a anulação funcional da retina acarreta a falta de recepção sensorial do estímulo luminoso; a interrupção das vias ópticas implica a falta de transmissão da recepção retiniana aos centros corticais; a destruição ou anulação do centro cortical da visão tem como consequência a falta de recepção cerebral; a anulação das conexões da esfera visual com os centros psíquicos impede a identificação psíquica do ato visual.

Há um percentual relativamente elevado de casos de cegueira congênita. Esta tanto pode decorrer de malformações oculares ou cerebrais quanto de certas doenças intrauterinas que afetam o globo ocular do feto, como a toxoplasmose e a sífilis. A rubéola, quando adquirida pela mãe nos três primeiros meses de gravidez, também pode provocar a cegueira do feto.

Nos casos de cegueira adquirida em decorrência de traumatismo, este pode ser causado por pancadas, explosões ou outros acidentes capazes de afetar o aparelho visual. De modo geral esses problemas são resolvidos com intervenções cirúrgicas. Outra causa é a ingestão de certos medicamentos, como a quinina, ou a intoxicação causada pelos sais de chumbo. As doenças infecciosas - lepra, meningite, difteria, escarlatina - e mesmo algumas não contagiosas, como a diabetes melitus, podem provocar problemas de retina ou catarata.

Nas regiões tropicais e glaciais, os casos de cegueira são mais numerosos que nas zonas temperadas. Em relação as primeiras, porque há maior incidência e diversidade de doenças infecciosas; nas regiões glaciais, em virtude do drástico reflexo dos raios solares sobre a neve, após muitos meses de escuridão. Existem ainda diversas modalidades específicas de cegueira que afetam o sistema nervoso, como a chamada cegueira nervosa associada às lesões das vias ópticas; a cegueira cortical, provocada pela deterioração dos lóbulos occipitais; e a cegueira psíquica, também denominada agnosia visual, que se caracteriza pela incapacidade de reconhecer objetos, mesmo quando o aparelho visual se apresenta íntegro.

Ao analisarmos as questões relativas a estigmas, preconceitos, o desenvolvimento do aparato legal para a educação inclusiva e por fim os aspectos mais detalhados que envolvem os problemas de visão podem dialogar com algumas possibilidades renovadoras, no que se refere à educação da pessoa com deficiência, isto considerando toda

potencialidade de uma educação pelos sentidos, propondo uma reelaboração pedagógica centrada em paradigmas sociais mais condizentes com a realidade das perspectivas da pessoa cega.

## REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 9º edição. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1998.
- ARAUJO, E. **Estudo histórico sobre a Polícia da Capital Federal, 1808-1831**. Tip. Leuzinger, 1898.
- BOULCH, L. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até 6 anos**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo, SP, Editora Brasiliense, 1981.
- CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola - lembranças e depoimentos**. Autores Associados, 2003.
- DANGEVILLE, R. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.
- DIONNE, J.; LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1999.
- DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2º edição, Campinas, SP, Editora Papirus, 1988.
- ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola** – Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.
- FERRETI, C. J. J. R. S. J.; OLIVEIRA, M. R. N. S. **Trabalho, formação e currículo: Para onde vai a Escola?** – São Paulo: Xamã, 1999.
- GOLKMAN, R. **Mobility training for junior and senior high school students**. Boston: Little, Brown, 1989.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- LIMA, F. J.; LIMA, R. A. F.; SILVA, J. A. (2000). **A preeminência da visão: crença, filosofia, ciência e o cego**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 2 (52), 51-61.

- MENESCAL, A. A. **A criança portadora de deficiência visual usando seu corpo e descobrindo o mundo** IN BRASIL. Lazer e atividade física e desportiva para portadores de deficiência visual. Brasil: SESI-DN. Ministério dos Esportes e turismo, 2001. 497 pág.
- OLIVEIRA, J. V. G. **Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002.
- REGO, T. C. **Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**, Ed. Vozes, 1999.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1991.
- SOLER, R. **Educação Física Inclusiva na Escola**, Sprint, 2005.
- TRINCA, W. (1997). Prefácio. Em: Amiralian, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estória**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- VIGOTSKI, L. S. - **Psicologia Pedagógica** - Trad. Claudia Schilling - Porto Alegre; Artmed, 2003.
- \_\_\_\_\_ . **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## **A CONSTRUÇÃO DE JOGOS E BRINQUEDOS COM SUCATA COMO RECURSO DIDÁTICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

**Eula Paula Oliveira dos Santos**

### **RESUMO**

Este artigo aborda o uso da sucata como recurso didático de aprendizagem, em uma escola da rede Municipal de Cruz das Almas - BA, embora essas ações aconteçam de maneira isolada, devido à falta de preparo dos professores em contextualizar e utilizar essa ferramenta no processo de ensino aprendizagem sala de aula, além de permitir com que o aluno utilize a sua criatividade, expresse seus anseios e ao mesmo tempo proporciona liberdade necessária para o desenvolvimento de sua motricidade. Na mesma medida acontece por meio dos jogos e da construção de brinquedos com sucatas, Para tanto este estudo tem como objetivo: Analisar como a construção de jogos e brinquedos com sucata atua como recurso didático na Educação Infantil. E como objetivos específicos: Reconhecer a Educação Lúdica e a Sucata no ambiente escolar como instrumento para a aprendizagem na Educação Infantil; Descrever, por meio da construção de brinquedos e jogos com sucata, alternativas para o desenvolvimento de potencialidades e habilidades ou criatividade; Verificar como a construção de jogos e brinquedos atua como recursos didáticos. Com a análise dos resultados, este estudo traça um paralelo entre os dados obtidos com o questionário e com a observação, demonstrando como a construção de jogos e brinquedos com sucata atua como recurso didático na educação infantil.

**PALAVRAS CHAVE** – Sucata, Aprendizagem, Jogos e Brinquedos.

### **ABSTRACT**

This article discusses the use of scrap as a teaching resource for learning in a school network of the City of Cruz das Almas - BA, although these actions take place in isolation, due to the lack of preparation of teachers to contextualize and use this tool in the process classroom teaching and learning, and allows the student to use their creativity, express their desires and at the same time provides the necessary freedom to develop their motor skills. Inasmuch happens through the games and building toys with scraps, For both this

study aims to: Analyze how the construction of games and toys junk acts as a teaching resource in kindergarten. And how specific objectives: Recognize the Lúdica Education and junk in the school environment as a tool for learning in kindergarten; Describe, through the construction of toys and games with scrap alternatives for the development of potential and skills or creativity; Check how the construction of games and toys acts as teaching resources. With the analysis of the results, this study draws a parallel between the data obtained from the questionnaire and observation, demonstrating how to build games and toys junk acts as a teaching resource in early childhood education.

**KEYWORDS** – Scrap, Learning, Games and Toys.

## **INTRODUÇÃO**

O ato de brincar permite à criança reproduzir sua realidade, além de contribuir na formação do seu intelecto e na sua sociabilidade, por isso o lúdico se mostra como um instrumento muito importante na construção do conhecimento.

Assim, este estudo aborda o uso da sucata como instrumento lúdico de aprendizagem, nas escolas, embora essas ações aconteçam de maneira isolada. Isto se deve à falta de preparo dos professores em contextualizar e utilizar essa ferramenta no processo de ensino aprendizagem em sala de aula, além de permitir que o aluno utilize a sua criatividade, expresse seus anseios e, ao mesmo tempo, proporciona a liberdade necessária para o desenvolvimento de sua motricidade.

Essa pesquisa demonstra que a criança, através da construção do brinquedo, passa a criar um mundo só seu por meio da imaginação, demonstrando que a diversão e a aprendizagem vão muito além de brinquedos caros e que, através da sucata, objetos que são descartados podem ser transformados em instrumentos de aprendizagem e diversão.

Alguns autores ressaltam a sua importância dentro do ambiente escolar, visando compreender como a construção com sucata pode contribuir no desenvolvimento intelectual das crianças, nas séries iniciais, estimulando assim a aprendizagem e a concentração, pois já se sabe que as atividades lúdicas, aplicadas de forma correta, agem como um excelente facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma medida, acontece por meio dos jogos e da construção de brinquedos com sucatas. Diversos autores destacam que esta estimula o raciocínio, desenvolvendo

habilidades e, num certo sentido, contribuindo na descoberta dos seus dons e habilidades, fato este que as metodologias tradicionais de aprendizagem não estimularam, pois o lúdico, junto ao processo de aprendizagem, é tido como uma atividade prazerosa, que permite ao aluno aprender, vivenciando o conteúdo na prática.

O motivo da escolha deste tema, A Construção de Jogos e Brinquedos com Sucata como Recurso Didático no Desenvolvimento Infantil, surgiu pelos projetos e experiências nas salas de aula, durante o estágio, que teve este tema como proposta norteadora.

A sucata dá origem a jogos, brinquedos e peças decorativas e, desse modo, as relações de aprendizagem se tornam mais dinâmicas, ampliando conhecimentos de forma significativa, conscientizando os alunos sobre a importância de se preservar o meio ambiente, evitando o acúmulo de lixo, mostrando que por meio da construção com sucata tudo pode ser reinventado.

Desta forma, surge o seguinte questionamento: Quais as contribuições da construção que os jogos e brinquedos com sucata oferecem para o desenvolvimento infantil no processo ensino aprendizagem? Para tanto este estudo tem como objetivo: analisar como a construção de jogos e brinquedos com sucata atua como recurso didático na Educação Infantil. E como objetivos específicos: reconhecer a Educação Lúdica e a Sucata no ambiente escolar como instrumento para a aprendizagem na Educação Infantil; descrever por meio da construção de brinquedos e jogos com sucata, alternativas para o desenvolvimento de potencialidades, habilidades e criatividade; verificar como a construção de jogos e brinquedos atua como recursos didáticos.

A pesquisa justifica-se pela constatação de que uma educação voltada para o lúdico é eficaz para que as crianças aprendam com maior facilidade; as atividades lúdicas provocam nas crianças o desejo de conhecer, explorar e criar, pois quando uma criança cria o seu próprio jogo ou brinquedo, ela desenvolve um vínculo afetivo e, quando este brinquedo faz parte das aulas, faz com que facilite a aprendizagem dos conteúdos.

A relevância deste estudo é voltada para a sociedade de modo geral e, sobretudo, para pais, professores e demais profissionais de áreas afins que desejam atuar com o lúdico da construção de brinquedos com sucata, não se limitando apenas a sala de aula. Este se torna um importante instrumento para ampliar, discutir e motivar os acadêmicos e profissionais, de forma a produzir uma pedagogia crítica, criativa e significativa que atenda às expectativas, tanto da sociedade quanto do mercado de trabalho, tornando o processo pedagógico inovador.

Através da pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, este estudo teve como amostra alunos da educação infantil, na faixa etária de 3 a 5 anos, de uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Cruz das Almas- Bahia. A coleta de dados deu-se inicialmente através da pesquisa de campo em lócus e aplicação de questionário direcionado aos professores, e num segundo momento, com a realização da intervenção, na forma de uma oficina de construção de brinquedos com sucata. Este estudo traça um paralelo entre os dados obtidos com o questionário e com a observação, a fim de analisar como a construção de jogos e brinquedos com sucata atua como recurso didático na educação infantil.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PARA APRENDIZAGEM**

Em um passado, não tão distante, as brincadeiras, que faziam parte do dia a dia das crianças, eram marcadas pela interatividade e pela exploração da criatividade da criança, ou seja, a infância era o momento em que a criança começava a se sociabilizar, convivendo e brincando com seus colegas. As brincadeiras e ou brinquedos eram feitos com materiais e objetos simples, como madeira, elástico, plástico, dentre outros. Brincadeiras, como a brincadeira de roda, amarelinha, chicotinho queimado e quebra cabeças fizeram parte da infância de muitas crianças.

Antigamente, a criança estabelecia um vínculo com o seu brinquedo, enxergando-o como parte de seu universo e não apenas como uma fonte de diversão. Nota-se que são realidades muito distintas, fazendo com que, hoje, as brincadeiras não sejam mais tão atrativas quanto já foram um dia. Tornando-se nítido, na infância atual, um amadurecimento muito rápido, fazendo com que as crianças deixem de viver uma das fases mais importantes da vida que é a infância.

Notadamente, a infância, há algum tempo, tinha brincadeiras que hoje em dia já não são tão comuns às crianças da atualidade que privilegiam as diversões eletrônicas tais como computadores, vídeo games, etc. Estes muitas vezes, não exploram todo o potencial criativo da criança, além de expô-las a conteúdos inadequados à sua faixa etária, promovendo seu amadurecimento precoce.

A sociedade globalizada, na qual os alunos estão inseridos, tem envolvido, cada vez mais, o universo infantil com uma avalanche de informações, que tem alcançado as

crianças com tantos avanços tecnológicos que as brincadeiras que envolvem movimento e convivência com outras crianças têm se tornado cada vez mais raras.

Ao se fazer um comparativo entre a infância do passado e a infância da atualidade, as crianças apresentam muito mais frequentemente problemas de ordem física como obesidade, sedentarismo, além de dificuldades para se relacionar com outras crianças e pessoas em geral. As brincadeiras e os brinquedos se modificam com o passar dos tempos, e as crianças necessitam de espaços que lhes possibilitem brincar, descobrir, interagir, portanto a Educação Infantil é o espaço ideal para que possam desenvolver todas as atividades citadas e sobre tudo a sua criatividade e aprendizagem.

A Educação Infantil vem passando por transformações no decorrer da história do contexto social brasileiro. Contexto este que abrange aspectos políticos, econômicos, familiares e sociais, envolvendo a infância em todo o mundo. Segundo Muller (2009, p.86):

Sempre houve várias infâncias, distintas entre si por condição social, por idade, por sexo, pelo lugar onde a criança vivia, pela cultura pela época, pelas relações com os adultos. Mas também eram diferentes as infâncias dependendo de quem as olhava de quem as registrava, de quem as comentava, de quem investia nela.

As creches, no início do século XVIII, tinham, como objetivo único e exclusivo, cuidar das crianças, enquanto os pais trabalhavam, não tendo, desse modo, o compromisso de educar, longe do aspecto escolar e segundo Siller (2007, p.9), as creches se “diferenciam das instituições escolares tanto pelo objeto, que é a criança e não sujeito escolar-aluno, como pela definição de suas funções, que são diferentes da pedagogia escolar.”.

As creches tinham o perfil assistencialista: cuidar da hora do banho, da alimentação e colocar as crianças para dormir. Dessa forma, chegaram a ser comparadas como um “deposito de crianças”, onde os pais poderiam deixar seus filhos que seriam bem alimentados e limpos, porém sem nenhum cunho ou atividade pedagógica.

Com o passar dos tempos, o conceito de Educação Infantil foi evoluindo e dando origem à necessidade de se escolarizar estas crianças, buscando novas práticas pedagógicas, que despertassem seu interesse e desenvolvimento, criando segundo

Agostinho (2005), uma identidade pedagógica própria, que pudesse, ao mesmo tempo educar e estimular a criança, desenvolvendo um ambiente onde possam dar vazão ao seu potencial formativo.

Com a criação do Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI), a Educação Infantil passou a ter um novo caráter, focando o desenvolvimento de metodologias voltadas para a realidade da criança, por meio de uma nova concepção da mesma, do cuidar, do educar e do brincar, que nortearia todo o desenvolvimento do trabalho pedagógico, incluindo também os direitos da criança à educação e a acessibilidade a escola.

Os RCNEI representaram um grande avanço para a educação infantil, seja respaldando o trabalho pedagógico orientado o desenvolvimento das atividades, seja na preservação do direito à educação de qualidade. Para os RCNEI (Brasil, 1998, p.13), “sua função é contribuir com as políticas e programas da Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.”.

É na primeira infância que as instituições precisam ter um foco maior na oportunização do conhecimento, oferecendo às crianças um ambiente que facilite o brincar e o movimento, pois elas vivem em um mundo onde a interação e as novas experiências vividas são fundamentais para a sua formação. Segundo Vygotsky (1984, p. 27), “é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.” Dessa forma, a educação lúdica, por meio da interação com o brinquedo, a brincadeira ou jogo, promove o desenvolvimento cognitivo da criança.

A Educação Infantil deve ter um currículo próprio que privilegie o desenvolvimento dos alunos, tendo como base as suas necessidades, dentro da faixa etária que atende a crianças de 0 a 5 anos e, atualmente, em função de um novo olhar. É necessário romper com os paradigmas que permeiam a educação infantil, como a adoção de metodologias que não privilegiam o desenvolvimento da criatividade, afetividade e sociabilidade das crianças, causando cansaço por meio da imposição de horários, calendários, atividades estafantes e estressantes, longe do universo infantil.

## O brincar e a aprendizagem

Desde os primórdios da humanidade, a ludicidade se faz presente na vida do homem. Brincando com ossos, com palhas de milho, brincando de roda, cantando as cirandas, inventando seus brinquedos, etc., era comum o uso do lúdico. Nas sociedades primitivas, o lúdico era usado na dança, na arte e em outras atividades destas sociedades, onde a sobrevivência dependia da aquisição de conhecimentos. Atualmente, o lúdico é utilizado no espaço escolar como instrumento de aprendizagem significativa.

Autores como Almeida (2003), Fernandez (2001), Kishimoto (2001), Santos (1997), em seus estudos, demonstram a importância significativa, ao longo dos séculos, de se privilegiar uma educação que estimule a ludicidade do aluno. Segundo Fernández (2001), o mais importante é despertar no aluno a sede de conhecer.

A Educação Infantil alicerça toda a vida escolar e acadêmica do indivíduo, sendo uma etapa importante para o desenvolvimento do aluno. Daí surge a necessidade de se utilizar metodologias lúdicas que promovam a interação do aluno com o conteúdo trabalhado, por meio de metodologias que envolvem o lúdico, através de jogos, brinquedos e brincadeiras, que permitem que o aluno compreenda os conteúdos apresentados e faça novas descobertas facilitando a aprendizagem e a construção do conhecimento.

Desse modo, o ato de brincar passa a ser visto não só como um ato vazio sem qualquer cunho pedagógico e sim como um instrumento para a aprendizagem da criança. Segundo os RCNEI (Brasil, 2001, p.22), “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.”. A brincadeira estimula o desenvolvimento da criança em várias frentes, tais como a atenção, imitação, memória, criatividade e, além disso, promove a socialização da criança.

Na mesma medida, Santos (1997, p.12), ressalta que o brincar “o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural;”. Quando a criança brinca com um jogo da memória, ela desenvolve o raciocínio lógico, ao ter que memorizar as figuras presentes no jogo, ao fazer a coreografia de uma música, ela desenvolve a sua motricidade bem como a lateralidade; ao participar de uma atividade cooperativa, a mesma exercita a sua sociabilidade, pois precisa trabalhar em grupo para vencer o jogo.

O lúdico é atualmente um instrumento que contribui não só no desenvolvimento intelectual humano, como também em sua identidade e autonomia como reforçam os

RCNEI (Brasil, 2001, p.22): “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.” Está presente nas diversas áreas da educação, na pedagogia hospitalar, em instituições que prestam assistência a crianças especiais, que apresentam déficit de atenção, tendo sua eficácia evidenciada em todas estas áreas.

Segundo RCNEI (Brasil, 1998, p. 27):

Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. Isto significa que uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e se imagina cavalgando um cavalo, esta orientando a sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações.

O brincar desperta na criança a necessidade de refletir, de criar e recriar sua realidade fazendo com que se expresse por meio da mesma. O uso de metodologias que envolvem o lúdico, por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, permite que o aluno compreenda os conteúdos apresentados e faça novas descobertas facilitando a aprendizagem e a construção do conhecimento.

Segundo Kishimoto (2001), a brincadeira, na sua teoria, é a expressão dos sentimentos, necessidades e interesses da criança e, por isso, tem um fim em si mesma. O jogo, se utilizado da forma adequada, é uma excelente ferramenta de aprendizagem, pois por meio dele a criança não só se diverte, mas também aprende conteúdos e valores, bem como se socializa, o brinquedo é sobre tudo um meio pelo qual a criança expressa seus sentimentos e sua criatividade.

Portanto a atividade lúdica deve estimular sobre tudo o prazer em buscar conhecimentos ampliando a visão de mundo do aluno, pois, ao contrário de uma metodologia que privilegia a aprendizagem pela repetição, a educação lúdica tem foco no desenvolvimento da criatividade do aluno por meio destas atividades.

A educação lúdica propõe aos professores e as escolas o desenvolvimento e a adoção de novas metodologias de ensino, tornando o ambiente escolar prazeroso onde os alunos podem desenvolver e explorar todo o seu potencial. Assim atividades como teatro, dança, construção de brinquedos, entre outras, terão como protagonismo explorar a

imaginação e estimular o movimento, com a finalidade de promover atividades que privilegiem a aprendizagem por meio da interação e experimentação.

Como destaca Santos (1997, p. 12), “o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural.”, permite que o aluno compreenda os conteúdos apresentados e faça novas descobertas, facilitando a aprendizagem e a construção do conhecimento, exercendo o direito de ser criança, segundo Almeida (1995, p. 41):

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando o crescimento sadio, enriquecendo permanentemente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção seria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre e crítica promovendo um forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Aprendendo e explorando sua imaginação, faz-se, portanto, necessária uma visão ampla para o professor que atua numa sala de aula da Educação Infantil no sentido de buscar metodologias que estimulem o aluno. O professor torna-se mediador, fazendo uso de metodologias que o motivem a ser participativos no processo de aprendizagem.

Por meio das atividades lúdicas, as crianças desenvolvem uma série de habilidades tais como criatividade, observação, criticidade, que servirão de base em sua vida tanto escolar quanto social como, por exemplo, ao participarem de jogos nota-se que as crianças aprendem a se organizar, respeitar limites e a trabalhar em grupo, características muito valorizadas, quando forem adultas, e inseridas no mercado de trabalho. Segundo Almeida (2003), a educação lúdica é uma ação inerente à criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento. A brincadeira sempre possui algum caráter didático, que contribui no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno.

O lúdico está inserido no universo infantil e a brincadeira é parte integrante dela, segundo Porto (2004, p. 82):

Uma prática voltada para a educação lúdica exige que o educador conviva com o inesperado, com imprevisibilidade, que sua onipotência, que abra espaço para autoexpressão e a criatividade a sua participação efetiva no

processo ensino-aprendizagem trazendo ao educando possibilidades de autoconhecimento e auto-desenvolvimento.

É algo inato para a criança, e este pode e deve ser usado como veículo para a aprendizagem.

## **SUCATA COMO GERADORA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

A cultura do consumismo exagerado tem se difundido, sobretudo entre as crianças, incentivando cada vez mais a criança a consumir brinquedos que já vem prontos e acabados, e que não envolvem a criança na brincadeira relegando a mesma ao papel de coadjuvante na ação do brincar. Segundo Kishimoto (2001 p.3), “ser criança e ter direito a educação, ao brincar, aos amigos, ao conhecimento, mas é principalmente, a liberdade de escolha.” O brincar tem passado por grandes transformações, pois, a mídia e as diversões eletrônicas, em geral, tem dominado o universo infantil.

É papel da escola e dos educadores desconstruírem estes conceitos que a mídia tem inserido no dia a dia das crianças, gerando um número crescente de brinquedos “descartáveis”, pois cada vez que a moda se renova, os brinquedos são descartados quase sempre no lixo ou ficam acumulados sem qualquer utilidade.

A escola pode se apropriar de metodologias que incluam a construção de brinquedos com sucata, transformando-a em atividades divertidas e interessantes não apenas para evitar o desperdício, mas também estimular a aprendizagem por meio do lúdico. Então estará promovendo a transformação de algo tido como material inútil em uma fantástica ferramenta didática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem propostas que ressaltam a importância de se trabalhar os conceitos de reciclagem, com atividades voltadas especificamente para este tema, despertando o aluno para a importância de se preservar o meio ambiente. Deve chamar a atenção para o tempo que determinados resíduos demoram para se decompor na natureza, mostrando-lhes que esta mesma sucata pode se transformar em instrumento de aprendizagem e diversão, dando aos educandos a oportunidade de conhecer as infinitas possibilidades da construção com sucata.

Construir um brinquedo, brincar de faz de conta, imaginar todo um cenário onde a brincadeira acontece são atividades que fazem parte do dia a dia infantil das crianças na Educação Infantil, segundo Marinho (2004, p. 9):

O grande trunfo das atividades lúdicas é o fato de elas estarem centradas na emoção e no prazer, mesmo quando o jogo pode trazer alguma angústia e sofrimento. Nesses casos, a criança exprime emoções consideradas negativas, o jogo funciona como uma “catarse”, uma limpeza da alma, que dá lugar para que outras emoções mais positivas se instalem.

Dentre as atividades lúdicas, destaca-se neste estudo o uso da sucata como instrumento dentro do processo educativo, pois o lúdico quando associado à construção com sucata, oportuniza o aluno vivenciar o conteúdo por meio da prática, além de estimular a sua criatividade.

Sucata, segundo Machado (1995, p. 67) é “qualquer coisa que perdeu o seu original, que se quebrou, que não serve mais ou não tem mais significado. Coisas aparentemente inúteis, mas que servem para brincar, para dar nova forma e novo sentido”. A construção com sucata possibilita a criança compreender que é possível reutilizar materiais considerados “lixo”, transformando-os em brinquedos e jogos. Dessa forma, além de conscientizar as crianças sobre a necessidade de se reutilizar materiais recicláveis para preservar o meio ambiente contribui-se para a formação de cidadãos mais críticos frente a uma sociedade consumista.

Segundo Machado (2007, p. 42) “a matéria antes de ser elaborada e depois de haver sido usada, são um material muito rico que não custa nada e que muitas vezes estaria poluindo o meio ambiente por não ser biodegradável.” A sucata desempenha um papel fundamental na aprendizagem do aluno, pois a educação lúdica faz com que o aluno vivencie o conhecimento na prática, conscientizando o aluno sobre a importância de se preservar, cuidar e dar outro fim ao lixo presente no meio ambiente.

A educação lúdica por meio do manuseio, da construção do brinquedo ou jogo promove o desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Vygotsky (1984, p.27), “é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.”. Dessa forma, fazer uso dos brinquedos com sucata,

permite com que o aluno possa desenvolver uma ligação com o brinquedo construído dando vazão a sua criatividade e imaginação, segundo Machado (1995, p. 27):

Enquanto usa, manipula pesquisa e descobre um objeto, a criança chega às próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, desamassa e da nova forma, a criança transforma, brincando e criando ao mesmo tempo.

Na mesma medida, a sucata proporciona ao educador trabalhar com projetos que exploram a sustentabilidade e o meio ambiente, pois, num sentido original implica em atribuir novas concepções, instigando o uso de novas metodologias neste cenário, como reforça Machado (2007, p.12):

O brinquedo sucata permite a quem brinca com ele desvendá-lo, resignificá-lo, pois é um objeto que possui inúmeros significados que não são óbvios nem estão evidentes. Surgem assim novas e inusitadas relações que podem ser ate mesmo absurdas, incongruentes, desregradas!

Deve-se explorar novas ideias e sobre tudo apresentar novas estratégias didáticas que tenham como base a construção com sucata para a educação levando o educador a incluir em sua pratica o uso destes materiais preparando-o para satisfazer as necessidades dessa nova geração de alunos cada vez mais criativos, conscientes e curiosos, segundo Machado (2007, p.51):

Brincar, construir e expressar-se pode ser uma coisa só: a criança constrói cenas, objetos, cenários, para sua brincadeira enquanto esta se autoexpressando, verbalmente e de outras formas também, imaginarias e simbólicas. É nessa idade que a criança esta adquirindo uma visão mais realista e objetiva de si mesma e do mundo a seu redor, mais consciente de ter e ser.

Dá-se a construção de brinquedos com sucata um novo contexto significativo para a aprendizagem por que através da construção, a criança expressa emoções, aprende a dominar os conteúdos com uma maior facilidade. O uso da construção de brinquedos com

sucata só tem a somar na educação, porém ainda enfrenta resistência por parte de alguns profissionais sendo, preciso que estes rompam com estes paradigmas, pois, através da construção com sucata, a arte passa a ser uma ferramenta de aprendizagem, para Machado (2007, p.42):

Para brincar de maneira espontânea e criativa, a sucata, os restos, os refugos, a matéria antes de ser elaborada e depois de haver sido usada, são um material muito rico que não custa nada e que muitas vezes estaria poluído o meio ambiente por não ser biodegradável.

Através do brinquedo de sucata, a criança será capaz não só de compreender as informações que lhe são apresentadas, mas também refletir sobre as mesmas, criando e recriando conhecimentos. Nessa perspectiva, a sucata faz o intermédio entre o encantamento à brincadeira e o conhecimento onde o aluno começa a vivenciar aspectos de sua realidade.

A sucata como fonte geradora de aprendizagem proporciona aos alunos o desenvolvimento de sua capacidade de concentração fazendo com que tenham, naturalmente, uma melhora significativa em seu rendimento escolar, e, para Machado (2007), a construção com sucata incentiva o desenvolvimento motor, intelectual e em diversos outros níveis de desenvolvimento da criança.

A construção com sucata age como um grande facilitador no processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos que aprendem um determinado conteúdo por meio da construção de um jogo, por exemplo, estabelecem uma ligação sentimental com o jogo construído.

Para Pereira (2004, apud Almeida; 2006), é por meio do brincar que se pode evidenciar o desenvolvimento infantil. Desse modo, o lúdico, na escola, mais do que um mero instrumento didático e/ou metodológico de ensino, deve ser considerado como um dos principais mediadores dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Como destaca Santos (1997), o brinquedo construído com sucata estimula a imaginação da criança que cria um universo no qual o brinquedo se insere, proporcionando ao aluno a oportunidade de manifestar a sua imaginação por meio do jogo ou brinquedo que constrói.

Para Zóboli (1995), cabe ao professor ao trabalhar com a sucata, deixar os alunos livres orientando-os para a elaboração de materiais que serão usados em classes, nas diferentes áreas do currículo.

O lúdico atua em sala de aula como uma nova proposta de ensino, que torna o processo de ensino aprendizagem mais dinâmico onde o professor atua como mediador. Fazendo uso de metodologias que estimulem os alunos a serem participativos no processo de aprendizagem como afirma Nagen (2006, p.38):

O trabalho com sucata propicia o estímulo a criatividade através da construção e reconstrução do concreto e real. Configura-se num material transformador, pois se fornece uma nova utilidade ao que antes era considerado lixo. Traz a mudança através do concreto, facilita a busca de possibilidades de transformações em todos os níveis. Por poder ser aliada à pintura, à colagem, e a modelagem, apresenta-se como uma atividade rica e complexa, que pode mobilizar os conteúdos inconscientes, transformando-os, e resignificando-os de forma benéfica.

O brinquedo construído torna-se para a criança a concretização do conteúdo apresentado em sala de aula, de tal forma que a beleza do brinquedo, como ferramenta pedagógica não pode ser desprezada pelo professor. Segundo Machado (1995, p. 27), “poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia à criança instrumentos para o crescimento mais saudável que a estimule a explorar o mundo de dentro e o mundo de fora.”

As principais habilidades desenvolvidas com o uso da sucata são a capacidade de concentração dos alunos bem como a sua criatividade e coordenação motora, pois durante o processo de construção dos jogos e brinquedos com sucata a criança naturalmente desenvolverá tais habilidades, segundo Machado (2007, p.45):

O brinquedo-sucata permite a quem brinca com ele desvendá-lo, resignificá-lo, pois é um objeto que possui inúmeros significados que não são óbvios nem estão evidentes. Surgem assim novas e inusitadas relações que podem ser até mesmo absurdas, incongruentes, desregradas.

Dessa forma, a construção com sucata atua como uma ferramenta muito importante não só no que diz respeito à aprendizagem, mas também no desenvolvimento da criança como um todo, possibilitando-a expressar-se por meio de suas construções seus anseios, criatividade, dentre outros sentimentos.

## **DIVERSÃO E APRENDIZAGEM COM A CONSTRUÇÃO DE JOGOS E BRINQUEDOS COM SUCATA**

O estudo aborda o papel das atividades que envolvem a construção de jogos e brinquedos com sucata como ferramenta facilitadora da aprendizagem, investigando se as atividades lúdicas fazem ou não parte do dia a dia dos alunos da educação infantil bem como se os professores fazem uso da construção com sucata em suas salas de aula. Por meio da aplicação de uma oficina de construção de brinquedos com sucata, verificou-se os alunos, de fato, aderem a esta metodologia, e se a mesma facilita a aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola da rede municipal de ensino da cidade de Cruz das Almas - Bahia, que atende exclusivamente aos alunos da Educação Infantil, ocorrendo no primeiro momento a observação e, no segundo momento, a análise dos questionários realizados junto a 3 professores da instituição.

As questões levantadas junto aos professores foram: 1º) nível de formação dos professores; 2º) se existe um dia destinado ao brinquedo ou brincadeira; 3º) principais habilidades desenvolvidas pelo brincar; 4º) utilização da sucata na sala de aula; 5º) comportamento das crianças quando brincam.

Evidenciou-se que nenhum dos professores possui graduação a equipe conta apenas com uma professora pós-graduada e as outras possuem apenas nível médio ou curso de magistério. Ao analisar a formação dos professores, é possível perceber que esta possui papel fundamental para o bom andamento das atividades realizadas em sala de aula, pois os cursos de graduação alicerçam o profissional para a aplicação de novas estratégias de ensino que dinamizem o processo ensino aprendizagem.

Segundo Almeida (1995), o professor precisa estar alicerçado tanto teórica como metodologicamente para que as atividades lúdicas possam atuar como um instrumento facilitador de aprendizagem. Para tanto, a formação continuada torna-se fundamental, pois por meio dela pode ter contato com novas metodologias e formas de planejamento e execução de atividades em sala de aula.

Muitas vezes, acredita-se que para trabalhar com este tipo de público não é necessário ter o nível superior, esquecendo-se de que esta etapa da formação é uma etapa primordial e que requer a formação para compreender as diferentes fases de formação das crianças, bem como as metodologias que melhor se adequam as ações da criança na educação infantil.

O que também se evidenciou durante a observação, ao analisar a utilização das atividades lúdicas é que os professores utilizam o lúdico somente como “passatempo”, sem qualquer cunho pedagógico, demonstrando acreditar que as atividades lúdicas estão restritas à recreação do aluno, embora demonstrem ter ciência da importância da ludicidade para a aprendizagem.

O brincar é parte integrante da infância e deve estar sempre inserido no dia a dia da escola, principalmente nas escolas que atuam na Educação Infantil, seja por meio de jogos, seja buscando inserir os brinquedos que fazem parte do cotidiano da criança nas atividades desenvolvidas na escola. Desta forma é o que se evidencia no segundo questionamento, sobre a existência um dia destinado para as crianças brincarem e ou levarem um brinquedo para a escola obtendo os seguintes resultados: de acordo com os dados, 60% dos professores responderam que não existe um dia destinado a brincadeiras e brinquedos levados para a escola pelas crianças, o que é possível refletir que, embora não haja um dia específico para fazer uso dos brinquedos e brincadeiras em sala, o mesmo não acontece durante as atividades, de maneira contextual vinculados as atividades, como analisado anteriormente.

Na mesma medida, pode-se também perceber que não há um interesse por parte dos professores para que estas ferramentas estejam presentes no espaço escolar. Segundo Santos (1997), o brincar é um facilitador do desenvolvimento da criança em diferentes frentes tais como social, criatividade, cultural e pessoal. Os professores demonstram não conhecer os benefícios da utilização das atividades lúdicas dentro do contexto pedagógico, e, ao que parece, não estão dispostos a aplicá-la, já que não fazem uso delas e, em conversas informais, relatam que a aplicação de atividades lúdicas demandam um tempo de que não dispõem, devido às extensas jornadas de trabalho.

Sabe-se que a aplicação de atividades lúdicas requer tempo e dedicação para desenvolver novas metodologias e muitos profissionais se acomodam, porque aulas que envolvem tais atividades lúdicas demandam maior dedicação, planejamento e empenho, qualidades nem sempre inerentes à profissão docente. Segundo Porto, (2004), o professor

precisa estar preparado para fazer uso de novas metodologias e ferramentas de aula, garantindo liberdade para que o aluno se expresse na sala de aula, oportunizando o autoconhecimento.

Outro ponto importante a ser analisado, foi o terceiro questionamento, onde se buscou analisar entre quais habilidades os jogos e brincadeiras podem desenvolver: atenção, concentração, interesse e aprendizagem.

Os professores destacam como principais habilidades desenvolvidas através das atividades lúdicas: a atenção (30%) e o interesse (40%), ficando a concentração (10%), a aprendizagem (20%) em segundo plano.

Segundo Zóboli (2004), as atividades lúdicas desenvolvem inúmeras habilidades e qualidades vitais para o aluno como a atenção em sala de aula, concentração e interesse pelas atividades desenvolvidas.

Durante a aplicação da intervenção junto aos alunos, os professores perceberam que os alunos, demonstram um maior interesse e atenção, ao que está sendo produzido, além de se concentrarem com uma maior facilidade, sendo que todas estas habilidades – concentração, interesse, criatividade, lateralidade, coordenação motora, tornam o processo ensino aprendizagem muito mais dinâmico. Segundo Mauricio (2009) a convivência com atividades lúdicas torna a sala de aula prazerosa e permite que as crianças estabeleçam uma relação cognitivas com as experiências vividas.

Ter uma sala de aula com dinâmica, onde os alunos interagem, participam e a aprendizagem ocorra é, de fato, buscar romper com o dogma da escola tradicional, restrita apenas às atividades escritas e brincadeiras nos momentos de intervalos e ociosos dos alunos.

Daí surge a necessidade dos questionamentos seguintes: se já fizeram uso da construção de brinquedos com sucata e quais as atitudes dos alunos quando são aplicadas atividades lúdicas com sucata em sala.

Sobre a construção de brinquedos envolvendo a sucata, os professores, em maioria (70%), afirmaram já terem feito uso da construção de brinquedos com sucata. Segundo Santos (1997), o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, e quando a brincadeira passa a fazer parte do dia a dia da criança na escola, esta passa a ser vista como um ambiente de diversão e alegria, tendo atividades interessantes e dinâmicas. Mas os mesmos não demonstram a mesma disposição na aplicação de atividades lúdicas no

cotidiano da sala de aula, fazendo uso das atividades lúdicas apenas em datas e comemorações especiais.

Ao serem questionados sobre quais atitudes os alunos demonstram quando são aplicadas atividades lúdicas com sucata, em sala de aula, obtiveram-se os seguintes dados: 60% dos professores responderam que as crianças demonstram alegria durante a aplicação de atividades lúdicas, já 40% alegaram que os alunos demonstram companheirismo e em nenhum momento foi pontuado agressividade, ansiedade ou tristeza.

Segundo Kishimoto (2001), através da brincadeira, a criança expressa seus sentimentos, estes dados revelam os sentimentos expressados pelas crianças durante a participação dos alunos durante as atividades da oficina de brinquedos com sucata. Em nenhum momento foi revelado tristeza, inquietude ou agressividade, por estarem envolvidos com a construção destes jogos e brinquedos com sucatas.

Durante o período de observação por vezes, as professoras alegaram o oposto que foi percebido através destes dados: as crianças ficam muito inquietas, durante a aplicação das atividades desenvolvidas por elas, e que o uso de jogos deixa-as um pouco agressivas e muito ansiosas, mais uma vez demonstrando incoerência nos dados observados e descritos no questionário.

### **Intervenção no espaço escolar: construir brincando, brincar construindo.**

No primeiro momento da intervenção com as crianças da Educação Infantil, estas ficaram muito entusiasmadas quando foi mencionado a palavra brincar. No período da aplicação da aprendizagem, com sucata os alunos, demonstraram estar encantados com a caixa que apelidaram de “*caixa mágica*”, a empolgação foi geral quando viram os brinquedos. Foi destacada a importância da reciclagem, do que vem a ser o lixo, o que aquele material representava para o planeta, deixam de poluir nosso ecossistema e que através dele pode-se aprender e brincar.

Segundo Machado (1995, p. 67), é “qualquer coisa que perdeu o seu original, que se quebrou, que não serve mais ou não tem mais significado. Coisas aparentemente inúteis, mas que servem para brincar, para dar nova forma e novo sentido”. Nas oficinas, foram utilizados materiais como papelão, garrafas (PET), e outros. Com esses objetos, foram criados quebra-cabeças, onde os alunos selecionaria a imagem, pintariam e identificariam as figuras geométricas existentes no desenho.

No decorrer da oficina, buscou-se levar aos professores o incentivo de novas metodologias de ensino que despertem o interesse do aluno em participar das atividades propostas; levar os alunos, desde cedo, a refletirem sobre a importância de cuidar do meio ambiente, bem como o que fazer com o acúmulo de lixo, e que através da sucata, é possível levar a arte e a aprendizagem de forma dinâmica e lúdica.

Notou-se que houve um intenso entrosamento por parte das crianças, que interagiam, perguntando uns aos outros que tipo de figura poderiam ser associadas no jogo, transformando o brinquedo construído por eles em um instrumento de aprendizagem e socialização, sendo marcante a cooperação entre as crianças tanto no momento da construção quanto no momento da brincadeira. Segundo Santos (2005), o brinquedo de sucata proporciona a criança a possibilidade de manifestar a sua criatividade por meio de sua construção, criando todo um universo em torno do brinquedo.

Segundo Vygotsky (1984, p.27), “é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.” Sendo realizada a construção do quebra-cabeça, foi solicitado que eles organizassem as partes para depois colorir, finalizando com a construção do trem formado por figuras geométricas. Houve interação, diálogo, e todos queriam responder, até mesmo os menos participativos quiseram, colaborar com a atividade que ocorreu positivamente.

Outra atividade realizada foi o jogo da memória, onde a equipe que acertasse mais perguntas venceria e, logo, o espírito competitivo tomou conta da classe; este brinquedo buscou desenvolver o raciocínio lógico e a memória das crianças, além de trabalhar a leitura e a escrita por meio do nome das frutas representadas nas peças do jogo, em nenhum momento houve a intervenção do pesquisador, que os deixou livres para construir, interagir, no processo de construção.

No decorrer da atividade, evidenciou-se que os alunos, à medida que construíam o jogo, iam pintando as figuras com suas cores favoritas. Acabaram por construir uma interação afetiva com o jogo construído por eles, e este laço afetivo fez com que buscassem conhecer mais tanto sobre o jogo quanto sobre as figuras que nele estavam representadas. Segundo Machado (1995), em quanto brinca, a criança reflete sobre a realidade que lhe é apresentada e na qual ela está inserida.

Pensando em refletir, através da prática, nesta outra atividade, buscou-se desenvolver a conscientização da fauna, onde alunos confeccionaram animaizinhos de papel alumínio e EVA. Deram nome a cada animal, quantas patas tinham, se eram animais

mamíferos ou nascidos de ovos, e, logo após, ficaram livres para brincar e interagir com o objeto construído. Demonstraram muito mais disposição e interesse pelos conteúdos trabalhados por meio da construção.

Outra construção de brinquedo com sucata foi o “porco de garrafa PET”, onde as crianças trabalharam com a cor de que mais gostavam e colaram as orelhas, patas, olhos e focinho. Foi ensinado que poderia se poupar dinheiro com aquele porquinho e discutido a relação do dinheiro, e como deve ser poupado, e colocando ali moedas e não gastar todo o dinheiro com docinhos que estragariam os dentes.

Este brinquedo construído torna-se uma ferramenta importante para aulas de matemática e artes, já que os alunos aprendem sobre sistema monetário, pois o porquinho é um cofrinho onde podem guardar suas moedas e, ao mesmo tempo, expressar-se artisticamente ao colorirem seus porquinhos com total liberdade, trabalhando também a educação ambiental por meio da reciclagem das garrafas (PET) que causam muitos problemas ao meio ambiente.

Segundo Machado (2007, p. 42), “a matéria antes de ser elaborada e depois de haver sido usada, são um material muito rico que não custa nada e que muitas vezes estaria poluindo o meio ambiente por não ser biodegradável.” Está atividade teve como proposta a criação de uma minhoca gigante de cano de ar condicionado, bola de isopor e patas de papel laminado.

O destaque dado a este brinquedo foi para as patas, que possibilitou as crianças contarem de dois em dois. Pode ser relacionado a aulas de matemática, trabalhando-se as quatro operações por meio da colocação das patas da lagarta, além de trabalhar a educação ambiental por meio da reciclagem dos rolos de papelão e do duto de ar-condicionado.

Por fim, um jogo cata maçãs, confeccionado com papelão, papel cartão branco e EVA, um dado e tampas onde seriam coladas as maçãs em EVA. Foi chamado de cata maçãs o propósito deste era o trabalho em equipe, visando à união, e a contagem de todos os frutos por cada participante.

Todas estas construções envolvendo a sucata como norteadora e a interdisciplinaridade, envolvendo matemática, educação ambiental, artes. A construção com sucata possibilita uma infinidade de construções desde jogos como caça-palavras e até o trabalho interdisciplinar, com temas transversais, como as desigualdades sociais e os problemas que os materiais utilizados nas construções poderiam causar ao meio ambiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo e principalmente nas construções dos jogos e brinquedos com sucata, inferiu-se que, de fato, as atividades lúdicas, mostram-se uma ferramenta de aprendizagem, pois quando o aluno constrói seu próprio brinquedo, ele o transforma em uma expressão de sua criatividade e personalidade, ou seja, o brinquedo ou jogo passam a ser parte do universo da criança.

Reconheceu-se que a educação lúdica e a utilização da construção de brinquedos com sucata de fato são fantásticos instrumentos de aprendizagem, pois ao se trabalhar conteúdos considerados difíceis para as crianças, por meio de jogos, elas compreenderam o conteúdo de forma muito mais rápida e fácil. Além disso, a construção com sucata possibilita o desenvolvimento de uma série de habilidades nas crianças tais como coordenação motora fina, criatividade, lateralidade, dentre outras que são de extrema importância para o seu desenvolvimento.

As construções atuaram como instrumento didático, facilitando a aprendizagem do aluno, pois ao ser desenvolvida a construção de um brinquedo ou jogo, aprende-se mais sobre o conteúdo apresentado. Dessa forma, o aluno pôde vivenciar o conteúdo na prática facilitando sua internalização tanto durante o processo de construção quanto durante a brincadeira.

Porém, tanto a ludicidade quanto a construção com sucata enfrentam resistência por parte dos professores, sendo ainda relegadas ao trabalho em datas comemorativas onde nem sempre, as crianças são incluídas nas atividades, torna-se necessário que estes profissionais se conscientizem da importância de incluir estas atividades no processo educativo.

Os professores ainda apresentam uma grande resistência à adoção de atividades lúdicas, pelo trabalho e dedicação que estas exigem, muitos profissionais preferem priorizar uma educação conteudista, excluindo o lúdico das atividades pedagógicas, reproduzindo a ideia do brincar por brincar.

Na instituição pesquisada, os professores demonstraram certa resistência às atividades lúdicas, talvez pela acomodação ou por optar por métodos mais práticos e não abdicar parte do seu dia fora do trabalho em prol de oferecer uma aula diferenciada onde esse aluno passe a ser mais participativo. Nessa escola, ficou clara a incoerência dos professores.

Foi evidente que as atividades lúdicas provocavam euforia e para muitos profissionais ainda persiste a ideia de que o correto é o conhecimento engessado pronto para o aluno repetir.

Através deste estudo percebe-se que através da brincadeira e do brinquedo, é possível interação, desenvolvendo-se respeito as regras, colaborando para o criar e recriar e para a preservação do meio ambiente. Dando oportunidade para que busque qualificação e ampliação de conhecimentos trazendo, através da educação lúdica, novas e significativas possibilidades na pratica educativa.

A pesquisa demonstra que, de fato, a construção com sucata, assim como as atividades lúdicas, são ferramentas de aprendizagem fantásticas que oportunizam ao aluno vivenciar os conteúdos por meio da pratica. Porem, tanto a construção com sucata, quanto as atividades lúdicas ainda são muito pouco exploradas em sala de aula por diversos fatores, tais como despreparo dos profissionais, falta de uma formação adequada e por um velho preconceito que dissocia o brincar e a aprendizagem.

Reproduzindo desta forma a ideia do brincar por brincar que priva os alunos, que se encontram em uma fase tão importante da vida, de terem acesso a atividades que com certeza potencializariam o seu desenvolvimento como um todo. Espera-se que, por meio deste estudo, professores, educadores, gestores e profissionais de áreas afins possam refletir sobre a importância de trabalhar o lúdico e a construção com sucata nas salas de aulas.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. A. **Creche e pré escola é lugar de criança?**In: Filho, A. J. M.(org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil.** Porto alegre: mediação, 2005.
- ALMEIDA, S. F. C. **Técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo, Loyola: 1995.
- ; Amparo, d. m.; Pereira, M. A. C. M.; **O Brincar e suas relações com o desenvolvimento.** Psicologia argumento, Curitiba, v.24, nº 45, p. 15-24, 2006.
- , **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo: Loyola, 1998.
- , Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** Ed. 11. São Paulo: Loyola, 2003.
- Bandioli, A.; Montovani, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva.** Trad. Rosana L. Dilone e Alba Olmi. 9. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 1. Ed. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BRASIL, **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: artes** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3º. ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.
- , Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- , Ministério da educação. Secretaria de educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para a utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.
- FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes 1993.
- , **Salas de aula nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. 2001, Disponível em: [HTTP://www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) acesso em: 17/03/2013
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar – atividades e materiais**. 2º ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1995.
- , MARCONDES, M. **O brinquedo-sucata e a criança**. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- MARINHO, R. S. **A contribuição e a importância do lúdico e da psicomotricidade na educação infantil**. 2004. Universidade Candido Mendes, (pós-graduação “latu sensu”), Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:  
<http://www.avm.edu.br/monopdf/7/RENATA/20dos/20SANTOS/20MARINHO.pdf>.  
Acesso em: 15/03/2013.
- MAURICIO, J. T. **Aprender brincando: o lúdico na aprendizagem**. Disponível em:  
<http://www.profala.com/artducesp140.htm>. Acesso em: 02/08/2013.
- MULLER, V. R. **Historia de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petropolis: Vozes, 2009.
- MURPHY, D. M. B. **Philosophy of education**. Dublin: Irish Academic Press, 1988.

NAGEM, D. **Caminhos de transformação. Transformar para integrar: da restauração a reciclagem.** Monografia de conclusão de curso de especialista em arte terapia. Rio de Janeiro: Clínica POMAR/ISEPE, 2006.

PORTO, B. S. **Educação e ludicidade: ensaios 03.** Salvador: UFBA. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL; Secretaria da Cultura e Turismo. 2004.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Rio de Janeiro: vozes, 1997.

SILLER, R. R.; CÔCO. **O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos.** Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4250>. Acesso em: 15 de agosto de 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martin Fontes, 1984.

— . **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1999.

— . **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZÓBOLI, G. **Prática de ensino.** São Paulo: Atica, 1995.

**AS CONTRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA A  
MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO EM DUAS ESCOLAS, SENDO UMA  
DA REDE PÚBLICA E OUTRA DA REDE PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE  
CRUZ DAS ALMAS - BA**

**Josuel Costa de Novaes**

**RESUMO**

Este tema é de grande relevância, pois o coordenador pedagógico desempenha um papel de fundamental importância para a comunidade escolar, o coordenador pedagógico não atua apenas como um supervisor na escola, mas sim como um mediador das ações pedagógicas desenvolvidas na instituição, seja trabalhando para proporcionar aos seus professores uma formação continuada ou buscando envolver a comunidade escolar, pois antes de qualquer coisa o coordenador pedagógico é um profissional de “multi-função”. Para tanto a pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições do coordenador pedagógico para a melhoria da qualidade de ensino em uma escola da rede pública e uma da rede particular de Cruz das Almas; e como objetivos específicos caracterizar a concepção do coordenador pedagógico no contexto social, político e econômico, assim como compreender o papel da função técnica que desempenha o coordenador pedagógico, identificando as práticas do coordenador que acompanham e assessoram os professores nas escolas. Durante todo o processo de pesquisa constatou-se que o coordenador pedagógico é um profissional que possui extrema importância para o bom andamento das atividades da escola, pois este profissional atua na mesma não só acompanhando e orientando o trabalho docente, mas também como um mediador das relações entre os diferentes membros da comunidade escolar tendo uma contribuição direta e intensa para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas.

**PALAVRAS CHAVE** – Coordenação Pedagógica, Formação Continuada, Gestão Democrática.

**ABSTRACT**

This topic is of great importance, because the pedagogical coordinator plays a role of fundamental importance to the school community, the educational coordinator not only

acts as a supervisor at the school, but as a mediator of pedagogical actions developed in the institution, is working to provide their teachers an ongoing or try to involve the school community training, because before anything pedagogical coordinator is a professional "multi-function". For this research has as main objective to analyze the contributions of the pedagogical coordinator to improve the quality of education in a public school and a private network of Cruz das Almas; and specific objectives to characterize the design of the pedagogical coordinator in the economic social and political context as well as understanding the role of the technical function which plays the pedagogical coordinator, identifying practices that accompany the coordinator and advise teachers in schools. Throughout the research process it was found that the pedagogical coordinator is a professional who has utmost importance for the proper conduct of school activities, as it acts in the same professional not only watching and guided the work of teachers, but also as a mediator of relationships between the different members of the school community have a direct and intense contribution to improving the quality of teaching in schools.

**KEYWORDS** – Teaching Coordination, Continuing Education, Democratic Management.

## **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa refere-se às contribuições do coordenador pedagógico para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas de Cruz das Almas - BA. Este tema é de grande relevância, pois o coordenador pedagógico desempenha um papel de fundamental importância para a comunidade escolar. O interesse por este objeto de estudo deveu-se a diversos depoimentos e experiência. Na condição de aluno pude observar como é importante a figura do coordenador pedagógico para o bom andamento de uma instituição educacional.

Nessa perspectiva, a problemática levantada por esta pesquisa é de que forma o coordenador pedagógico pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas de Cruz das Almas – BA. Quais são as práticas que de fato se mostram eficazes, em seu dia a dia, e como a atuação deste profissional é avaliada pela sua equipe docente.

Dessa forma, a escolha do tema justifica-se pelo papel de destaque que o coordenador exerce na comunidade escolar, como mediador entre todos que fazem parte da instituição escolar. Daí a grande importância de se discutir como este profissional pode

contribuir para a melhoria da educação, estudando-se as atitudes que se revelam na prática, como diferenciais para a promoção de uma educação que visa à formação do cidadão em sua plenitude.

O coordenador pedagógico não atua apenas como um supervisor na escola, mas sim como um mediador das ações pedagógicas desenvolvidas nela, trabalhando para proporcionar aos seus professores uma formação continuada, pois, antes de qualquer coisa, o coordenador pedagógico é um profissional de “multi-função”.

Assim, é de fundamental importância para a academia e os acadêmicos, principalmente aqueles que atuam ou visam atuar na área da educação, refletir sobre o que os coordenadores pedagógicos têm feito na prática para melhorar de fato, a qualidade da educação.

Para tanto, a pesquisa tem como objetivos analisar as contribuições do coordenador pedagógico para a melhoria da qualidade de ensino em uma escola da rede pública e uma da rede particular de Cruz das Almas - BA, caracterizando a concepção do coordenador pedagógico no contexto social e político, assim como compreender o papel da função técnica que desempenha o coordenador pedagógico, identificando as práticas do coordenador que acompanha e assessora os professores nas escolas.

Desse modo, o estudo consta de uma pesquisa bibliográfica para levantamento de estudiosos e pesquisadores do objeto em estudo, no sentido de fundamentar teoricamente a pesquisa. Em um segundo momento foi realizada pesquisa de campo que ocorreu em duas escolas, sendo uma da rede pública e outra da rede privada no município de Cruz das Almas - BA. Para este momento, foi utilizado um questionário destinado aos coordenadores e um para os professores.

Através da pesquisa de natureza quanti-qualitativa de caráter descritivo exploratório, que tem como sujeitos os coordenadores e as respectivas equipes docentes, pretendia-se, por meio do paralelo entre os dados coletados de ambos, obter um panorama do que de fato este profissional vem desenvolvendo em sua prática para melhorar a qualidade de ensino nas escolas.

Nota-se que, muitas vezes, o que se pode presenciar nas escolas é uma “maquiagem” da realidade, na qual o coordenador finge aplicar os preceitos básicos da sua profissão, contando muitas vezes com a omissão e o comodismo da sua equipe docente. A escola deve ser um espaço de inquietação, principalmente, no que diz respeito à busca por novas metodologias que propiciem ao aluno uma melhor qualidade de aprendizagem,

sendo o coordenador pedagógico um dos principais responsáveis por buscar tais renovações.

## **AS CONCEPÇÕES DE COORDENADOR PEDAGÓGICO NA HISTÓRIA**

A concepção da coordenação pedagógica, como há conhecemos hoje, é relativamente nova, surgindo da junção de duas outras funções que eram a supervisão pedagógica e a orientação pedagógica. Atualmente o coordenador pedagógico é um profissional multi-função, atuando como um articulador entre os componentes da comunidade escolar.

O coordenador pedagógico, no decorrer da história da educação, teve diferentes nomenclaturas e papéis. No Brasil, a função que hoje é desempenhada pelo coordenador pedagógico, ganhou notoriedade no período da ditadura militar com o surgimento do cargo de supervisor pedagógico e, também, do cargo de orientador pedagógico.

A figura do coordenador pedagógico está presente, no Brasil, desde a chegada dos portugueses, pois o contexto da educação jesuíta já trazia consigo um plano de ensino chamado de “rácio studiorum” o qual consistia em uma sistematização do modo como deveriam ser ensinados os indígenas e neste plano existia um cargo cujo nome era prefeito de estudos, pelo qual era subordinado ao reitor e tinha como função supervisionar as metodologias de ensino aplicadas bem como orientar professores e alunos, porém a sua função primordial era a de fiscalizar o trabalho do professor, reportando qualquer comportamento anormal ao reitor.

Com a reforma pombalina em 1759 o ensino jesuítico foi extinto e com ele o cargo de prefeito geral de estudos que passou a ser chamado de diretor geral de estudos que era responsável por nomear missionários, tanto para levantarem o estado das escolas em geral, bem como, para ocupar os cargos administrativos das mesmas.

Quando é proclamada a independência do Brasil formula-se a primeira lei de instrução pública que em seu 5º artigo da lei de 15 de outubro de 1827 institui o uso da metodologia de ensino mútuo onde o professor, desempenha duas funções a docência e a supervisão, nomeando instrutores e avaliando sua própria atuação em sala de aula, porém este método pode ter uma avaliação potencialmente tendenciosa, pois o profissional estará supervisionando a sua própria atuação.

Esta função foi se desenvolvendo durante toda a história da educação no Brasil com

diferentes nomenclaturas, contudo a figura do coordenador pedagógico começa a se desenhar a partir da implantação do regime militar que adotou um regime educacional tecnicista, voltado para a profissionalização do ensino e criando o cargo de inspetor escolar profissional, responsável por fiscalizar e garantir a aplicação das metodologias tecnicistas em sala de aula como nos assegura Urbam (1985, apud VASCONCELOS, 2009), “sabe-se que a supervisão educacional foi criada num contexto de ditadura. A lei 5692/71<sup>a</sup> instituiu como serviço da escola de primeiro e segundo graus. Sua função era predominantemente tecnicista e controladora.”

Já na década de setenta em plena ditadura militar a organização da educação era fragmentada em vários cargos que eram ocupados pelos assim chamados na época especialistas em educação, cargos como inspetor educacional e organizador educacional eram responsáveis por gerir a educação nos municípios. Nessa época devido à dureza do regime militar era necessário estabelecer profissionais que fiscalizassem as metodologias aplicadas em sala de aula com a finalidade de manter uma rígida disciplina na formação dos cidadãos bem como a atuação do professor em sala de aula verificando se o mesmo punha em prática no seu dia a dia em sala de aula as metodologias que aprenderam em seu período de formação.

Os padrões de supervisão, baseados em inspeção e fiscalização, dão ênfase a um sistema vertical de autoridade, submissão e controle, identificando-se como uma posição hierárquica, onde o executor é sempre um dependente e deve aceitar passivamente as diretrizes emanadas do supervisor, hierarquicamente num escalão mais alto. (LACERDA apud MEDEIROS, ROSA, 1987, p. 20).

A atuação do supervisor pedagógico na educação era marcada fortemente pelo caráter fiscalizador, ou seja, o supervisor era visto como uma fiscal responsável por manter a disciplina dos professores na aplicação das metodologias de ensino na sala de aula.

A regulamentação do cargo de coordenador pedagógico surge na década de oitenta, porém o cargo de organizador do trabalho pedagógico existe desde os primórdios da educação no Brasil com os jesuítas, por exemplo, nesse período já se fazia necessária a figura do organizador das ações pedagógicas desenvolvidas com os nativos.

O supervisor pedagógico foi bastante atuante, principalmente no período da

ditadura militar, tendo como função básica fiscalizar as metodologias aplicadas em sala de aula bem como se as mesmas atendiam as necessidades de ensino da época, que eram baseadas no tecnicismo.

O cargo de coordenador pedagógico surge no período de 1961, no estado da Guanabara, atuando em um primeiro momento em várias escolas como um agente fiscalizador das metodologias aplicadas nas escolas e posteriormente em uma única escola, prestando assistência aos professores para que os mesmos aperfeiçoassem as suas práticas em sala de aula.

A função de supervisor pedagógico passa a ter uma abrangência maior nas escolas e na educação de forma geral, porém a atuação deste profissional ainda é profundamente marcada pela busca de “resultados” que se traduzem na criação de mão de obra qualificada para os setores que necessitassem da mesma, bem como, promover a formação de cidadãos mais “disciplinados”. Neste contexto surge a profissão de supervisor pedagógico e posteriormente a promulgação da lei 5.692/1971 pelos militares:

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da lei 5.692/1971 (que instituiu a reforma de ensino do 1º e 2º graus), passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível do sistema, como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, professor coordenador, os profissionais da educação encontrava um novo espaço de trabalho. (ALMEIDA; PALACCO & SOUZA, 2011, p.239).

Ainda neste período existia também a figura do orientador pedagógico que segundo Lourenço (1974), caracteriza-se por controlar a aplicação de metodologias que facilitem a aprendizagem do aluno. Dessa forma, o supervisor pedagógico atuava como um fiscal das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola buscando por meio destas proporcionar uma melhor qualidade de ensino.

Na década de oitenta com a democratização do país, surge a figura do coordenador pedagógico, que engloba os cargos de inspetor e organizador pedagógico sendo responsável por promover a formação continuada dos profissionais atuantes na escola, colaborar na elaboração e comprimento do projeto político pedagógico (PPP) da escola, dentre outras funções.

A evolução para se chegar à concepção de coordenador pedagógico que temos hoje,

sendo um agente vital na comunidade escolar, caminhou em paralelo com a própria história do Brasil, pois há registros das funções de coordenador pedagógico desde período da educação jesuítica, entretanto a mesma teve seu desenvolvimento mais acentuado a partir do período do regime militar com as funções de orientador e supervisor pedagógico que posteriormente se unem dando origem à função de coordenador pedagógico.

A função do supervisor ainda persiste, porém com outra conotação, não, mais aquela de figura centralizadora, mas sim de um profissional que está sempre atento as mudanças a sua volta buscando sempre considerar a realidade da escola onde atua. Atualmente o coordenador pedagógico aglutina diversas funções dentro da comunidade onde atua buscando envolver a mesma nas atividades escolares, bem como cooperando junto ao setor administrativo, visando garantir condições favoráveis ao correto desenvolvimento das atividades dentro da escola.

Dentre as funções do coordenador pedagógico uma das que merece destaque é a de incentivar a formação continuada de sua equipe docente, o coordenador pedagógico deve buscar manter sua equipe sempre atualizada não só por meio da cobrança, mas sim por meio da oportunização do acesso a cursos de formação e ou atualização. O coordenador pedagógico atuou de diferentes formas, em diferentes funções, com diversas nomenclaturas até chegar à concepção de profissional que temos hoje e esta evolução faz com que hoje este profissional desempenhe um papel fundamental na educação brasileira.

### **A função técnica do coordenador pedagógico**

As funções técnicas do coordenador pedagógico começam a ser redesenhadas a partir da promulgação da lei de diretrizes e bases da educação de 1996 (LDB, 1996), que representou um grande avanço que em seu 64º artigo, no qual define os requisitos e as funções para o coordenador pedagógico, como vemos no trecho a seguir:

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão, e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p.23)

A partir da LDB de 1996, o coordenador pedagógico passa a não só exercer a função de supervisor e ou orientador pedagógico, mas sim a ter um papel fundamental dentro da comunidade escolar sendo um articulador das ações desenvolvidas na escola. Segundo Giglio (2009, p.115), “o coordenador pedagógico se vê efetuando múltiplas tarefas que, objetivamente, não lhe dizem respeito.” Por ser ainda um perfil profissional em construção o coordenador pedagógico ainda é um profissional que muitas vezes desconhece qual de fato é a sua função na comunidade escolar muitas vezes servindo como um “curinga na escola”.

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo processo pedagógico didático da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação deste profissional. Quanto mais este profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for ira aumentar a discordância e desconhecimento quanto as suas funções e ao seu papel na instituição escolar. (PIRES, 2004, p.182)

Dessa forma, o cargo de coordenador pedagógico ainda se encontra em construção de sua identidade, pois, este profissional ainda tem sua atuação marcada pela multiplicidade de funções, que muitas vezes pode vir a dificultar a execução de suas tarefas, sendo necessário que este profissional desenvolva uma visão crítica sobre sua própria função, priorizando a área de atuação junto à equipe de professores e alunos.

A construção da identidade profissional e o fortalecimento de seu compromisso com o grupo de professores e alunos dependem da consciência crítica que o professor e coordenadores têm frente à sincronicidade das dimensões política, humano-relacionais e técnica da sua ação. Somente a consciência do dinamismo dessas dimensões permite o redirecionamento da percepção sobre a realidade, sobre nós mesmos e o outro, sobre nossa prática, a fim de que reavaliemos os critérios por meio dos quais nos posicionamos e no direcionamos para essas realidades. (PLACCO, 1994, p.68).

Dessa forma, o coordenador pedagógico fornece apoio à equipe de docentes da escola organizado as atividades a serem aplicadas, bem como estimulando os mesmos a se manterem atualizados. Uma das principais funções do coordenador pedagógico é a de estimular a equipe pedagógica a buscar uma formação continuada fornecendo meios para que os mesmos tenham acesso a esta, pois, segundo Clemente:

A função formadora, do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para a qualificação continuada desses sujeitos, conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes. (CLEMENTE, 2003, p. 126)

A atuação do coordenador pedagógico junto a sua equipe docente, visando à formação continuada do mesmo, destaca-se como uma das mais importantes funções do mesmo na comunidade escolar, buscando sempre diagnosticar as necessidades e dificuldades existentes na sua equipe e na comunidade escolar de forma geral.

O conhecimento da vida escolar, de suas relações, indagações, êxito, fracassos, completude e incompletudes em relação às políticas públicas para a educação, em relação à dimensão das relações interpessoais, em relação à organização, meta e projeto da escola; solicita uma visão de conjunto para que seus conceitos e condicionantes sejam suficientemente entendidos e problematizados desta maneira a educação em sua finalidade primordial poderá encontrar encaminhamento significativo como indicadores de seu norteamento. (LIMA, 2007, p.17)

A função formadora do coordenador pedagógico é uma das principais contribuições que o mesmo pode fazer para a melhoria da educação na escola, porém, para que isso possa de fato acontecer o mesmo deve levar em consideração às necessidades de todos que fazem parte da comunidade escolar, segundo Leite (2000, p.63-64), a coordenação pedagógica pode ser entendida como “um conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos”, pois só desta forma poderá oferecer a equipe pedagógica o respaldo necessário para que possam obter êxito em suas

ações.

O coordenador pedagógico deve sempre buscar estabelecer uma relação de confiança com a sua equipe docente, pois dessa forma, por meio do estabelecimento de uma relação de proximidade com os professores o coordenador poderá de fato identificar as reais necessidades de sua equipe oportunizando aos mesmos o acesso a cursos de atualização e ou formação e orientando-os em suas práticas.

Assim sendo, o coordenado pedagógico ao estimular a formação continuada de sua equipe docente além de estar colaborando fortemente para uma melhor atuação dos professores em sala de aula estará contribuindo também para a formação de cidadãos mais críticos e atuantes na sociedade sendo eles mesmos agentes modificadores não só da sua própria realidade, mas sim da realidade social em que vivem. Desta forma, o coordenador pedagógico deve estar sempre buscando conhecer as carências e necessidades da comunidade escolar onde atua.

É do conhecimento de todos que a formação continuada se faz importantíssima para todos que atuam na educação e em qualquer outra área, pois, em uma sociedade que se encontra em constante processo de evolução sendo necessário fazer com que a escola e todos que dela fazem parte acompanhem esta evolução, sendo papel do coordenador pedagógico estimular esta busca oportunizando o acesso a novas metodologias de ensino.

Outra importante função do coordenador pedagógico é a implantação da gestão democrática na comunidade escolar onde atua, buscando incluir a todos que fazem parte da mesma nas decisões que determinarão o andamento das atividades desenvolvidas na escola.

A gestão democrática da educação é hoje um valor já consagrado. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização. (FERREIRA, 2000, p.58)

O coordenador pedagógico deve se despir de toda imposição autoritária e buscar envolver todos os membros da comunidade escolar nas decisões sobre o futuro da mesma desse modo a escola se torna um ambiente democrático onde todos são ouvidos e buscam colaborar para o correto desenvolvimento das atividades desenvolvidas na mesma.

## INTERPRETANDO OS DADOS: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Para analisar se de fato o coordenador pedagógico tem contribuído para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas e particulares da cidade de Cruz das Almas – BA, foram escolhidas como amostras para esta pesquisa uma escola da rede pública de ensino e uma da rede particular aplicando nas mesmas dois questionários um voltado para a equipe docente visando verificar se os mesmos conhecem quais são as funções que o coordenador deve desempenhar na escola, e avaliando também a atuação do mesmo na comunidade escolar, além de um questionário para os coordenadores pedagógicos onde os mesmos fizeram uma auto avaliação de seu trabalho.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram consultados ao todo 6 coordenadores e 28 professores, sendo 5 coordenadores da escola particular X e 1 da escola pública Y, e 20 professores da escola particular X e 8 da escola pública Y, atuantes nas unidades de ensino.

A escola particular X possui um número considerável de professores sendo que nas séries iniciais todas as salas contam com professor e auxiliar bem como com uma estrutura física totalmente adaptada. A escola X conta também com uma equipe de coordenadores pedagógicos que atuam nos diferentes níveis, ou seja, cada nível tem seu próprio coordenador pedagógico.

Já na escola Y, a realidade é um pouco diferente a escola conta com uma equipe pedagógica formada por 15 professores que atuam nos diferentes níveis do ensino fundamental, porém a escola não possui um coordenador pedagógico, mas sim uma das professoras da instituição que cumpre uma carga horária fazendo orientação pedagógica junto aos professores da escola.

A pesquisa iniciou-se por meio de visitas as escolas nas quais seriam desenvolvida a investigação, nesse primeiro momento durante as observações foi possível perceber certa resistência por parte de algumas escolas a aplicação da pesquisa, mesmo após a apresentação prévia do questionário que serve de base para a pesquisa.

Mesmo assim, alguns gestores demonstraram certo receio em concordar com a aplicação da pesquisa em suas escolas demonstrando que a educação no Brasil ainda tem muito por fazer, pois a pesquisa como o próprio tema já diz visa analisar como o coordenador pedagógico atua para melhorar a qualidade de ensino nas escolas sem qualquer intenção de prejudicar a instituição e/ou seus colaboradores, entretanto se existem

falhas, a pesquisa serve justamente para esta finalidade, de diagnosticar os setores onde as falhas ocorrem oferecendo alternativas para que as mesmas possam ser corrigidas.

Após, algumas visitas e tentativas de aplicação em algumas escolas a pesquisa teve início na escola da iniciativa privada denominada neste estudo de (escola X) uma escola bastante conceituada na cidade e regiões adjacentes que conta com uma vasta equipe pedagógica e uma estrutura física bastante ampla e totalmente adaptada tanto para a educação infantil quanto para o acesso de pessoas com necessidades especiais.

A escola X conta com cinco coordenadores pedagógicos que atuam respectivamente na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo que a pesquisa foi desenvolvida com 5 coordenadores um de cada fase do ensino. E com 20 professores atuantes na educação infantil e no ensino fundamental.

As coordenadoras pedagógicas têm entre 32 a 45 anos de idade são todas do sexo feminino, quanto ao nível de escolaridade às coordenadoras apresentam os seguintes dados (70%) são pós-graduadas e (30%) são graduadas.

Quando questionadas sobre de que forma o coordenador pedagógico pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, as coordenadoras destacaram a atenção e o comprometimento, ou seja, o coordenador deve estar sempre atento as demandas que ocorrem a sua volta não só no que diz respeito a equipa docente, mas a comunidade escolar em geral.

Percebe-se na fala da coordenadora 1: “Estando sempre atenta as demandas pedagógicas e emocionais concernentes a equipe docente e aos discentes. E envolvimento efetivo e consistente nas práxis pedagógica e interesse constante nas leituras de mundo dos alunos.” as coordenadoras citaram a importância de ter um acompanhamento próximo tanto como os professores quanto com os alunos envolvendo todos nos planejamentos e atividades da escola estreitando as relações na comunidade escola e dessa forma criando uma maior proximidade entre escola, aluno e família.

Outra contribuição importante do coordenador pedagógico estar no fato do mesmo conhecer e aplicar os princípios da gestão democrática na escola onde atua, quando questionadas se conheciam e aplicavam os princípios da gestão democrática em sua escola 100% das entrevistadas responderam que sim, evidenciando que conhecem e aplicam a gestão democrática, já sobre o que entendem por gestão democrática as coordenadoras destacaram a participação de todos os membros da comunidade escolar nas tomadas de decisão e planejamento como evidencia-se na fala da coordenadora 2 (escola x):

A gestão democrática é compreendida como um elemento fundamental para que a escola funcione com todos os “mecanismos” ativos, considerando a participação da sociedade (família + coletividade + escola) nas decisões sociais e políticas a serem tomadas para o bem da escola.

A implementação da gestão democrática é fundamental para o bom andamento das atividades desenvolvidas na escola, seja pela participação da comunidade escolar nos planejamentos e decisões bem como para que, a mesma, de fato, cumpra seu papel social, pois os alunos vivem em uma sociedade democrática onde todos participam das decisões que norteiam o destino do país por meio do voto, logo o ambiente escolar deve inserir a democracia e a participação em seu cotidiano, criando o ambiente ideal para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Ao responderem se o coordenador pedagógico pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino 100% das coordenadoras responderam que sim demonstrando que por meio de suas vivências e práticas na escola puderam evidenciar que a atuação deste profissional pode fazer a diferença para a melhoria na qualidade de ensino da escola.

Quando questionadas sobre quais são os pontos positivos e/ou negativos da gestão democrática, as coordenadoras destacaram como ponto positivo a interação com os demais integrantes da comunidade escolar, que oportuniza a descentralização das decisões dando uma maior amplitude de visão das necessidades da escola; já como ponto negativo destacaram o alto índice de divergências que surgem durante o processo de discussão de um determinado problema a necessidade da escola que pode acabar comprometendo a organização administrativa da escola como podemos notar na resposta da coordenadora 2 (escola X):

Positivos, poder ouvir opiniões diversas e não decidir por todos, dessa maneira as hipóteses e soluções geradas podem ser consideradas mais eficazes para alcançar o que se almeja. Negativos: as divergências que surgem até se chegar ao denominador comum, o risco de se perder o foco do que se quer alcançar.

Ao responderem se incentivam os professores que fazem parte de suas equipes a buscar uma formação continuada 100% das coordenadoras responderam que sim, incentivam a busca por uma formação continuada, segundo a coordenadora 3: “Sim é de suma importância a busca pelo aprimoramento profissional, além do enriquecimento enquanto pessoa promove a valorização e a segurança no que se está fazendo.” justificando que a mesma é de suma importância para manter e melhorar a qualidade de ensino que a escola oferece para os alunos.

Ao serem questionadas sobre quais são os maiores desafios que os coordenadores pedagógicos enfrentam em seu dia a dia, responderam que o maior desafio é exercer um papel de liderança democrática sem exercer qualquer tipo de autoritarismo em suas decisões procurando ouvir a comunidade escolar e na medida do possível atender as suas necessidades.

Para a coordenadora 1 o maior desafio é: “Atuar numa gestão sem autoritarismo, tentar envolver a todos no processo educativo, sem ser visto como aquela pessoa que está ali apenas para fiscalizar e mandar, mas sim para contribuir no processo ensino-aprendizagem.” Demonstra que o grande desafio está em envolver a comunidade escolar nas decisões deixando de lado o estereótipo da supervisão pedagógica que apenas fiscaliza.

Ao responderem a pergunta com base em suas vivências práticas, pediu-se que elas descrevessem como suas ações enquanto coordenadores pedagógicos contribuem para a melhoria na qualidade de ensino a coordenadora 1 (escola X) respondeu:

É necessário um ponto de equilíbrio nas articulações feitas com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, cada ação do coordenador pedagógico deve estar pautada no conhecimento teórico, na escuta atenta, no olhar sensível, nas experiências cotidianas que, sem sombra de dúvida, trazem o respaldo necessário para fundamentar esta ação e promover a eficácia das relações estabelecidas entre escola e família.

Já a (coordenadora 2, escola X) destaca que: “Estabelecendo sempre que possível a relação e participação da família; acompanhando e se fazendo “sempre” presente no planejamento pedagógico dando suporte quando necessário.” E por fim para a (coordenadora 3, escola X): “Acompanhamento do planejamento de ensino dos professores, avaliação do trabalho a partir da aprendizagem do aluno, interação com as

famílias estabelecendo parceria entre família e escola.” Evidencia-se que as três coordenadoras destacam os mesmos pontos, que são: o acompanhamento e suporte as equipes docentes, o olhar atento as melhorias e ou necessidades dos alunos bem como buscar envolver a família nas decisões e no cotidiano da escola.

Nota-se que os coordenadores de fato conhecem os pilares que sustentam uma atuação comprometida com a melhoria da qualidade de ensino, pois, o papel fundamental de um coordenador pedagógico é o de articular diferentes interesses em prol de um bem comum que é a busca por uma melhor qualidade de ensino.

Ao analisar os questionários dirigidos aos professores da escola X encontrou-se os seguintes dados quanto ao nível de escolaridade.

Nota-se que 40% dos professores são graduados, (15%) pós-graduados e os outros (35%) estão concluindo suas graduações sendo que a maioria desenvolve seus estudos na área de educação (pedagogia e ou licenciaturas).

Um processo de formação continuada é indispensável para os profissionais que atuam na escola, pois os alunos têm acesso cada vez mais rápido as novas informações e conhecimentos sendo necessário que o profissional de educação esteja preparado para atender as necessidades deste aluno.

Ao serem indagadas sobre qual é a função do coordenador pedagógico segundo seus pontos de vista 70% dos professores demonstraram ter um conhecimento muito superficial das funções que o coordenador desempenha em uma escola limitando-se a citar a orientação e o suporte a equipe docente e aos alunos como funções principais, além de ajudar e supervisionar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola. Apenas 30% dos professores demonstraram de fato conhecer as funções do coordenador pedagógico com pode-se evidenciar na fala da (professora 5, escola X):

Acompanhar os professores em seu planejamento e auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que surgirem tanto com a equipe de professores quanto com alunos. Promover reuniões, discussões e debates sempre com o objetivo de estimular os professores a desenvolverem com competência suas práticas educativas.

Evidencia-se na fala da professora 5 que ela entende o coordenador pedagógico como um articulador entre os diversos membros e atividades da escola e de fato esta é a

real função do coordenador pedagógico ser um articulador dentro da comunidade escolar auxiliado no desenvolvimento das atividades e diagnosticando e ajudando a solucionar os problemas e ou necessidades desta comunidade.

As professoras da escola X ao destacarem as características que são vitais para a boa atuação do coordenador pedagógico destacaram as seguintes: criatividade (35%), a compreensão (20%), e a interatividade (15%) que de fato são características fundamentais para um coordenador pedagógico.

Nota-se que os professores destacam a criatividade e a compreensão como características fundamentais para um bom coordenador, isto deve-se ao fato da mediação entre diferentes pontos de vista fazer parte do dia a dia do memo. Ao serem indagadas sobre de que forma acreditam que o coordenador pedagógico pode contribuir na melhoria da qualidade de ensino da escola, as professoras da escola X destacam como contribuições fundamentais a implementação de uma gestão democrática e o incentivo a formação continuada da equipe docente.

De fato as mesmas se fazem fundamentais para o desenvolvimento das atividades em sala de aula além destas os professores destacam ainda a mediação feita pelo coordenador entre a escola e a família estreitando os laços entre as mesmas como evidencia-se na fala da (professora 13, escola X), “através de uma gestão democrática, planejada com a participação de todos (família/escola).”

Ao responderem se na instituição onde atuam são aplicados os princípios da gestão democrática 100% das professoras apontaram que sim na escola X os coordenadores aplicam a gestão democrática como aponta a (professora 8, escola X), “ouvindo os professores antes das decisões a serem tomadas, partilhando informações e realizando reuniões.” As professoras ao descreverem como a gestão democrática é aplicada dentro da comunidade escolar destacam que, é por meio da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar em reuniões tanto para o planejamento das atividades a serem aplicadas em sala de aula, bem como com a comunidade escolar, para decidir e acompanhar o direcionamento das atividades desenvolvidas pela escola.

Ao se abordar o estímulo a formação continuada por parte do coordenador pedagógico indagando as professoras se o mesmo as incentiva ou não uma formação continuada 100% responderam que sim, existe uma política de incentivo a busca de cursos de atualização e conseqüentemente a um processo contínuo de formação que se faz extremamente importante tanto para professores quanto para alunos principalmente no que

diz respeito a as contribuições do coordenador pedagógico para a melhoria da qualidade de ensino.

Já ao descreverem as formas pelas quais o coordenador pedagógico incentiva a busca pelo processo de formação continuada, apontaram que as coordenadoras da escola X segundo a (professora 6, escola X) “a coordenadora promove encontros para estudo dirigido semanalmente na instituição e incentiva a participação do grupo de professores em formação em outros estados.” Ou seja, estão constantemente realizando encontros para estudo dirigido, bem como indicando cursos de atualização para os professores com a realização de captação de fundos por meio de eventos realizados na escola para oportunizar a participação dos professores nos cursos de atualização.

Indagou-se aos professores sobre quais são os maiores desafios que o coordenador pedagógico enfrenta em seu dia a dia, a (professora 9, escola X), pontua o “diálogo entre os pais, pois em alguns casos por mais que sejam sinalizados sobre algum comportamento do filho não são tão receptíveis, ou ainda por parte da irresponsabilidade de alguns docentes não comprometidos com o que fazem.”

A ideia presente na fala da professora 9 é uma resposta recorrente dos professores da escola X, muitos citam a mediação entre os diferentes pontos de vista presentes na comunidade escolar como um dos maiores desafios que os coordenadores pedagógicos enfrentam em seu dia a dia, alguns citam ainda o excesso de atividades que nem sempre são funções do coordenador pedagógico que acabam sendo exercidas pelos mesmos, um problema recorrente nas escolas estudadas.

Ao avaliarem com base em suas vivências práticas os coordenadores que atuam em sua escola destacam que, os coordenadores apresentam uma atuação de excelência para a (professora 10, escola X), “a coordenadora pedagógica é bastante profissional, está sempre disposta ao diálogo, a ajudar o corpo docente no que for necessário, super responsável, dedicada, organizada, competente. Sempre aberta ao diálogo com os pais e educandos também.” Nota-se que toda a equipe docente faz uma avaliação muito positiva da atuação das coordenadoras pedagógicas destacando que as mesmas estão sempre abertas ao diálogo com a comunidade escolar, ou seja, desempenham de fato o seu papel para a melhoria da qualidade de ensino buscando sempre ouvir e orientar a comunidade escolar visando o correto funcionamento desta engrenagem movida a conhecimento chamada educação.

Ao analisar os dados obtidos como os questionários aplicados na escola pública Y notou-se que a mesma não possui coordenador pedagógico, algo que relativamente comum

nas escolas da iniciativa pública, porém muito prejudicial para a comunidade escolar que deixa de contar com um dos seus mais importantes colaboradores.

A escola Y conta com uma das professoras de seu quadro docente que desempenha uma carga horária extra com orientadora pedagógica, mas a mesma acaba de fato atuando como coordenadora pedagógica. Esta estratégia prejudica muito o desenvolvimento das atividades escolares, interferindo diretamente na qualidade de ensino que é oferecida aos alunos.

A professora que atua como coordenadora pedagógica é pós-graduada na área de história e atua há 31 anos em escolas da rede estadual como professora, ao ser questionada se acredita que o coordenador pedagógico, pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, ela respondeu que sim este profissional pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e ao escolher 4 características vitais para um coordenador pedagógico ela destacou a criatividade, compreensão, interatividade e a pro atividade.

Ao ser indagada sobre de que forma enquanto coordenadora pedagógica ela pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino a (coordenadora 6, escola X), respondeu que “Tenho a prática e o olhar de docente como referencia, uma vez que estou como suporte pedagógico na continuidade da unidade; superando o caráter fragmentário das práticas em educação.” A coordenadora destaca que estar atuando como suporte pedagógico, demonstrando ter um conhecimento bastante superficial sobre a atuação do coordenador pedagógico na escola.

A coordenadora da escola Y demonstra conhecer os princípios da gestão democrática e na medida do possível aplica a mesma em sua escola, ao responder quais são os pontos positivos e negativos da gestão democrática segundo seu ponto de vista a (coordenadora, escola Y) destaca os seguintes “Como positivos refere-se ao próprio conceito de gestão democrática e autonomia da escola. Entre os destaques negativos, está a visão obsoleta relativamente da educação, a visão do conhecimento como algo a ser adquirido e não construído.” Ao responder ao questionamento à coordenadora faz referência aos princípios da gestão democrática ressaltando como pontos negativos os conflitos que surgem devido aos deferentes pontos de vista dos membros da comunidade escolar.

Na escola Y a coordenadora afirma que ainda não são desenvolvidas políticas de incentivo a formação continuada, pois ela desempenha a carga horária de suporte pedagógico, há pouco tempo, não havendo ainda a possibilidade de promover uma

formação continuada para os professores. Ao responder quais são os maiores desafios que o coordenador pedagógico enfrenta em seu dia a dia a coordenadora destaca que é promover a integração dos docentes e do currículo da escola, ou seja, o desafio e mobilizar os docentes na adoção de metodologias adequadas para trabalhar os componentes curriculares da escola de forma interdisciplinar promovendo uma maior qualidade de ensino.

Já ao responder como as suas ações como coordenadora pedagógica contribui para a melhoria da qualidade de ensino a (coordenadora, escola Y) destaca que, “ser um canal de participação efetiva, gerar solidariedade e parceria, possibilitar um referencial de conjunto para a caminhada pedagógica, garantindo o espaço da dialogicidade e, portanto, de satisfação no trabalho.” A coordenadora acredita que a sua contribuição para a melhoria da qualidade de ensino esta em garantir tanto para os alunos quanto para os professores um ambiente de estabilidade, harmonia e cooperação tornando assim a atuação de todos muito mais produtiva.

Ao observar-se os questionários respondidos pelas professoras da escola y nota-se que os mesmos possuem os seguintes níveis de formação, 60% das professoras são graduadas já 40% são pós-graduadas e 3% marcaram a opção outros pois ainda possuem nível médio (magistério).

Ao responderem qual a função do coordenador pedagógico, os professores destacaram que a função do coordenador pedagógico é coordenar e orientar os professores, as respostas demonstram que os professores ainda desconhecem as funções do coordenador pedagógico possivelmente pelo fato da coordenadora pedagógica da escola Y desempenhar apenas uma carga horária como suporte pedagógico, as professoras destacaram como características vitais para a boa atuação do coordenador pedagógico as seguintes: como características mais importantes a criatividade (30%), a compreensão (20%), e a interatividade (20%) que de fato são características fundamentais para um coordenador pedagógico.

Ao responderem como o coordenador pedagógico pode contribuir para a melhoria na qualidade de ensino, as professoras citam o incentivo a busca de novas metodologias de ensino e o compartilhamento de informações a (professora 1, escola Y) cita que, “trabalhando nas atividades de AC e reuniões temáticas que possam favorecer na, formação continuada dos professores e exercendo um trabalho mais direto com os alunos e

pais.” A professora 1 demonstra entender que o coordenador pedagógico contribui para a melhoria da educação com uma atuação mais próxima e direta com a comunidade escolar.

As professoras da (escola y) ao serem perguntadas se conhecem os princípios da gestão democrática 100% responderam que sim e ao responderem de que forma estes princípios são aplicados na sua escola, às mesmas destacam que é por meio de uma gestão participativa onde todos participam das decisões relativas à comunidade escolar.

Já quando são indagadas sobre o estímulo a formação continuada 100% das professoras responderam que sim são estimuladas a buscar uma formação continuada, destacando que este estímulo se dá pela divulgação de cursos e afins que ocorrem na região, informação esta que vai de encontro a depoimento da própria coordenadora provavelmente pelos diferentes entendimentos do que vem a ser formação continuada.

As professoras da (escola Y) destacam ainda que a coordenadora pedagógica estar sempre aberta às sugestões da comunidade escolar. Ao responderem sobre quais são os maiores desafios que o coordenador pedagógico enfrenta em seu dia a dia a (professora 2, escola Y) cita a, “resistência de alguns professores, limitação de recursos para a viabilização de projetos, dividir a atenção com outras atividades.” As professoras destacam a resistência de algumas professoras em colaborar e ou receber orientações do coordenador pedagógico, um problema recorrente que o mesmo tem que enfrentar em seu dia a dia. As professoras avaliaram a atuação da coordenadora como boa ou regular, pois a mesma atua há pouco tempo na unidade de ensino, porém vem desenvolvendo um trabalho satisfatório na comunidade escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante todo o processo de pesquisa constatou-se que o coordenador pedagógico é um profissional que possui extrema importância para o bom andamento das atividades da escola, pois este profissional atua na mesma não só acompanhando e orientando o trabalho docente, mas também como um mediador das relações entre os diferentes membros da comunidade escolar tendo uma contribuição direta e intensa para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas.

Entretanto, a ideia que o coordenador pedagógico se resume a fiscalizar as atividades docentes atuando como um “quebra galho” da escola persistem e se tornam um estereótipo para a profissão, pois em muitas escolas principalmente da rede pública de

ensino o coordenador pedagógico muitas vezes sequer vai à escola se tornando uma espécie de figura ornamentativa ou são atribuídas cargas horárias a professores da própria instituição para que os mesmos atuem como “suporte pedagógico”, outro nome para a mesma função.

Durante a pesquisa pode-se evidenciar o paradoxo entre as atuações dos coordenadores pedagógicos da escola X da rede particular e escola Y da rede pública, os coordenadores da rede particular apresentam uma atuação de excelência que de fato contribui e muito para a qualidade de ensino da instituição talvez pelas condições de trabalho que os mesmos possuem, tendo um coordenador específico para cada etapa dentre outras condições que oportunizam uma atuação de excelência. Uma realidade que não se nota na escola da rede pública, não por falta de empenho do profissional, mas sim pela falta sobre tudo de respeito não só com o profissional, mas principalmente com os alunos e a sociedade em geral.

As escolas da rede pública deveriam ser exemplos de comprometimento com a qualidade de ensino, porém a pesquisa demonstra que está infelizmente não é a realidade vivida na escola pesquisada, pois apesar da professora que desempenha a carga horária como suporte pedagógico tentar ser atuante junto a comunidade escolar a mesma esbarra em várias limitações, seja no que diz respeito a tempo, seja, a resistência por parte de alguns docentes a adesão e participação nas atividades propostas pela mesma.

Nota-se que, os coordenadores pedagógicos apesar de terem que enfrentar grandes desafios em seu dia a dia profissional tem de fato contribuído para a melhoria da qualidade de ensino através de suas práticas, tais como: o incentivo a formação continuada, acompanhamento e orientação pedagógica junto à equipe docente e a articulação entre os indivíduos que integram a comunidade escolar, buscando unir os diferentes pontos de vista e opiniões na tomada de decisões que interferem diretamente no futuro da escola.

Percebe-se na pesquisa que existe uma diferença notória entre o papel do coordenador pedagógico da escola da rede pública e o da rede privada, não em nível dos profissionais atuantes na escola, mas sim no papel ou função que a comunidade escolar atribui a este coordenador e ao desconhecimento da mesma sobre quais são as reais funções deste profissional, subestimando as contribuições que o mesmo pode dar para a melhoria da qualidade de ensino da escola.

É necessário que haja pesquisas voltadas para a área da coordenação pedagógica, para que a importância da mesma possa ser difundida e conhecida por todos, demonstrando

as competências que este profissional tem a oferecer para a instituição escolar, contribuindo não só na busca de uma melhor qualidade de ensino em função do acompanhamento e orientação do trabalho docente, mas por ser um interlocutor entre as diversas visões de mundo que compõe a comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www6.senadofederal.gov.br/legislacao/listapublicacoes.html>. Acesso em: 15 de abril de 2013.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil03/LEIS/I9394.htm>. Acesso em: 16 de abril de 2013.

CLEMENTI, N. **A voz dos outros e a nossa voz**. In: Almeida, L. R.; PLACCO, V. M. N. **S. o coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação – impasses, perspectivas, compromissos**. São Paulo. Cortez, 2001.

GIGLIO, P. C. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** / MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, S. A. S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A. M. F. A. (orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000.

LÍBANELO, J. C. **organização e gestão escolar: teoria e pratica**. 4. ed. Goiânia: editora alternativa, 2001.

— **Organização e gestão escolar: teoria e pratica**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: editora alternativa, 2004.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educare et educação: revista de educação. Vol. 2, nº 4, jul/dez, 2007.

- LOURENÇO, L. M. S. **Funções do Coordenador Pedagógico na Guanabara: escolas oficiais do 1º Grau (1º a 4º serie)**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1974.
- MEDEIROS, L.; ROSA, S. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Estudos e pesquisas educacionais – Fundação Victor Civita, 2011.
- . **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.
- . **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas: Papirus, 1994.
- PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas**. Dissertação, (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- RENEKER, M. H. **A qualitative study of information seeking among members of a academic community: methodological issues and problems**. (Estados Unidos) California: library quarterly, 1993.
- VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.
- . **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2009.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23 ed. Campinas: Papirus, 2001.

## **CONTOS POPULARES: INSTIGANDO O ATO DE LER E VALORIZANDO A IDENTIDADE**

**Jucelma Brito dos Santos<sup>4</sup>**

### **RESUMO**

Os textos apresentados nos livros didáticos (nas aulas de Português) não são tão fascinantes, pois não tem, na maioria das vezes, significado para o sujeito e sempre veem acompanhados por “pretextos”. Por isso, a necessidade de trabalhar com a cultura dos alunos através dos contos trazidos pela sua comunidade, pois os mesmos têm o “poder” de promover a leitura livre e prazerosa. Sendo uma excelente maneira de valorizar a identidade cultural individual e coletiva. O presente artigo parte da importância do resgate cultural, no Ensino Fundamental, através da escuta dos contos orais trazidos por pessoas mais velhas da comunidade do aluno, para elaboração de textos. Textos construídos através da parceria escola, família, comunidade e aluno, com o propósito objetivo de estimular a leitura, valorizar o aluno e o que ele trás.

**PALAVRAS CHAVE** – Contos, Identidade, Leitura de Textos.

### **ABSTRACT**

Texts in textbooks (in Portuguese classes) are not as fascinating, as it does not have, for the most part, meaning to the subject and always come accompanied by "pretexts". Therefore, the need to work with the culture of the students through the tales brought about by your community, because they have the "power" to promote the free and enjoyable reading. Being an excellent way to enhance the individual and collective cultural identity. This article is part of the importance of cultural redemption, in elementary school, through listening to the oral tales brought by older people in the community of the student, for the preparation of texts. Texts built through the partnership school, family, community and student, with the purpose to stimulate the reading, enhance the student and what he brings.

---

<sup>4</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB Centro de Formação de Professores – CFP. jucelmabsantos@hotmail.com

**KEYWORDS** – Tales, Identity, Reading of Texts.

## **INTRODUÇÃO**

Quando inseridas no ambiente escolar, as crianças trás consigo “bagagens” de conhecimentos adquiridos através do seu conviveu social, contudo a princípio podemos os determinar como sujeitos letrados, pois já fazem leituras, *leitura de mundo* como diz Paulo Freire. Essa “bagagem cheia”, se utilizada pelos professores no processo da aprendizagem, pode ser com uma espécie de introdução aos estudos escolares, fazendo que o ato de ensinar seja significativo, instigante e contextualizado. Mas não se resume em apenas nessas experiências ricas trazidas pelas crianças, também carregam expectativas oriundas dos pais e professores em relação à leitura de textos. A raiz dessas expectativas é devido ao valor que a sociedade da à leitura, pois tudo gira em torno desta, encontramos por toda parte, signos, letreiros, placas, anúncios... A todo tempo nos comunica, alerta e desperta para o novo, assim podemos constatar a sua importância, trata-se de mais um meio de “sobreviver” a esse ambiente de informações. Constantemente as tecnologias vão crescendo tornando mais necessário ainda o saber ler, o saber se comunicar através da leitura. “A leitura é uma herança maior do que qual quer diploma” (CAGLIARE, 2009, p. 148). Portanto este artigo tem como preocupação o ensino da leitura, trataremos exclusivamente da leitura de textos, pois é bastante explorada de maneira avaliativa no processo de ensino.

A forma como é trabalhada a leitura de textos, dos gêneros textuais, nas salas de aula, não desperta no aluno o gosto pela leitura e nem o valoriza como um ser cultural, com vivências de “leituras”. Os contos populares, como as lendas, são trabalhados em datas comemorativas como: Dia do Folclore Brasileiro, Dia do Índio, Dia da Consciência Negra, entre outros tantos. Só estendo inseridos no currículo nesse dia comemorativo, e depois são esquecidos na “gaveta”, onde vão serem resgatados no próximo ano, no dia determinado para o mesmo. Salientamos isso devido aos textos impostos pelos livros didáticos, predominando o valor pela cultura que não nos representam (a cultura européia), os textos sem contexto não são atrativos para leitura. Ampliamos a crítica com a citação de MARTINS (2006, p. 25 – 26):

Esses textos condensados, supostamente digeríveis, dão a ilusão de tornar seus usuários aptos a conhecer, apreciar e até ensinar as mais diferentes disciplinas. Na verdade resultam em manuais da ignorância; mais inibem do que incentivam o gosto de ler.

Ainda que possamos encontrar textos relevantes, de alguns literários renomados, mas da maneira como são utilizados com pretextos para se trabalhar regras gramaticais, entre muitos outros fins, não garante que sua profundidade seja transmitida ao leitor, não estimulando uma leitura crítica e prazerosa, sendo sempre uma leitura mecânica, silenciosa e intencional. Devido aos pretextos, a leitura dos textos se torna enfadonha e desestimulante.

Portanto, se a leitura é na sua essência uma atividade individual, a escola não pode torná-la um mero pretexto para avaliar outros elementos, como pronúncia, rapidez de decifração etc. (CAGLIARE, 2009, p. 152).

Muitos são os educadores que utilizam o conhecimento de maneira incorreta, como nos diz Freire “*conhecimento empacotado*” que é passado ao aluno: o mesmo aprende a cultura, história, dança dos colonizadores e não as suas próprias manifestações culturais. Ampliamos ainda mais essa ideia com uma citação de Paulo Freire (1978, p. 18):

A escola, não importa o seu nível, se transforma em “mercadoria de saber”, o professor, um especialista sofisticado, que vende e distribui um “conhecimento empacotado”, o aluno, o cliente que compra e “come” este conhecimento.

Dessa maneira, concordamos que o aluno já tem em seu histórico a leitura de seu mundo, de sua cultura. A leitura e a escrita das palavras se darão facilmente se utilizar a “palavra mundo”, e não as palavras impostas pelos colonizadores no processo de aprendizagem. Vemos que o “sistema” impõe nos currículos escolares conteúdos, disciplinas e textos do seu interesse político, mas isso não quer dizer que educadores críticos e convictos do seu papel sigam a ele. Em virtude disso, podemos ver a importância de educadores qualificados, bem remunerados, enfim com condições necessárias e autonomia para exercer sua função. Educadores coerentes politicamente com suas práticas, não serão neutros, nem muito menos “levados” pela imposição do sistema dominante.

Desse modo, passamos a entender que o educador é aquele que vai além do currículo a ser trabalhado. Este educador, pensa o aluno como o protagonista no seu desenvolvimento cognitivo, busca meios que facilite o processo de formação como cidadão e como construtor do seu próprio currículo.

Segundo Freire (1978, p. 11), “A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Com base a esta linha de raciocínio, sugerimos que se trabalhe texto com contexto, nas aulas de Português no Ensino Fundamental. Será uma forma de instigar o ato de ler, fazendo com que os alunos levem este ato futuramente por toda a sua vida acadêmica e social, sendo uma maneira de formar cidadãos críticos. Pensando em textos que estimule a leitura e valoriza a identidade do aluno, veio à importância e a necessidade de se resgatar os contos populares orais para a construção desse tipo de texto. Cremos que através desses contos que diz algo ao aluno, garanta que a leitura de textos seja prazerosa com significado, sem pretextos que tenha como objetivo formar leitores, sem se preocupar com regras e nem com “expectativas”. Pregamos que a leitora seja algo inicialmente livre e encantadora e que possa subsidiar a vida escolar e social do aluno.

## **LEITURA ORAL DOS CONTOS POPULARES**

“O primeiro contato das crianças com a leitura se dá através da leitura auditiva” (CAGLIARI, 2009, p. 155). Como é gostoso escutar uma boa história de assombração, de lendas folclóricas, de contos de fadas... Fazendo-nos viajar a lugares através da imaginação. Esses contos são geralmente transmitidos pelos nossos pais, avós e vizinhos antigos da nossa comunidade. Contos ricos culturalmente, nos ajudam a entender nossa própria história e a construir a nossa identidade.

Os Contos Populares com sua riqueza devem ser inseridos no currículo escolar com a mesma importância que os textos literários, trabalhados nas aulas de Português. Textos contam a origem do local onde a criança está inserida, dos seus costumes, lendas... Fazendo assim correspondência com o contexto e a leitura do mundo do aluno, ao contrário dos textos impostos pelos livros didáticos. Não que estejamos desmerecendo os textos dos livros didáticos, pois se trabalhados da maneira correta se tornam mais um “tijolo” na construção do saber, mas o intuito estabelecido pelos livros não os torna eficientes e suficientes.

## **Origem do Tema proposto pelo presente Artigo**

Partindo da experiência vivida, na comunidade dos Barreiros, do silêncio natura e da escuta atenta, fazendo com que os olhos brilhem que nos deu esse discernimento e posicionamento de se trabalhar com essa temática, partindo de textos elaborados através dos contos orais para estimular a leitura.

O Programa Educarte: Educando através da Arte, criado (na antiga gestão) no ano de 2005 se perdurando até o ano de 2012, pela Secretaria de Educação da cidade de Amargosa, que tinha com público alvo os alunos das escolas Municipais. O Programa era composto pelas oficinas de dança, capoeira, teatro, caratê, xadrez, iniciação esportiva, informática, música, flauta doce e ginástica rítmica, sendo realizadas nos horários opostos das aulas. Para melhor entendimento do programa copiamos um trecho do seu documento:

[...] a Secretaria de Educação do município de Amargosa, após consulta a comunidade escolar, resolve implantar este programa em todas as escolas da rede municipal de ensino, atendendo, prioritariamente, aos alunos que se encontram em alto grau de vulnerabilidade social apresentam baixo desempenho escolar, numa perspectivas de que a inserção da arte no espaço escolar possa favorecer a construção de um ambiente educacional dinâmico, atraente, prazeroso, alegre, vivo, capaz de envolver toda e escola, num processo de resgate a cultura da autoestima e da valorização da cultura” (Caderno Didático de Planejamento, 2012)

A professora<sup>5</sup> da oficina de dança, com a parceria dos responsáveis pela as oficinas trabalhou sempre com determinados temas que promovia a cidadania e o resgate cultural, incentivado pela coordenação do Programa. Tendo como principal objeto o mapeamento cultural da cidade de Amargosa, as entrevistas feitas através dos diagnósticos eram documentadas e registradas em cartório, depois arquivadas na Secretaria de Educação para servir de material de consulta para futuras pesquisas.

O tema que mais nos deslumbrou foi: Construindo Identidade, pesquisando Cultura, pois envolveu a todos (escola, família e comunidade) e foi uma espécie de descoberta da origem da nossa cidade Amargosa, nos sentimos como os portugueses quando “descobriu” o Brasil. Na Escola Geraldo Souza Resende comunidade dos Barreiros, zona rural de

---

<sup>5</sup> Sendo a autora do presente Artigo, Jucelma Brito dos Santos, trabalhando por cinco anos no programa.

Amargosa, promovemos rodas de conversa (entrevistas)<sup>6</sup> no terreiro da escola, com o intuito de pesquisar juntamente com os alunos as pessoas ilustre da comunidade que poderiam alimentar o nosso desejo em “descobrir”, assim contamos com dois patrimônios imateriais: Seu *Manoel Oliveira Santos*<sup>7</sup>, o qual nos relatou a cultura da reza e os usos das folhas medicinais; e Seu *Pedro Oliveira de Jesus*<sup>8</sup>, relatou a origem da comunidade, as festas típicas de antigamente, o dia-a-dia daquela época. Discorremos alguns trechos dos Contos que Senhor Pedro nos contou sobre as superstições populares:

Outras atividades dos moradores era a caça e a pesca, caçavam gato do mato, tatu, teiú, paca e cutia (hoje não se encontra mais esses animais nos Barreiros devido ao desmatamento ocorrido). Para os caçadores entrar na mata, tinha que levar fumo e cachaça, ofertando à “caipora” dizendo: “dona da mata olha aqui o teu presente”, assim eles não se perdiam e garantiam a caça” (Informação verbal obtida na Entrevista com o Senhor Pedro Oliveira de Jesus).

Em suas inúmeras curas, Seu Manoel destaca a da menina que estava com dor no dente: “a menina já tinha três dias internada no hospital sem que a dor passasse, fui visitá-la rezei e em 5min passou a dor” (Informação verbal obtida na Entrevista com o Senhor Manoel Oliveira Santos).



Figura 1. Senhor Pedro relatando os “causos”, de blusa amarela, e o Senhor Manoel logo ao seu lado, Dona Carmosa a merendeira da escola a qual estar encostada ao portão, Senhor Ivis porteiro sentado perto de Dona Carmosa, e na esquerada a professora de dança e o professor de capoeira.

<sup>6</sup> A entrevista ocorreu no dia 02 de abril de 2012, às 10h00min, na escola Geraldo Souza Rezende, com a parceria dos alunos, a professoras e os professores da oficina de capoeira e de dança.

<sup>7</sup> Morador da comunidade dos Barreiros, 64 anos, sua profissão é agricultor e rezador.

<sup>8</sup> Morador da comunidade dos Barreiros, 65 anos, sua profissão é agricultor.



Figura 2. Alunos da Escola Geraldo Souza Resende, no terreiro da escola, escutam os Contos Populares, para o melhor entendimento da sua cultura. A professora esta em pé à esquerda (no dia da entrevista a qual foi realizada no dia 02 de abril de 2012).

Percebemos como os olhares das crianças brilhavam todas em silêncio, interessadas, maravilhadas com a fala daqueles Senhores. Coisa rara de se vê na sala de aula. Em virtude disso surgiram perguntas que nos inquietou: Por que não foi exigida a disciplina aos alunos? Por que eles se envolveram com essa aprendizagem através dos contos tão simples? Essas perguntas podem ser respondidas com uma palavra: Contexto, o que *sobra* na fala dos entrevistados e *falta* na fala dos professores. Alertamos essa ideia com uma citação de ELIAS (2011, p. 48):

[...] só é possível desenvolver as necessárias disciplinas do silêncio, da escuta atenta de outrem e da reflexão sobre o que o outro fala, se os temas a serem tratados forem envolventes, instigantes, polêmicos, de interesse público.

Assim que nos despertou essa discussão de através da escuta oral produzir textos que tenha também o seu lugar definitivo no currículo escolar. Visto que os textos de Contos Populares só são lidos em datas comemorativas, mas que poderiam ser trabalhados com a mesma frequência dos gêneros literários, devido o seu poder de inclusão e valorização. Inclui, por que chama a todos de uma forma natural a “entrar” nessa “roda” de aprendizagem, pois tudo falado tem significado para o aluno, e valoriza, por que coloca a tona a cultura do seu aluno, fazendo com que o aluno se veja com outro olhar, se veja como ser cultural, estimulando a sua autoestima.

## TEXTOS QUE VALORIZA E FORMA A IDENTIDADE DO ALUNO

Os textos, das aulas das aulas de Português, precisaria ser uma agente social na construção da identidade do aluno. Através dos mesmos poderemos cavar a terra para encontra a raiz da nossa árvore genealógica, analisando quais valores nos sustenta, qual é a nossa verdadeira historia de origem, o que trazemos dessa raiz como pessoas, como elas nos influenciam.

Textos com contextos, como foi dito, podemos encontrar nos Contos Populares resgatados na oralidade de alguns membros da comunidade do aluno. Trabalhando com textos com esse cunho, significantes e contextualizados, garante a valorização do aluno, estimulando a sua autoestima e construindo a sua identidade através do resgate cultural. Sendo assim, garantia de sucesso na sala de aula, além de possibilitar ao o aluno a conhecer a sua raiz, e a do outro colega, será o ponto certo de estimular a leitura de textos. Esses textos fazem com que os percebam, vendo o que os semelham o que os diferencia, levando a respeitar o outro como base nisso. Cremos que desça maneira se desenvolvi a socialização, o fortalecimento da cultura e as ideias entre os alunos. Construindo um ambiente prazeroso e propicio ao ensino/aprendizagem, ao diálogo e a democracia. O próprio aluno vai se enxergar melhor, se perceber como ser cultural autônomo, construtor da sua identidade, tendo como base a sua raiz e a raiz do outro. *Raiz* (cultura) que vai se fortalecendo e ficando mais fixa a terra, devido à *irrigação* (leitura) da *água da aprendizagem* (Contos Populares). Conforme SILVA (2007, p. 106): “A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do outro”.

## LEITURA PRAZEROSA DE TEXTO CONTEXTUALIZADO

Antes de começarmos a falar sobre “a leitura prazerosa”, é importante refletir com base a crítica de ALVES, “são raríssimos os casos de amor à leitura desenvolvido nas salas de estudo formal da língua” (ALVES apud ANTUNES, 2003, p. 72). Essa citação brilhante de Rubens Alves revela a realidade vivida nas salas de aula. As aulas de Português não despertam o leitor adormecido dentro do aluno. O amor pelos os livros, pela a leitura de textos é sufocado pelas práticas maçantes de se utilizar os textos. Segundo Martins (2006, p. 23), “Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica [...]”.

Prática que usa o texto com “segundas intenções”, com o puro desejo avaliativo, prejudicando o aluno. Os alunos que não dispõem de contatos com os livros, no seu convívio social, serão os mais prejudicados, sendo suprido do hábito e do gosto de ler, por causa do “pecado” cometido por essa prática de desvalorização da leitura. Roubando desses alunos o amor pelos livros. Para reverter esse quadro, precisaria, é claro, de rever e mudar a prática. Determinando o verdadeiro lugar da leitura de textos, a qual é resumida no puro prazer de ler e não no pretexto de se trabalhar as “regras gramaticais”. Portanto a gramática (não descartamos a sua importância para o processo de aprendizagem), também o culpa um lugar errado, sendo assim trabalhadas de maneira injusta, segundo ANTUNES (2003, p.89) “A gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua”. Contudo esses erros formam um círculo vicioso, prejudicando a essência do texto e da gramática.

Assim podemos detectar dois equívocos em relação ao ensino de Português nas salas de aula: texto sem contexto e texto com pretexto. Para quebrar com esses equívocos que estamos “batendo na tecla”, de se trabalhar com Contos Populares, fonte riquíssima de cultura. Podemos destacar vários benefícios: Valorizar a identidade do aluno e a leitura de textos; Desenvolver a autoestima e a leitura; Conscientizar os alunos a importância do seu povo e a importância da leitura, através do resgate dos Contos Populares. Portanto essa proposta tem como objetivo proporcionar aos alunos momentos prazerosos de leitura de maneira crítica e construtiva, estimulando - os no processo do ato de ler, e valorizando suas culturas. Assim tornando a leitura de texto um ato prazeroso e contextualizado. Fazendo com que mergulhem no mundo fantástico da leitura, viajando, interagindo, “penetrando” no texto lido. Essa leitura prazerosa é o que cativa novos leitores, despertando o gosto pela leitura

## **METODOLOGIA: SUGESTÃO**

O professor deve ser um eterno estudante, sempre em busca do conhecimento que lhe der subsídio no seu planejamento diário. O ensino da Língua Portuguesa merece cuidados e respeito, pois o seu conteúdo se resume na linguagem, a qual faz parte de nossa cultura. Aberto ao novo, e sensível ao desinteresse da turma vai reformulando a cada dia o seu plano de aula, pesquisando com base ao contexto de cada um. Atentos aos textos impostos pelo currículo que vem *cheios* de pretextos e *puros* em relação ao incentivo a

leitura prazerosa que o professor deverá trabalhar essa reformulação. Buscando sempre trazer o aluno para ser sujeito da sua própria aprendizagem.

Assim sugerimos a parceria família-escola e escola-comunidade, todos pela a educação, de fato, dos seus alunos. *Promovendo encontros com os familiares e moradores da comunidade do aluno, com o intuito de contar os contos aos alunos, para que os mesmos façam a principio a leitura oral. Ao término de cada encontro os alunos com a ajuda do professor vão retextualização, transformando a fala em escrita, produzindo textos. Se não for possível o encontro, pedir para que os alunos entrevistem os contos com os seus familiares ou vizinhos. A partir dos textos produzidos o professor terá material suficiente para trabalhar com a leitura espontânea e prazerosa, pois esses com certeza serão contextualizados, interessantes e significantes.*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto concordamos que seja importante incluir os Contos Populares no Currículo escolar, pois a sua riqueza cultural é mais uma ferramenta no processo de formação de leitores críticos. Os textos, produzidos a partir da escuta dos contos estimulará o aluno o gosto pela leitura, e contribuirá para a formação da sua identidade, da cultural e da aprendizagem. Sendo uma forma de abraçar o aluno, abrir “as portas” da escola para dar passagem ao aluno letrado com vivências. Assim, as aulas de Português terão significado e contexto para este aluno “cheio” de cultura, e o processo da aquisição da leitura de texto si dará de maneira livre e prazerosa, como deveria ser sempre o ato de ler.

## **REFERÊNCIAS**

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 50ª. Ed. São Paulo, Cortez, 1978.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** 4ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** - São Paulo: Sapiens, 2009.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** – 19ª. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 2006.

ELIAS, V. M. **Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura.** São Paulo: Contexto, 2011.

ANTUNES, M. I. **Aula de Português – encontro & interação.** – 6ª. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003. P

SILVA, T. T. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** – 2. Ed., 11ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007

## CORPOREIDADES NA DIÁSPORA E O FENÔMENO PAGODE

Ivanilde Guedes de Mattos<sup>9</sup>

### RESUMO

Há algum tempo observo no campo das reflexões sobre educação a necessidade de inserção de questões difíceis que envolvem raça, gênero, sexualidade, dentre outros marcadores de identidade. Nesse sentido, proponho pensar questões que estão diretamente ligadas a uma nova organização social que traz para a esfera educacional a emergência do trato com essas questões. Assim, tornam-se necessário os conhecimentos sobre os instrumentos legais e normativos relacionados à questão da diversidade etnicorracial. Entendendo o pagode como uma possibilidade para interpretação da Lei 10639/03, tendo em vista a sua aderência junto a comunidade escolar da escola pública de Salvador. Busco na *performance* do pagode e sua produção criativa na cultura urbana, que hibridiza as formas e se mantém em cena, mesmo com acirradas críticas, contribuições significativas para outras formas de saberes que a escola precisa reconhecer.

**PALAVRAS CHAVES** Pagode, *Performance* e Educação das Relações Raciais.

### ABSTRATC

---

<sup>9</sup> Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB; Licenciada em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador/UCSAL. Atualmente docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS; Membro da Comissão de Ações Afirmativas da UEFS; Líder do Grupo de Pesquisa Firmina(CNPq): Pós Colonialidade, Educação, Cultura, História e Ações Afirmativas. Membro fundadora da Associação de Pesquisadores Negros da Bahia. Desenvolve pesquisa e trabalhos correlatos nos temas: Juventude Negra, Cultura, Musicalidade Negra e Currículo, Corpo e Educação Física e Ações Afirmativas. Consultora para Formação de professores com ênfase na Lei 10639/03 na perspectiva da Recreação, Corporeidade, Lúdica e Descolonização do Pensamento. Objeto de pesquisa de doutoramento: O Pagode e suas *performances* para a Educação das Relações Etnicorraciais no Currículo Escolar. Autora do livro “Estética Afirmativa: O corpo negro e o ensino da Educação Física”.

Some time ago I observe in the field of education reflections on the need for inclusion of difficult issues involving race, gender, sexuality, among other markers of identity. Accordingly, I propose thinking questions that are directly linked to a new social organization that brings the educational sphere the emergence of dealing with these issues. Thus become necessary knowledge of legal and regulatory instruments related to the issue of diversity ethnicorracial. Understanding th e pagoda as a possibility for the interpretation of Law 10639/03, with a view to their adherence with the school community public school in Salvador. Seeking the pagoda performance and his creative output in urban culture, which hybridizes the forms and remains on the scene, even with fierce criticism, significant contributions to other forms of knowledge that the school needs to recognize.

**KEYWORDS** – Pagoda , Performance and Education Race Relations.

## INTRODUÇÃO

A intenção que mobiliza esse estudo investigativo sobre o gênero musical denominado pagode surgiu no transcorrer do ano de 2006, como admiradora do carnaval da Bahia, entre blocos e trios elétricos, ao descer a Avenida Sete de Setembro. Senti um tremor no meu corpo quando percebi que a banda de pagode *Fantasmão* se aproximava e, com ela, uma multidão em verdadeiro transe. Fiquei apreensiva, mas a música (entoada pelo cantor “Eddy”, vocalista da banda nessa época) e seu ritmo diferenciado com jeito de *Rap*<sup>10</sup> me contagiaram de tal maneira que desejei que aquele momento não acabasse: definitivamente vivi uma experiência incrível de medo e êxtase. Esse grupo, em especial, foi para esse estudo o gatilho responsável por minhas inquietações, por se tratar de uma banda de pagode cujas músicas traduziam em suas letras uma crítica contra as desigualdades sociais, fazendo uma trajetória diferenciada de outras bandas de pagode, como os grupos Terra Samba, Juventude do Pagode, Pagod’art, É o Tchan, Psírico entre outros.

Desse carnaval para cá, o meu interesse por este fato cultural cresceu tanto quanto o ritmo musical a ele vinculado, denominado “Pagode Baiano”: Mesmo sabendo que se tratava de um objeto no mínimo complexo, não declinei do intento de trazer o pagode para

---

<sup>10</sup> O *rap* caracteriza-se pela reinvenção do cotidiano através da oralidade de pessoas comuns que denunciam em suas canções problemas graves vivenciados nas situações sociais extremamente adversas e totalmente negligenciadas pelos Donos do Poder .Os rappers narram com as suas próprias vozes e olhares o cotidiano das cidades contemporâneas transfigurando-se em instigantes cronistas e críticos da modernidade(CONTIER, 2005).

o campo da educação e pensá-lo numa dimensão educativa performática. Propor a descolonização do conhecimento deveria ser uma missão da educação. Mas, só podem se propor a fazê-lo aqueles que conseguiram descolonizar seus corpos dos engessamentos disciplinares que estabeleceram a partir dos padrões culturais europeus, as normas de conduta e comportamento que a sociedade brasileira deveria seguir. Por isso, perceber o corpo como espaço de fala e de reivindicação me levou a pensar e desafiar, inclusive a mim mesma, a possibilidade de compreender um pouco mais esse fenômeno chamado “Pagode”, que tem no corpo sua maior expressão de liberdade e contestação às imposições normativas. E para além de apenas ser mais um ritmo baiano, proponho que o pagode seja tratado pela escola como um discurso cultural importante capaz de traduzir novas narrativas subalternas.

Há algum tempo observo no campo das reflexões sobre educação a necessidade de inserção de questões difíceis que envolvem raça, gênero, sexualidade, dentre outros marcadores de identidade. Nesse sentido, proponho pensar questões que estão diretamente ligadas a uma nova organização social que traz para a esfera educacional a emergência do trato com essas questões. Assim, tornam-se necessário os conhecimentos sobre os instrumentos legais e normativos relacionados à questão da diversidade etnicorracial.

A Lei Federal 10.639/03, que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais<sup>11</sup>, ambas relacionadas à obrigatoriedade de inclusão nos currículos da Educação Básica de conteúdos que envolvam as populações negras tanto na África como no Brasil, têm exigido dos educadores e pesquisadores da educação esforços inéditos de produção de conhecimento que subsidiem o cumprimento satisfatório dessas obrigatoriedades, seja no que diz respeito à formação de professores, à produção de material didático, à escolha de conteúdos e temas necessários e, o que talvez seja mais importante, à revisão crítica e ao fortalecimento de alternativas conceituais e metodológicas capazes de operarem transformações substantivas em concepções hegemônicas e calcificadas de currículo.

Nessa perspectiva, acredito nas produções de conhecimento que tomam esse novo universo educacional como fundamento e novos horizontes para proposições mais concretas no âmbito escolar. Os conteúdos e concepções presentes na Lei Federal

---

<sup>11</sup> Ver a Lei na íntegra: Brasília. Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, DF, CNE, 10 de março de 2004.

10639/03 e nas Diretrizes mencionadas podem transformar-se em importantes instrumentos a favor da formação educacional da grande maioria dos estudantes das escolas públicas, os quais segundo as estatísticas<sup>12</sup> mostram, que em Salvador e na Bahia, de um modo geral, são geralmente negros.

### **Currículo: descolonizar é preciso**

Entendendo o pagode como uma possibilidade para interpretação da Lei 10639/03, tendo em vista a sua aderência junto a comunidade escolar da escola pública de Salvador. Busco na *performance* do pagode e sua produção criativa na cultura urbana, que hibridiza as formas e se mantém em cena, mesmo com acirradas críticas, contribuições significativas para outras formas de saberes que a escola precisa reconhecer. Daí a proposição de introduzir o pagode baiano no currículo escolar como uma cultura a ser experimentada, mesmo reconhecendo a sua imprevisibilidade. No entanto, diante da sua complexidade, reconheço que o professor pode ou não atuar com o pagode, buscando subterfúgios em outros gêneros musicais considerados menos problemáticos do ponto de vista da comunidade, seja ela escolar ou local.

A fluidez que envolve o pagode nesse aspecto se direciona à percepção do mesmo como expressão viva ou não em determinados espaços, onde outras temáticas podem estar exigindo mais atenção, como a violência ou o uso de drogas. Mesmo reconhecendo que uma interpretação mais aguçada do pagode sobre essas especificidades pode gerar ações conjugadas de cunho formativo. Estou ciente do que o espaço de aula representa ideologicamente e reconheço possíveis deslizamentos, considerando que a pessoa do professor pode direcionar o tema para o viés único e exclusivo da representação negativa do gênero feminino, angariando do público estudantil uma rejeição mais acirrada a essa cultura musical.

Esse *entre-lugar* não está definido inicialmente, podendo ser qualquer lugar; mas ele precisa acontecer, pois o que se percebe é um medo, uma reprovação do pagode pela escola. Se o pagode será tratado como cultura, como arte, como movimento, como literatura, história, geografia ou Educação Física é decorrência do reconhecimento desse fenômeno junto ao público escolar. Considero a partir daí a perspectiva da descolonização

---

<sup>12</sup> Consultar: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/censo2>. Síntese de Indicadores Sociais-IBGE/2008.

do conhecimento, um trabalho que reorienta a não hegemonia curricular. Desse modo, o objetivo desse estudo é caracterizar esse campo da *performance* musical do pagode e, a partir dele, investigar as formas através das quais a *performance* proveniente dessa expressão cultural pode servir como referência para a elaboração de estratégias curriculares para uma educação efetivamente inclusiva e, por que não, mais estimulante. Destaco aspectos de natureza formativa, tais como a valorização do passado histórico, a crítica ao racismo e à discriminação, a elevação da autoestima e da autoimagem. Essas formas expressivas da cultura, uma vez consideradas nas construções curriculares, podem contribuir para uma inclusão mais substantiva dos jovens negros e pobres nas escolas, sobretudo nas escolas públicas.

Em outras palavras, parti do pressuposto de que a análise das presenças e ausências de determinados elementos na estrutura curricular das escolas - entendendo currículo como a multiplicidade de aspectos, valores, normas, procedimentos e práticas que envolvem o processo formativo-, contribui em grande medida para a identificação e análise das perspectivas inclusivas ou exclusivas nela presentes, com implicações significativas não só na própria formação dos estudantes, como também na sua maior ou menor integração à própria escola.

Para tanto, tomo como referência inicial as representações de corpo permeadas pelas variáveis de gênero e raça presentes no novo estilo musical do pagode na Bahia, surgido a partir da década de 1990. Para tratar de um tema cuja complexidade está posta a partir da necessidade de implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, é que recorro a vários fatos históricos nos quais a presença da cultura negra africana e afro-brasileira se destaca e faz emergir alguns dos principais conceitos a serem analisados, contribuindo para uma reflexão mais próxima do presente social e cultural em que vivemos e que se constitui através da educação.

A referida lei deve assegurar que a escola contemple conteúdos de uma cultura anteriormente concebida como inferior e, portanto, desnecessária como conhecimento formativo, tornando invisível a riqueza cultural particular do continente africano e de seus povos: as lutas e vitórias que contam os seus griôs - verdadeiros guardiões dessa história<sup>13</sup>; as formas de agrupamentos sociais, de economia e sustentabilidade; as formas de

---

<sup>13</sup> Histórias como a epopéia de Sundiata - rei dos reis que nasceu com sérios problemas de saúde e acabou por se tornar imperador do Mali.

elaboração dos planos de liberdade; os mitos que envolvem os orixás e outras divindades; os cultos de devoção à natureza; o ponto de vista das artes; as habilidades artísticas e seus principais monumentos até então desconhecidos pela história; a cultura musical com a magnitude de ritmos, instrumentos e melodias que se fazem presentes em tantas composições e arranjos internacionais, mas que se quer são citadas e tantas outras histórias que envolvem o continente africano.

Assim, vejo como oportuno o contexto educacional desenvolver ações que envolvam a comunidade escolar e não escolar para: a diminuição do racismo; o enfrentamento das diferentes situações que causam prejuízos para as relações entre negros e brancos e o reconhecimento das diferentes linguagens escolares subjacentes dando espaço para as culturas urbanas e locais que têm a escola como espaço de significação. O pagode baiano, enquanto uma cultura de forte inserção local é sem dúvida uma cultura de repetição disseminada pela dança e pelo ritmo entre a juventude soteropolitana. Assim, a escola não pode desqualificar o pagode como um discurso cultural.

Ainda sobre documentos legais que normalizam os conteúdos escolares, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e os PCN'S que precisam ser referenciados como importantes instrumentos na articulação das novas propostas de Lei. Faço uso do seguinte orientação do PCN:

I- A Estética e Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável (PCN, p.113).

Elaboro, portanto, com mais consistência, um caminho estratégico para propor um currículo que compreenda a realidade social e cultural desse território de identidade majoritariamente negro, e como a musicalidade negra, através do ritmo denominado pagode baiano, pode vir a contribuir para que os estudantes sintam-se estimulados a expressarem os sentimentos que esse gênero suscita expressões, essas por meio de gestos, movimentos corporais, e *performance*; e denotam da ludicidade e sexualidade,

promovendo uma ambiência escolar mais diversa e flexível do ponto de vista da produção musical contemporânea, além da possibilidade concreta de intermediação crítica sobre as ideologias presentes nos discursos culturais.

Certamente, a inclusão desse discurso cultural não irá abarcar a totalidade dos estudantes: é fato que esse ritmo musical é repudiado por muitos jovens e adultos; ainda assim, opto pela inclusão no currículo escolar dada a sua particularidade narrativa de expressão das camadas negras e pobres.

Essa escolha acontece não por acaso, mas é resultado de uma trajetória acadêmica que me permitiu, através das experiências no campo profissional, identificar a necessidade de investir num outro modelo de educação que possa contemplar novas abordagens teóricas e metodológicas capazes de recriar o ambiente escolar a partir de novos formatos de aprendizagens que envolvam os estudantes numa atmosfera lúdica e afirmativa, representativa do seu cotidiano, interativa do ponto de vista do conhecimento e das novas tecnologias, incluindo as práticas esportivas e corporais.

O contexto educacional atual deve ser auxiliado, além dos materiais didáticos, pelos recursos áudios-visuais e performáticos. Aproximar o universo escolar proposto da realidade efetiva em que vivem seus atores principais é abrir janelas para a criatividade, para o interesse, para o movimento e para as dinâmicas relacionais entre educadores e educandos, sem falar nas várias possibilidades que essas janelas estabelecem através do melhor convívio entre a escola e a comunidade ao conceberem um interesse mútuo. A escola que se predispõe às inovações educacionais aponta para um entendimento renovado, não apenas no que diz respeito à inclusão de novas tecnologias e recursos materiais, mas às práticas educativas.

### **Bandas de pagode**

No decorrer dessa trajetória de pesquisa, destaquei alguns grupos e artistas que figuravam no cenário da música popular conhecida como pagode baiano que deram início à popularização desse gênero. Sem a pretensão de aprofundar o método de análise do discurso, busquei fazer uma leitura analítica de algumas letras de pagode, com o intuito muito mais dialógico do que crítico.

Ao decidir por esse campo, considero que há uma preferência pelas bandas musicais de pagode baiano surgidas a partir da década de 1990. Procurei dentre os grupos

de pagode selecionar para esse estudo apenas os grupos de formação cuja origem seja nas periferias de Salvador e que sejam bandas cujo apelo tenha me remetido a identificá-las no contexto com forte expressividade junto à população jovem.

Assim, não estou trabalhando com a grande maioria, e sim com as representações do pagode cuja visibilidade teve maior amplitude nos meios musicais com características específicas, como: as letras, a irreverência, a politização e a expressão performática. De fato, fiz a opção por grupos de pagode que reiterassem as expectativas de pesquisa apontando para uma das características já mencionadas, e cheguei às bandas: Gera Samba/É o Tchan; Harmonia do Samba; Fantasmão/*Edycit*; Parangolé; *Saidy Bamba* e *Black Style*.

Desenvolvi essa investigação entrelaçando as perspectivas narrativas e performáticas elaboradas pelo pagode com autores destacados pelas suas produções relacionadas a esse tema de pesquisa e aos novos referenciais teóricos propostos pelos Estudos Culturais e Pós-Coloniais. Cabe destacar que esses grupos são representações de arranjos coletivos construídos em solos de periferia, com trajetórias semelhantes de exclusão e discriminação, dada a sua condição de classe e de raça.

### **Perfil dos sujeitos**

É necessário fazer um destaque sobre que juventude é essa a que estou me referindo, mesmo sendo uma categoria geracional, posto que a juventude negra da cidade do Salvador tem um modo de “ser” e “estar” bastante particular do ponto vista estético e corporal. Homens e mulheres, nessa etapa de vida não estão distantes de tudo que envolve o mundo do consumo, seja ele tecnológico, visual, material ou cultural. Esteticamente falando, observo a relação que tem essa juventude com o próprio corpo, quando se nota um certo despojamento, que não se restringe ao uso de poucas roupas.



Quadro 1: Fotos Acervo Pessoal



Quadro 2: Fotos de Acervo Pessoal

Os homens, na sua grande maioria, são magros, com músculos definidos e uma cintura pélvica aprofundada, normalmente à mostra por suas bermudas (tipo surfista) bem abaixo da linha do quadril, sem camisa, e de chinelos. E se encontram nas ruas, em localidades próximas aos seus domicílios ou na praia. Os cabelos também chamam a atenção: não é raro encontrar jovens negros com os cabelos descoloridos e cortes de cabelos em formas geométricas; outros buscam nas formas de alisamentos a possibilidade de usarem os cabelos tipo moicano e, certamente, há àqueles que adotaram os *dread's* (cachos estilo rastafári) e trancinhas para compor um visual mais étnico/híbrido.



Quadro 3: Fotos cedidas pela estudante participante do estudo



Quadro 4: Fotos cedidas pela estudante participante do estudo

As mulheres também esbanjam variedades em seus *looks*, ora estão de tranças, ora usam *megahair*, sem falar da chapinha (cabelo liso, sem ondas) que entrou com toda força no universo dos penteados contemporâneos, seja para as negras ou não. Vestidas em roupas de baixo custo de malha, na maioria das vezes, ou shorts jeans bem curtos, deixam à mostra suas curvas, e delineamentos corporais, sejam elas magras ou gordas. Não é possível avaliar se há algum tipo de descontentamento vivenciado pelas mesmas devido a suas formas, dada à linguagem corporal expressa em movimentos rápidos e sinuosos de andar.

A cultura do consumo da moda é uma realidade no âmbito das periferias. Dadas as devidas proporções socioeconômicas, os jovens são fortemente influenciados pela mídia a adquirirem, a terem, e serem. Segundo Jean Baudrillard (2008), “você é o que você tem”. Assim, eu descrevo a juventude negra de Salvador como um grupo social que convive com a falta de emprego, com a pobreza e em condições desprezíveis pelo estado; porém uma parcela desses jovens possui uma capacidade ímpar de tentar driblar esse cotidiano, seja no mercado informal, nos bicos, fazendo renda com muita criatividade. Ainda que às margens, são atores com forte presença no campo social e cultural. Para Featherstone (1991, p.170;178),

A imagem do corpo belo abertamente sexual [...], enfatiza a importância da aparência e do look.[...] A percepção do corpo na cultura é dominado por um vasto arsenal de imagens visuais. De fato, a lógica interna da cultura de consumo depende do cultivo de um apetite insaciável para o consumo de imagens.

Atento Gilroy em “Entre Campos” reflete essa corporificação nos levando a compreender o corpo nesse contexto de consumo no qual, para o sujeito ser incluído, ele deve fornecer provas, sejam elas culturais, sociais e financeiras. É no corpo que se materializa o “lugar” desse sujeito. O autor diz que “o que, em termos culturais é necessário para pertencer, e melhor ainda, o que é necessário para ser reconhecido como pertencente, começa a parecer muito incerto”(2007, p.44).

Vivemos um tempo de registro de imagens marcado pelo consumo de imagens próprias. Nunca se registraram e postaram tantas imagens, ampliando o espectro de visualização através das redes sociais. Cada vez mais se busca conferir o que somos, onde fomos, o que comemos, quanto gastamos, e onde estamos. A postagem tem de ser em tempo real, não bastando apenas registrar, todos devem “curtir”, ou seja, devem sinalizar a visualização. Mas isso não é condicionante para a equidade entre os grupos sociais como corrobora Gilroy. Essa juventude de que estou tratando, ainda que tenha acesso a essa tecnologia de comunicação e imagem, é um grupo estereotipado, que tem a sua imagem frequentemente associada à “galera do mal”, os “braus”<sup>14</sup>, pivetes, entre outros termos pejorativos. Portanto, ainda que esses jovens busquem estar inseridos nessa cultura juvenil de uso de roupas, tênis e *look's* atualizados, eles não necessariamente são incluídos socialmente; existe todo um conjunto de signos e símbolos incorporados em nossa sociedade que distingue os grupos sociais por classe e raça, ou seja, essas são as novas faces do racismo. De acordo com Pais (2006, p.37),

A estetização do corpo arrasta uma expressividade que é fonte de reconhecimento e integração grupal. A aparência é causa e efeito de uma intensificação da actividade comunicacional, e dela se revelam territórios de pertença, estéticas, inclusivas ou exclusivas.

A propósito, entre esses jovens pesquisados há um imaginário de sucesso que envolve a busca pela semelhança estética dos cantores de pagodes, cujo estrelato vem de histórias de sujeitos simples, que em curto tempo, tornaram-se representações positivas dentro desses grupos étnicos. São criadas expectativas em torno da música e da dança como passaporte para o sucesso. Assim, é comum no interior desse grupo a apropriação da linguagem estética musical e corporal seja através do contato direto e/ou por outros canais

---

<sup>14</sup> Ver Etnografia do brau: corpo, masculinidade e raça na reafricanização em Salvador. (PINHO,2005).

afetivos sensoriais, como nos terreiros, nas igrejas e nas organizações escolares a exemplo das fanfarras, onde eles exercem suas *performances*.

Morar em Salvador, dentro das comunidades periféricas, exige que se faça um olhar para as presenças estilizadas esteticamente, cujas regras entre a pobreza e graça de viver estão estabelecidas num jogo de superação. Sodré apresenta de forma mais interessante uma noção de território que se assemelha a esse quadro social em questão, ou seja:

A história de uma cidade é a maneira como os habitantes ordenaram as suas relações com a terra, o céu, a água e os outros homens. A história dá-se num *território* que é o espaço exclusivo e ordenado das trocas que a comunidade realiza na direção de uma identidade grupal (SODRÉ, 1988, p.22).

Diante disso, é aceitável dizer que existe no seio das comunidades pobres da cidade do Salvador uma presença maciça do grupo etnicorracial negro e, com ele suas diferenças em relação a outros grupos étnicos. Isso faz com que dentro desses territórios sejam elaboradas normas e condutas que estrategicamente garantem a essas identidades uma forma de lidar com o real. Não é possível desprezar às ideologias higienistas ao refletir como estão alocados espacialmente os sujeitos cujo pertencimento racial é negro e cujas condições socioeconômicas estão às margens do real. Em Salvador, a distribuição de renda determina o “morar” do cidadão: as grandes avenidas, com seus condomínios de edifícios são fachadas de um quintal miserável que o turista que vem conhecer a cidade não consegue enxergar, dada a paisagem edificante de lajotas, mármore e jardins.

Onde e como vivem os jovens negros da bela Salvador? Nos quintais e nas ruas. Espaços considerados desprezíveis, onde se demarcam as diferenças de classe e de raça, mas também onde se demarca um território de manifestação, contestação e representação da população negra. Ao chamar a atenção para a corporeidade étnica, especialmente da juventude negra, é mister afirmar que existe uma presença corporal cujo ser e estar no mundo requer intencionalidade, ludicidade, agilidade e força. Ademais, toda ação do corpo deve ter intenção. A história da escravidão deixou marcas no corpo negro; portanto, um corpo negro está carregado de intenção, e a, principal é sobreviver numa sociedade perversa e discriminadora. Esse corpo precisa ser lúdico para não perder a criatividade

diante de tantas desigualdades, sejam reais ou simbólicas; e ágil, para saber cair e levantar, desviar e se proteger das armadilhas veladas e mal intencionadas.

Portanto, considerando a realidade dos territórios e suas identidades, esse corpo deve se fortalecer para não sucumbir às formas de preconceito e de tratamento. A juventude negra de Salvador ocupa diversos territórios; sua corporeidade é expressão viva de movimento humano que dança, canta, trabalha, estuda, inventa e se reinventa. Seria bastante cômodo concentrar meu foco apenas nos aspectos estéticos e performáticos que garantem distinção dessa juventude, especialmente. Porém, falar dessas presenças corporais nos espaços sociais dessa bela cidade requer uma descrição mais detalhada das formas de existência e resistência desse grupo social que, bem cedo, ainda antes da puberdade, é tratado na forma da lei, com rigorosas abordagens e exageros, como na atuação aos infratores quando identificados. Estigmatizados pela cor, esses jovens homens e mulheres são constantemente discriminados e inferiorizados, tratados com diferença quando consumidores, desprezados como cidadãos frente aos seus direitos básicos.

Nesse percurso temos o pagode, que surge na década de 90, fruto de uma cultura da diáspora, resultado de encontros múltiplos favorecidos pelos rastros/resíduos<sup>15</sup> de origem africana. O pagode baiano como se tornou conhecido em todo país, é a expressão corporal (até então) mais sensual e provocante que o próprio lundu. Sem dúvida os pagodes baianos repercutiram pelas letras das músicas que carregam em adjetivos pejorativos. Essa cultura desterritorializada se reterritorializou na diáspora atlântica de forma misturada, híbrida, e isso tem sido especialmente acolhido pelos jovens negros soteropolitanos, atores principais deste estudo.

Tratado como um ritmo musical marginal, produzido e consumido pelas classes populares em sua maioria, o pagode está, ao contrário, para o universo estudantil como uma das manifestações culturais mais explosivas e vivenciadas, implicando novos contextos educativos, o que me remete enquanto educadora ao conhecimento e exploração desse tema, como novo campo de reflexão da educação das relações etnicorraciais.

Portanto, o desafio, segundo Bhabha (1998), coloca-se em problematizar o próprio ato de enunciação<sup>16</sup> e do discurso ao trazer para o debate curricular os anseios e os desejos

---

<sup>15</sup> Ver Glissant (2005).

<sup>16</sup> O processo enunciativo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade, um sistema estável de referência, e a negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou resistência. (BHABHA, 1998, p.64).

dos estudantes em ter sua cultura valorizada na escola. Vejamos o que diz esse fragmento que faz parte do livro “A África explicada aos meus filhos”:

A África influenciou fortemente a música contemporânea, tanto a popular quanto a chamada erudita ou clássica. Quase todos os ritmos populares difundidos do continente americano para o resto do mundo a começar pelo samba, a rumba, o calipso, a salsa e o jazz têm raízes africanas. Ou melhor, foram criações nas Américas dos africanos, e de seus descendentes (COSTA e SILVA, 2008, p.78).

### **Deixando rastros**

Destaco esses espaços de socialização que ligam passado e presente das manifestações culturais negras, cuja presença da música invariavelmente resulta em encontros de desejos, afetos, resistência e disputas. O que desejo, através da retomada desses fatos históricos sobre a música negra, é contextualizar de que modo foram sendo elaboradas essas formas de expressão corporal e cultural dos negros a partir das expressões musicais e corporais. Portanto, não data de hoje, mas de um passado de rituais coletivos dos africanos, que ao chegarem ao Brasil como escravos ocultaram, recriaram, sincretizaram e adaptaram suas danças, promovendo o surgimento de vários outros ritmos musicais nos quais a dança é seu principal marcador. Tratados pelos brancos opressores como danças primitivas, o Lundú, o Semba, o Maxixe, o Maracatu, o Baião, dentre outros são, para a história e cultura africana e afro-brasileira, conteúdos necessários à formação global de todos os indivíduos deste país.

Ao passo que compreendo o pagode como um ritmo derivado do samba, cuja relação de identificação com a juventude negra e pobre de Salvador é facilmente verificada, devo problematizar os conteúdos de que trata a escola formal e a importância dada aos conteúdos da cultura negra. Afinal, esse mesmo grupo social é o público escolar que na rua reelabora os seus modos de fazer cultura. Verificando que há uma lacuna sobre a história da África e de seus descendentes, passei a indagar que corpo é esse que na escola tem sua história invisibilizada e sua corporeidade rotulada negativamente, limitando sua linguagem e cerceando suas expressões mais valorativas que estão no campo da dança e da música.

## REFERÊNCIAS

- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Edições 70. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.
- BENJAMIM, R. As festas populares como processos de Luiz Beltrão. **Anuário Unesco/Umesp de Comunicação Regional**, Ano V n.5, 17-24, jan/dez. 2001
- BRASILEIRO, L. T.; MARCASSA, L. P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. In: **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.
- BERND, Z. O elogio da criouldade: o conceito de hibridação a partir de autores francófanos do Caribe. In: JUNIOR, Benjamim. A.(Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo& outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASÍLIA. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília, DF: CNE, 10 de março de 2004. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL, Secretaria de educação média e tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio/ministério da educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica-** Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. Lei nº 11.769/2008. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica**. Brasília, 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 21.10.2011

CARLSON, M. *Performance: uma introdução crítica*. Tradução Thaís Flores Nogueira, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FEATHERSTONE, M. *Consumer Culture & Postmodernism*, Londres. Sage, 1991.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Florianópolis: DP&A, 2003.

GILROY, P. **Entre Campos, nações, culturas e o fascínio da raça**. Trad. De Célia M. Marinho de Azevedo et al. Editora Anablume. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_ **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Afro-asiáticos, 2001.

GLISSANT, É. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora. Editora: UFJF, 2005.

MATTOS, I. G. **Estética Afirmativa: corpo negro e o ensino da educação física**. Salvador: EDUNEB, 2009.

MATTOS, W. R. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. In: Educação e Pluralidade Cultural. **Revista de FAEEBA**. Vol.12, nº19: jan/jun 2003.

PAIS, J. M. Bandas de Garagem e identidades juvenis. In: COSTA, Márcia Regina da; SILVA, E. M. **Sociabilidade Juvenil e Cultura Urbana**. São Paulo: Educ, 2006.

PINHO, O. A. Etnografias do Brau: corpo, masculinidade e raça na reafricanização em Salvador. **Revista Estudos Feministas** [em línea], vol. 13, 2005.

SODRÉ, M. **Samba, o dono do corpo**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

\_\_\_\_\_ **O terreiro a cidade**. A forma social negro-brasileira. Coleção Negros em Libertação. Petrópolis: Editoria Vozes, 1988.

COSTA, M. R.; SILVA, E. M. **Sociabilidade Juvenil e Cultura Urbana**: São Paulo. EDUC, 2006.

## **SEMANA DO ABRAÇO: NUTRINDO UMA ESCOLA INFORMAL AFETIVA EM UM ESPAÇO FRIO E FORMAL**

**Rony Henrique Souza**

### **RESUMO**

Este artigo tem o intuito de retratar faces e interfaces de uma experiência vivida no Colégio Estadual Professor Edgard Santos na cidade de Governador Mangabeira – Bahia, intitulada Semana do Abraço. Evento este que tinha como objetivo propor a todos os membros da comunidade escolar uma semana de afetos, com palestras e reflexões direcionadas, dinâmicas de grupo, apresentações artísticas, esporte e lazer. Uma semana repleta de símbolos, signos e significados. Na semana dos estudantes buscamos desaprender, descer dos pedestais mascarados pelos *lattes*, para de olho no olho refletir sobre a escola como um espaço singular de promoção da vida caminhando na contramão de um projeto arcaico proposto pelo sistema.

**PALAVRAS CHAVE** – Escola, afeto e educação informal.

### **ABSTRACT**

This article aims to portray faces and interfaces of an experience in the State College Professor Edgard Santos in the city of Governador Mangabeira - Bahia entitled Hug Week. This event that aimed to propose to all members of the school community a week of affections, with lectures and directed reflections, group dynamics, performing arts, sports and leisure. A week full of symbols, signs and meanings. Week students seek unlearn, down from pedestals masked by lattes to eye to eye to reflect on the school as a unique promotion of life walking in the opposite direction of a project proposed by archaic system.

**KEYWORDS** – School, affection and informal education.

As experiências formativas dos professores influenciam as ações cotidianas da escola, que, por sua vez, evidenciam traços de sua vida

pessoal. No movimento contrário, posso afirmar, da mesma forma, que a pessoa do professor é formada pelas vivências produzidas na escola e pelas experiências dos processos formativos da docência, entrelaçando-se com os contextos históricos, sociais e econômicos ao mesmo tempo (JESUS e SONNEVILLE 2008, p. 69).

## UMA PROPOSTA OUSADA

O que realizar para a Semana do Estudante aqui no CEPES<sup>17</sup>? Era esta a pergunta e a provocação da diretora. Ao parar, pensar e questionar sobre as principais demandas da escola, ficou decidido que viveríamos pela primeira vez no CEPES a Semana do Abraço. Dialogando com o pensamento de D'ávila (1992, p. 40) percebemos que, “[...] antes de mudarem os currículos, é necessário que se mudem as posturas, as atitudes dos formadores”. A sugestão foi que a semana fosse repleta de afetos.

A proposta era simples. Era preciso mudar a postura. Os gestos, palavras e expressões diriam mais que a frieza da lousa e não seria o piloto a demonstrar os conteúdos, mas a singeleza dos abraços. O desafio foi que, antes de o professor iniciar qualquer atividade, que o mesmo abraçasse todos os seus estudantes e que este gesto se repetisse durante toda a semana. Paralelo a isto, cada turma recebeu o título de um afeto: amor, carinho, compreensão e etc. Em cima do número que identificava a sala foi colocado o nome do afeto que aquela sala representava.

As palestras estariam também voltadas para estas vivências. Neste intuito convidamos pessoas que desenvolveriam sua fala nesta perspectiva. Temáticas como leis, limites, famílias e sexualidade deram a tonalidade do evento.

A proposta visava uma informalidade diante do formal. Vida em meio ao frio dos muros e cercas. Abraçar é se envolver. É sair de si para reconstituir-se no outro. Tudo diante da perspectiva heideggeriana do cuidado. Contudo, é preciso ousar, acreditar, triplicar-se para tentar levar o melhor aos discentes envolvidos no processo. Como bem salientou Tombara 2008, [...] até que ponto o profissional da educação não está submetido à lógica do trabalho não produtivo e, em função disso, expõe-se a um processo de exploração mais acentuado (TOMBARA 2008, p. 22).

---

<sup>17</sup> Colégio Estadual Professor Edgard Santos – localizado na cidade de Governador Mangabeira/BA.

Neste sentido gestos simples como a mudança de posturas caminham na contramão da história. É antítese do sistema atual retificante. É uma valorização do ser, da pessoa e não do ter, do mercado. Em um contexto escolar é reconhecer o valor dos estudantes enquanto aquilo que eles são e não daquilo que os mesmos produzem.

## **SONHO E REALIDADE: O QUE PODE SER FEITO**

Nem tudo aquilo que a gente sonha e projeta é o que acontece. Carecíamos de um espaço mais acolhedor, de melhores condições para realizar o evento. No entanto, se a gente ficasse esperando a estrutura perfeita, eventos como estes talvez nunca aconteceriam. Era este o cenário que tínhamos e foi nele que projetamos a mudança.

Neste capítulo vamos realizar uma narrativa do evento em si, entendendo que:

[...] a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração de saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais eles se inscrevem (BERTAUX 2010, p. 29).

Narraremos de forma cronológica o que aconteceu para, a partir daí socializarmos sobre o que vem acontecendo no âmbito da escola e da Educação. Os personagens, citados e valorizados por Bertaux vão aparecendo no decorrer do relato.

Iniciamos nossa semana com um Culto Ecumênico, envolvendo um pastor da Igreja Batista, um moderador da Igreja Batista e um representante da Igreja Católica pela manhã. Todos os representantes focaram sua reflexão na parábola bíblica dos talentos, parábola esta sugerida pela coordenação do evento. O culto repetiu-se pela tarde. Agora com um Diácono representando a Igreja Católica e um pastor representando a Igreja Batista. Como se tratava de públicos diferentes a temática também foi a mesma. Os representantes foram convidados a partir da demanda e do contexto da escola, sendo esta a justificativa de não convidar representantes de outras religiões não cristãs.

Logo depois do culto tivemos uma palestra de manhã e outra pela tarde com o tema “Limites na/da Educação”. No dia seguinte o dia também foi repleto de atividades. Pela manhã a palestra foi Sexualidade e Afetividade. A tarde foi Sobre Educação, Projeto e História de vida. Depois das palestras tivemos um show com grupo Loucos Conscientes.

Muita consciência e Filosofia nas letras das músicas. O público, principalmente pela manhã aprovou muito esta apresentação. Na quarta a noite, contamos com a palestra de uma advogada, que falou sobre Lei, limites e consequências: escola, família e sociedade.

Todas estas atividades fugiram das nossas programações cotidianas na escola. Foi de encontro à formalidade exigida/imposta pela infertilidade do sistema. Como bem questiona Tombara:

[...] até que ponto o profissional da educação não está submetido à lógica do trabalho não produtivo e, em função disso, expõe-se a um processo de exploração mais acentuado (TOMBARA 2008, p. 22).

Na quinta feira começou o torneio de futsal e as atividades de Educação Física em um clube no Centro da Cidade. O torneio terminou na sexta feira pela manhã. Enquanto acontecia o evento no clube, utilizamos do espaço escolar para reunir com os pais e convidá-los a participar do dia a dia da escola fazendo com que os mesmos compreendam a Escola como um lócus de Emancipação. O evento foi finalizado com o Baile das Máscaras. Baile este que sobre o qual teceremos alguns comentários mais adiante.

## **VIVÊNCIA X SOBREVIVÊNCIA**

Sabemos que este evento não revela o cotidiano da escola. Estamos ainda presos a rigidez das grades disciplinares e a uma educação verticalizada. Estamos presos ao comum, àquilo que as leis nos obrigam a fazer. Muitas vezes a presença é porque a falta traz consequências em nosso salário, o que comprometerá nossa programação individual. O afeto por exemplo não é exigido por leis, diretrizes e estatutos. A LDBEM fala em formar cidadãos, o evento refletia sobre a capacidade de formar pessoas. Não existe lei no mundo que nos force a abraçar, a nos envolver, dar e receber afetos.

Aqui convém dialogarmos com Charlot que questiona e que afirma ao mesmo tempo. Vejamos o que ele salientou nas citações a seguir “[...] cadê a professora “normal”, isto é, a professora que prefere ir à praia namorar a dar aula de matemática?” (CHARLOT 1992, p. 22). Ele tece esta pergunta e mais a frente conclui que [...] a escola contemporânea não deve apenas respeitar as diferenças, ela deve, também, fazer aparecer e registrar

diferenças entre os alunos (CHARLOT 1992, p. 30). Esta escola hodierna deve, precisa e necessita ser mais do que isto, tem que ser diferencial.

O sistema nos mascara, nos desconfigura e muitas vezes nos obriga a acreditar em uma farsa que nós estamos tão inseridos nela que sempre transmitimos aos demais estes conceitos e ideologias inseridos em um contexto de alienação/dominação. Com uma ironia estética Charlot nos questiona sobre a professora normal. Esta professora que não deve ser uma repetição do sistema, mas uma antítese para ele. Ele nos convida a entrar em um processo de reconhecimento e registro das diferenças sob uma perspectiva de alteridade. Já Tombara conclui que:

[...] até que ponto o profissional da educação não está submetido à lógica do trabalho não produtivo e, em função disso, expõe-se a um processo de exploração mais acentuado (TOMBARA 2008, p. 22).

## **OUTROS OLHARES<sup>18</sup>**

Outras vozes ecoam neste movimento de narrar. Neste tópico os depoimentos dos alunos ganham voz ao opinarem sobre aquilo que mais lhes marcou nesta semana do abraço/semana dos estudantes.

Por uma questão metodológica vou nomear os alunos por L1, L2, L3, L4 e L5. Escolhemos de forma aleatória estes estudantes e perguntamos a eles o que mais marcou a vida deles as atividades desenvolvidas na semana do abraço.

Para o L1 o que mais o marcou foi a experiência religiosa do culto ecumênico:

*L1 – Compreendi que na vida Jesus é a maior força, luz e verdade e que por mais que tenhamos dificuldades, o importante é vendermos e mostrarmos para o mundo que somos capazes.*

Já L2 destaca o interesse da Escola em realizar um evento como este. Convém aqui ressaltar que, em todo o Recôncavo só o CEPES realizou uma semana com esta dimensão:

*L2 – O que mais me marcou foi o interesse da escola em fazer tudo aquilo... o desempenho da diretora, secretaria, professores e funcionários para organizar tudo aquilo.*

---

<sup>18</sup> Aqui optei por não revelar a identidade dos discentes.

O terceiro e quarto destacaram a palestra da enfermeira e farmacêutica Dra. Teresa Martins sobre sexualidade e afetividade:

L3 – *O que mais me marcou foram a palestra e documentário sobre sexo, as doenças que ela poderia causar em nossa vida.*

L4 – *Eu gostei mais da palestra que ensinou aos estudantes mais sobre sexualidade.*

O quinto também fala sobre a palestra que trouxe como temática a questão da sexualidade:

L5 - *O que eu mais gostei foi da palestra sobre sexo, porque tem muitos pais que não falam sobre isto com os seus filhos.*

Estas vozes rompem com uma possível impessoalidade do texto, pois, como salienta Bertaux:

[...] a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração de saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais eles se inscrevem (BERTAUX 2010, p. 29).

A formalidade não compreende algumas expressões coloquiais. A autenticidade do texto vai aparecendo nas opiniões e descrições micro do processo. Neste movimento contínuo o professor forma e se reforma, pois para D'ávila 1992 “Não se pode restringir, por exemplo, saberes profissionais, dos saberes advindo da universidade” (D'ÁVILA 1992, p. 38). Dávila ainda acrescenta que “Os saberes profissionais são, pois, saberes da ação” (D'ÁVILA 1992, p. 38). Ninguém é pronto ao sair ou ao entrar na faculdade. Cada indivíduo tem a sua história, faz e se faz no processo de interação. Ele constrói e é construído, fabrica e é fabricado - pensando em um contexto industrial capitalista que também é alienado.

## **A MÁSCARA QUE REVELA**

Assim como as máscaras do carnaval revelam o verdadeiro rosto do povo brasileiro, no CEPES as mesmas revelam como os discentes gostariam de ver a escola. Mas que máscaras são estas? Como dinâmica para finalizar o evento, o CEPES

proporcionou aos alunos, no período vespertino, um baile de máscaras. Animado por um DJ regional que tem o nome artístico Futrico.

De forma proposital os estudantes recebiam uma máscara na portaria para talvez ter o comportamento por detrás das máscaras que os mesmos gostariam de ter o ano inteiro. Ao invés de uma escola silenciosa, um ambiente de barulho. Ao invés de uma escola enfileirada pela herança militar, uma escola de mutirão, ao invés do estático o movimento da música, dos corpos e da arte. Não dá para viver uma escola que não comunica:

Vemos que o diálogo e a comunicação trazem contribuições para que as pessoas compreendam melhor o mundo. Pois é se comunicando que são socializadas significações, as mais variadas, entre os indivíduos. Logo, a compreensão do mundo vem do próprio contato do indivíduo com o mundo, passando pela interação com outros seres humanos (SILVA 2006, p. 28).

Não resta a menor dúvida que as máscaras trouxeram a tona um desejo inconsciente. Nada naquela tarde foi igual ao cotidiano. No baile ninguém participava para tirar pontos em determinada disciplina, participava pelo gostar. É o baile pelo baile. Por outro lado, nem todo mundo participava, inclusive docentes; aliás, nem todo mundo ver que caos pode apresentar caminhos e possibilidades para uma nova Educação.

Muitas vezes é preferível acomodar diante das estruturas e aceitar a realidade em que vivemos como um único caminho possível, pois, levantar o tapete dos porões da educação, vestir a camisa ao avesso para perceber o que há de encardido, pode nos incomodar e muito. Será que temos muitas vezes medo do novo nos revelar que aquilo que praticamos a vida toda era um caminho errado?

O certo é que não dá para deixarmos a vida no portão do colégio para vivermos um mundo que não existe no seu interior. Vida, escola e educação são faces de uma mesma moeda e não há dinâmica pedagógica que nos obrigue a pensar diferente disto. A muito tempo já descobrimos que o estudante não é uma massa sem fermento e muito menos uma tábua rasa. Estamos na sala de aula, nos corredores do colégio, em toda a escola diante de pessoas.

Ignorar isto tudo é cruel, é violentar sem carregar nenhuma culpabilidade. A Educação que transforma não pode ser verticalizada, mas sim dialógica horizontal. Não dá

mais para impor o que pensamos, e nem que venhamos a obrigar que o outro seja aquilo que nós sonhamos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Urge que a Educação volte a ser espaço de alteridade. Parafraseando Heidegger 2006 *sou sempre aí, com os outros e para a morte*. Somos lançados aí, já nascemos em um mundo entendido e nomeado por outros. Nascemos em um lugar específico, recebemos um nome, cuidados diversos. Esta é uma condição mínima para vivermos, ou melhor, sobrevivermos. Vivemos em um mundo povoado por outros. E a certeza da morte nos convoca a vivermos o presente.

A escola de hoje é sempre uma escola ou do passado ou do futuro e nunca do presente. E o pior é que filosoficamente o que existe é o hoje. O que a literatura chama de *Carpe diem* torna-se neste momento uma voz profética para a Escola. Vivemos por hora lamentando um passado saudosista que já se foi e sonhando com um futuro que ainda não existe. E o que é pior e real é que não temos nenhuma certeza que o futuro virá.

Há que se viver as peripécias e a inteireza do hoje. Precisamos mais uma vez romper a cortina do templo e promover a vida. E não é só com dinheiro e recursos que estas coisas se constituem, mas com mudança de postura. A escola precisa voltar a ser um lugar para sonhar. A semana do abraço não pode ser apenas uma semana isolada durante o ano letivo. O afeto se dá em todos os momentos em que damos conta de que o outro que está em nossa frente é pessoa e não coisa.

A escola não pode ser continuidade de um processo de retificação em que as coisas valem mais que as pessoas, em que as convicções da tradição conteudista e disciplinar tome o lugar da esperança.

Há que derrubar muros e construir pontes. Abrir os braços ao invés de defender. Lutar, sonhar, acreditar.

Por fim, usamos da arte musical para expressar o que ainda a linguagem não traduz. Gabriel O Pensador diz ao cantar “Estudo errado”:

- Atenção pra chamada! Aderbal?
- Presente!
- Aninha?
- Eu!

- Carol?
- Presente!
- Douglas?
- Alô!
- Fernandinha?
- Tô aqui.
- Geraldo?
- Eu!
- Itamarzinho?
- Faltou.
- Juquinha?

Eu tô aqui pra quê?

Será que é pra aprender?

Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?

Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater

Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever

A professora já tá de marcação porque sempre me pega

Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas

E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo

E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo

Eu quero jogar botão, video-game, bola de gude

Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"

Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi

Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde

Ou quem sabe aumentar minha mesada

Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)

Não. De mulher pelada

A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada

E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!)

A rua é perigosa então eu vejo televisão

(Tá lá mais um corpo estendido no chão)

Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação

- Ué não te ensinaram?

- Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil

Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..

Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio

(Vai pro colégio!!)  
Então eu fui relendo tudo até a prova começar  
Voltei louco pra contar:  
Manhê! Tirei um dez na prova  
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova  
Decorei toda lição  
Não errei nenhuma questão  
Não aprendi nada de bom  
Mas tirei dez (boa filhão!)  
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
Decoreba: esse é o método de ensino  
Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino  
Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos  
Desse jeito até história fica chato  
Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo  
Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo  
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente  
Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente  
E sei que o estudo é uma coisa boa  
O problema é que sem motivação a gente enjoa  
O sistema bota um monte de abobrinha no programa  
Mas pra aprender a ser um ingnorante (...)  
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)  
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre  
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste  
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?  
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!  
Ou que a minhoca é hermafrodita  
Ou sobre a tênia solitária.  
Não me faça decorar as capitânicas hereditárias!! (...)  
Vamos fugir dessa jaula!  
"Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)  
Não. A aula

Matei a aula porque num dava  
Eu não agüentava mais  
E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais  
Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam  
(Esse num é o valor que um aluno merecia!)  
Ííih... Sujô (Hein?)  
O inspetor!  
(Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)  
Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar  
E me disseram que a escola era meu segundo lar  
E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente  
Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!  
Então eu vou passar de ano  
Não tenho outra saída  
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida  
Discutindo e ensinando os problemas atuais  
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais  
Com matérias das quais eles não lembram mais nada  
E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada.  
Refrão  
Encarem as crianças com mais seriedade  
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade  
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença são  
sócios  
Quem devia lucrar só é prejudicado  
Assim vocês vão criar uma geração de revoltados  
Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio  
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio...  
Juquinha você tá falando demais assim eu vou ter que lhe deixar sem recreio!  
Mas é só a verdade professora!  
Eu sei, mas colabora se não eu perco o meu emprego.

## **REFERÊNCIAS**

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Trad. de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: Paulus, 2010.

- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador em contradição. **Revista FAEEBA**, v. 1, Ed. 30, n.1 (jan./jun.,1992) – Salvador, UNEB 1992.
- D'ÁVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista FAEEBA**, v. 1, Ed. 30, n.1 (jan./jun.,1992) – Salvador, UNEB 1992.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- JESUS, F. P. ; SONNEVILLE, J. J. O paradigma da complexidade na formação docente contemporânea. **Revista da FAEEBA**, Salvador/BA, v. 17, n. 30, p. 59 – 73, jul/dez, 2008.
- TOMBARA, E. Karl Marx: Contribuições para a investigação em História da Educação no século XXI. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Pensadores Sociais e História da Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- SILVA, W. B. **Da programação neurolinguística: uma reflexão sobre o papel da comunicação na Educação Popular**. 2006. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

## **A LEI 10.639/03 E A CULTURA CORPORAL: DESAFIOS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Anália de Jesus Moreira<sup>19</sup>**

### **RESUMO**

O artigo reflete sobre a importância da Lei 10.639/03 (que tornou obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas básicas) para o ensino da Educação Física, focalizando a implantação e difusão da lei nas escolas de Salvador, cidade com 83% por cento de população negra (IBGE, 2008). Destaca alguns resultados de uma pesquisa temática em curso no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, FAGED/UFBA. Apresenta argumentos que mostram o contraste da proposta da lei com a historiografia da Educação Física no Brasil; com as influências eurocêntricas na formação docente e a prática pedagógica na área da cultura corporal. A proposta principal deste trabalho é lançar novos olhares sobre as manifestações da cultura afro-brasileira, investigando a validade destes saberes na escola.

**PALAVRAS CHAVE** – Cultura, identidade, Educação Física.

### **ABSTRACT**

The paper proposes reflections on the importance of Law 10.639/03 (that it became obligator the education of the African culture and afro-Brazilian in the basic schools) for the Teaching of Physical Education in schools in Salvador, a city with 83% percent of the black population (IBGE, 2008). It presents arguments that show the contrast of the proposal of the law with the historiography of Physical Education in Brazil and the influences eurocêntricas in teacher training and pedagogical practice in the area of culture body. Even suggested new avenues for the teaching of Physical Education from the pillars referendados by law, the example of ancestry and culture. The main proposal is to launch

---

<sup>19</sup> Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade federal da Bahia. Licenciada em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador. Fez especialização em Metodologia da Educação Física e Esporte Escolar. É mestra e doutora em Educação pela Universidade federal da Bahia. É membro do grupo de Pesquisa GUETO, do CFP e do HCEL/UFBA.

new visions about the manifestations of culture body passed in school, investigating the relationship with the knowledge of these historical buildings, social and cultural thus looking for civilizatórios values of culture in the school.

**KEYWORDS** – Culture, identity, Physical Education.

## **INTRODUÇÃO**

A Educação brasileira experimenta momentos efervescentes com os debates sobre a lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas básicas. A lei propõe outros olhares sobre o processo político-pedagógico, indicando um repensar da práxis bem como uma reviravolta histórica no currículo e na relação escola-sociedade. Um dos grandes desafios recai sobre a proposta de problematizar as identidades numa perspectiva étnico-racial, implicando numa nova postura de valoração da ancestralidade e da cultura.

Neste artigo destacamos algumas conclusões da pesquisa em curso no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia com a temática “A Cultura Corporal e a Lei 10.639/03: uma breve reflexão sobre os impactos da lei no ensino da Educação Física em Salvador”. A pesquisa apoiada pelo grupo HCEL, História da Cultura Corporal, Educação, Sociedade e Lazer faz abordagem crítica de área com uma leitura sobre os impactos da lei no cotidiano dos professores e alunos de Educação Física e ainda a visão de coordenadores pedagógicos sobre a importância da área na difusão da lei 10.639/03. A pesquisa foi feita na maior diáspora negra da América Latina com 83% de afrodescendentes (IBGE, 2008). Foram investigadas quatro escolas básicas, uma de cada rede: estadual, municipal, privada e federal. Importa para este trabalho localizar politicamente e economicamente a capital baiana. Dados coletados em 2005 pela CONDER (Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia) confirmam que a Região Metropolitana de Salvador é a mais desigual entre todas as regiões do país.

Números do IBGE relativos ao PIB<sup>20</sup> colocam Salvador em penúltimo lugar entre as capitais com menor renda per capita do país. Entre os 5.560 municípios pesquisados, a

---

<sup>20</sup> PIB - Os números do Produto Interno Bruto utilizados referem-se aos dados de 2003 do IBGE. O indicador PIB mede a produção do País.

capital baiana ficou à frente apenas de Teresina, no Piauí. A pesquisa mostra que a soma dos bens e serviços dividida pelo número de habitantes de Salvador foi de R\$ 4.624 para uma média nacional de R\$ 8.694. O quadro se agrava mais ainda quando o parâmetro é a pesquisa do PNUD<sup>21</sup>.

Um dos resultados prova que um morador de “área nobre” ganha em média 25 vezes a mais do que, por exemplo, um sujeito residente no subúrbio ferroviário, uma das regiões mais pobres da capital baiana e onde a população é de maioria afrodescendente. Significa dizer que o índice GINI<sup>22</sup> de Salvador, 0,66, é o mais grave no país e, comparado aos dados mundiais perde apenas para a Namíbia onde o GINI é de 0,743. Uma tradução drástica da desigualdade pode ser constatada na seguinte comparação fornecida pelos dados da CONDER referentes a UDH<sup>23</sup>: moradores do bairro Itaipara, considerado área nobre, que representam os 20% mais ricos da região ganham em média R\$ 5.562,73 por mês, enquanto os 20% menos pobres da UDH de Coutos-Fazenda e Coutos-Felicidade, ganham apenas R\$ 223,72 por mês. A mesma pesquisa mostra um quadro em “preto e branco”, quando constata que na UDH do Itaipara, entre os mais ricos, 97,67% das crianças com idade entre 7 e 14 anos estão frequentando o ensino fundamental; em Coutos, o índice entre os menos pobres cai para 82,70%. Outro dado que confirma o contraste verifica-se no percentual de analfabetos: no Itaipara é de 0,93%, enquanto em Coutos, Fazenda – Coutos, Felicidade, o índice é 12,95%.

Ao buscar compreender esta realidade nos deparamos com algumas perguntas: a educação colabora para manter a desigualdade ou, em outro pólo, promove condições de visibilidade para as diferentes culturas e identidades? E a escola historicamente influenciada por pensamentos e práticas etnocêntricas o que faz para problematizar e negociar estas questões?

Este trabalho tenta desvelar tais questionamentos, compreender as tensões entre as propostas da Lei 10.639/03 e a prática da Educação Física, focando o momento em que escola se vê obrigada a ensinar e aprender cultura afro-brasileira e africana.

---

<sup>21</sup> PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento refere-se aos dados de 2005, coletados pela Conder.

<sup>22</sup> GINI - O índice de GINI mede o grau de distribuição da renda (ou em alguns casos os gastos com o consumo) entre os indivíduos em uma economia. Medido com referência ao desvio de uma distribuição perfeita, um índice de GINI zero implica em uma perfeita equanimidade na distribuição da renda, enquanto que um índice de 100 implica na perfeita desigualdade.

<sup>23</sup> UDH: Trata-se da Unidade de Desenvolvimento Humano, referência de mapeamento da pesquisa PNUD pela CONDER

## **A LEI 10.639/03: PRESSUPOSTOS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.**

A Lei 10.639 promulgada em 09 de janeiro de 2003 surgiu do projeto de lei nº 259 de 1999, de autoria dos deputados Esther Grossi (PT-RS) e Benhur Ferreira, (PT-MS), substitutivo do projeto de lei do deputado Humberto Costa. A Lei alterou a LDBEN nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas básicas de todo o país, colocando no centro da discussão nossas etnicidades<sup>24</sup>.

Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (MUNANGA, 2005, p. 17-18)

Antes de tecer argumentos mostrando pontos da efervescência provocados pela lei é importante nos situarmos nos pressupostos do documento que se afirma genuinamente como política pública. O relato cronológico quer oportunamente desconstruir semânticas sobre o termo “lei” aplicada ao uso do termo “força” enquanto sistema verticalizado, obrigatório e heterônimo, justificando a existência da Lei 10.639/03 como resultante das lutas dos movimentos sociais especialmente o movimento negro.

A marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 1990, foi o início de uma luta por um programa de ações do governo brasileiro para superar o racismo e as desigualdades sociais, mas somente em 1996, Zumbi passa a ser considerado herói da nação, instituindo o 20 de novembro como Dia Nacional de Valorização da Consciência Negra. Uma série de eventos precedeu o ato corporal de 1990: Encontro Nacional de Militantes Negros, 1984, Uberaba/MG, Seminário O Negro e a Educação, dezembro de 1986/SP; Seminário Educação e Discriminação de Negros, 1987/MG; Encontros Estaduais e Regionais das

---

<sup>24</sup> Etnicidades - Termo que abrange pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos da nossa sociedade. Outras leituras em Gomes Nilma Lino, 2005 e Cashmore, 2000.

Entidades Negras, realizados em diversos estados e nas regiões Norte-Nordeste e sudeste no final da década de 1980; 1º Encontro Nacional das Entidades Negras.

O COMPROMISSO DE DURBAN - A II Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, promovida pela ONU, é marco dos debates sobre problemas sociais, econômicos e ambientais nos países membros, entre eles o Brasil.

Após a conferência, o governo brasileiro iniciou algumas ações em políticas públicas, hoje, efetivadas na área educacional a exemplo do programa de cotas nas universidades, além de discussões ainda estéreis sobre a qualidade da educação recebida por estudantes de ascendência africana principalmente no ensino básico. Em 9 de janeiro de 2003, a Lei passou a ser acrescida da seguinte resolução: (...) A divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (...) (apud, RODRIGUES, 2005, p. 86.).

No ano de 2005 o MEC, (Ministério da Educação e Cultura) distribuiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Cultura Afro-brasileira, ficando a cargo dos estados e municípios a discussão e difusão das Diretrizes. Salvador foi a primeira cidade a aplicar de forma obrigatória o ensino das africanidades nas escolas do ensino fundamental.

## **INFLUÊNCIAS DA EUGENIA NA PEDAGOGIA**

O termo “eugenia” foi assumido cientificamente por Francis Galton em 1883, no livro *Inquiries into human faculty*. No livro Galton defendeu que a capacidade humana está mais associada à hereditariedade do que a educação.

O Brasil foi o primeiro país sul-americano a ter um movimento eugenista organizado, a partir da criação da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918), responsável pelos primeiros trabalhos sistematizados em eugenia no Brasil. Nome central dessa instituição e do eugenismo brasileiro é do médico Renato Ferraz Kehl. Em seu livro de 1923 “Por que sou eugenista”, Kehl defende a ideia de que é preciso “instruir, sanear e eugenizar”.

Na escola brasileira as heranças e concepções da eugenia foram mais largamente difundidas nas décadas de 30 e 40 quando seus princípios orientaram o desenho de

políticas estruturais de saúde e educação nas esferas federal e programas municipais, um recorte temporal que coincidiu com a expansão da escola pública e junto com ela a oficialização da eugenia como diretriz.

A reforma Francisco Campos que precedeu a constituição de 1937 pode ser considerada um marco na elitização do ensino secundário.

Ainda que a reforma de Francisco Campos não tenha focado o ensino primário, a concepção de eugenia foi embutida nos conteúdos curriculares e nas atividades desenvolvidas nas escolas, a introdução de brigadas da saúde estudantil e a prática da Educação Física como atividades indispensáveis ao combate de vícios e doenças, itens considerados decisivos para a elevação da raça”. (DÁVILA, 2003, p. 33).

Outro exemplo marcante da afirmação eugênica na educação brasileira foi dado no período entre 1933-1938 quando foi criado o IPE – Instituto de Pesquisas Educacionais, por Anísio Teixeira. A base do IPE era desenvolver modelos de testes e medidas, rádio e cinema, para expandir a educação eugênica para regiões mais remotas, especialmente o Nordeste e o Norte do país. A base científica da proposta se apoiava na realização de testes de inteligência, físicos e psicológicos que serviam para apartar alunos por turmas, determinando conceitos de “fracos, fortes, brancos, negros” (RODRIGUES, 2005 p.56).

Entretanto, a valorização eugênica não acontecia apenas entre os sujeitos principais da escola como também na área de formação de professores.”O embranquecimento da pedagogia como política nacionalista esteve associada à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública MES, ocupada por Anísio Teixeira e liderada pelos médicos eugenistas Artur Neiva e Belissário Penna”(idem). Com a reforma realizada por Teixeira o sistema escolar alcançaria todas as capitais pelo sistema de racionalização e os professores poderiam ser treinados e supervisionados pelos métodos científicos. ”Já as escolas tiveram a tarefa de classificar e agrupar alunos de acordo com suas performances intelectuais e de maturidade”. Por estes testes, a inferioridade racial foi confirmada”. (ibidem).

Contraditoriamente as décadas de 30 e 40 também ficaram marcadas como início da “rendição culta” a capoeira ou a sua “desmarginalização”, com o reconhecimento de mestres como Bimba e Pastinha, ao tempo em que surgiram debates mais sistematizados sobre as origens da manifestação cultural. Em contrapartida apareceram movimentos que apregoavam “pedagogização, academização e esportivização”, alguns dos quais

interpretamos como tentativas oportunistas de expropriação epistêmica e cultural da capoeira.

### **A LEI 10.639/03 E O PROBLEMA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Um dos primeiros impactos provocados pela lei no ensino da Educação Física se assume no contraste do percurso epistemológico dessa área de conhecimento. A Educação Física tem sua origem ligada às instituições militares e à classe médica e essa relação se assumiu como simbiótica também na pedagogia, na medida em que a área serviu para a difusão das práticas eugenistas e higienistas. A marca se estabeleceu na ideologia do branqueamento que buscava modificar os métodos de higiene da população, edificando a matriz racista resultante da ideologia racial brasileira, formulada e difundida no século XIX.

Oportuno pontuar que a eugenia no Brasil considerou a Educação Física como estratégica na organização de suas práticas. Podemos sintetizar o pensamento eugênico descrevendo brevemente a realização no Rio de Janeiro em 1929 do I Congresso Brasileiro de Eugenia onde se firmou a ideia de que pelas mãos da Educação Física se concretizaria a “regeneração e revigoração da raça brasileira”.

Apresentando o tema “Da educação pysical com o fator eugênico e sua orientação no Brasil”, o Dr. Jorge de Moraes registra as seguintes conclusões: 1º - A bem da saúde e desenvolvimento da raça, o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia appella para a classe médica a fim de aprofundar a cultura nacional no que diz respeito às bases e orientações científicas da Educação Physica a começar pela escolha do methodo apropriado aos brasileiros e seu clima. (SOARES, p.119).

As bases da construção epistemológica da Educação Física favoreceram aos interesses eugênistas. Afora o processo pedagógico, atentamos para o fato de que os métodos francês e sueco de ginástica largamente difundidos no Brasil foram eficazes para os ideais de corpo mecânico e disciplinado. Da parte do militarismo, a Educação Física esteve à bem do serviço da “ordem e progresso”, *slogan* nacionalista de forte influência na consciência dos atletas e na prática escolar.

A esportivização por sua vez, abraçava a ideia de superioridade branca, apoiada na imagem corporal helênica mitologicamente ambicionada. “Deste modo, a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco”. (IVANILDE GUEDES MATTOS, 2007, p.11).

Em um plano mais localizado destacamos a fala da professora catarinense Geruse Romão no 2º Seminário sobre Diversidade e Inclusão, promovido pela SMEC em 2000 quando anunciou ter encontrado no Colégio Estadual Duque de Caxias, na Liberdade<sup>25</sup>, (informação oral) documentos das décadas de 1930/40 ou 50, com ordens expressas da Secretaria da Educação para que “reprimisse manifestações ”desordeiras” dentro da escola, utilizando conteúdos da Educação Física, principalmente ginástica calistênica e esportes coletivos, como forma de docilizar, higienizar, heteronomizar e promover sentimentos e práticas nacionalistas e eugenistas”. O tema da professora Romão passou em “branco” no evento provavelmente por haver no auditório Caetano Veloso da UNEB, local da palestra, poucos professores de Educação Física.

Refletindo sobre o estado da arte da Educação Física e considerando a dicotomia saúde/educação, enraizada na sua constituição epistemológica, sustentamos que a lei “reconhece” a Educação Física na perspectiva de cultura corporal por explicitar anseios que justificam a prática pedagógica a partir de abordagens sócio-históricas, culturais, filosóficas e políticas. Na prática cotidiana, entretanto, a visão pedagógica multidisciplinar da Educação Física na escola ainda é predominantemente branca, permanecendo também branquela<sup>26</sup> a escala de validação das manifestações que afirmam mais fortemente a cultura corporal afrodescendente a exemplo da capoeira, maculelê e samba de roda, todos tratados como alegóricos e folclóricos.

Pontos desta certeza foram anotados em 2006, com a realização de vários eventos que lançaram as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, um documento formatado pelo CEAFFRO (Educação e Profissionalização para a Igualdade de Raça e Gênero da Universidade Federal da Bahia), para nortear o aperfeiçoamento docente acerca da lei 10.639/03. O documento em suas sugestões didáticas e metodológicas exclui a área

<sup>25</sup> Liberdade: bairro de maioria negra, originário de um antigo quilombo na região central de Salvador e um dos mais populosos da capital baiana.

<sup>26</sup> Branquela' termo superlativo do vocabulário popular, aqui utilizado para traduzir uma predominância indisfarçável da cor; não tem sentido pejorativo.

de Educação Física, mas contempla todas as demais disciplinas obrigatórias. No item objetivo da área, focalizando a área de Artes foram anotadas diretrizes para “reconhecer e valorizar as concepções estéticas da cultura afro-brasileira e africana, identificar e desconstruir estereótipos de representação étnico-racial encontrados nas artes, na publicidade e na mídia, resgatar a ancestralidade africana por meio da dança, da música e das artes visuais” (p.5).

Refletir sobre a posição da Educação Física nas Diretrizes da SMEC, (Secretaria Municipal da Educação e Cultura) torna imperativo avaliar o “*status*” da disciplina na escola. Parafraseando VAGO (1995), precisamos continuar mostrando que “temos o que ensinar” e o que aprender, sob pena do senso comum continuar imperando na escola.

Considero relevante pontuar as mudanças na Educação Física e que merecem recorte no pensamento de Elenor KUNZ, (2004) onde o autor destaca a década de 70 como marcante nas mudanças mais concretas na formação de profissionais da área. Lembra Kunz, que a fase foi marcada pela “substituição dos profissionais militares e ex-atletas na escola, dando lugar aos formados pelas escolas de Educação Física” (p. 129-130). Entretanto, salienta o autor, a nova disposição não acabou com as influências militares, “especialmente na visão de muitos diretores de escolas. Pode-se observar isto quando os profissionais da Educação Física são convocados a disciplinar o aluno pelo condicionamento físico”. (idem)

Desta forma percebe-se que a Educação Física tem, em relação à lei 10.639/03, o desafio de desempenhar entre os diversos papéis e especificidades, o de promover uma ação pedagógica capaz de superar o “solipsismo”, (KUNZ 2004) visando uma educação emancipatória. Nota-se na atual produção do conhecimento em Educação Física o esforço de superação e inquietação política, contrapondo-se ao pensamento educacional dominante que isola a cultura do poder. GIROUX (2003) entende que este isolamento despolitizou a cultura transformando-a em objeto de veneração: “Mas especificamente, não há tentativa, nessa visão, de entender a cultura como princípios de vida, experienciados e compartilhados, característicos de diferentes grupos e classes, e oriundos de relações desiguais de poder e de campos de luta”(p.75).

A análise sobre questões epistemológicas da Educação Física ligadas à inclusão e a diversidade revela neste momento mais uma fase aguda da crise de identidade desta área no âmbito escolar. E são vários os argumentos que certamente vão sustentar essa visão. O principal deles surge do desgaste que a disciplina sofreu ao longo dos anos, determinado

pelo estilo “versátil” nas várias fases do pensar e fazer, desde sua origem militarista, eugenista e higienista, passando pela febre da esportivização até chegarmos ao estágio atual da Educação Física progressista, focada na cultura corporal. A complexidade de conceitos e concepções e efetiva vivência das várias fases com suas práticas correspondentes acabaram por confundir as diretrizes e conteúdos que deveriam afirmar a disciplina na escola. Desta forma, a prática escolar acabou sendo atingida pelo ecletismo.

A incorporação das várias tendências é que levou o professor de Educação Física a mesclar práticas, desgastando a produção e prejudicando sua intencionalidade. No plano político, ser professor de educação física significava fabricar “corpos dóceis” para bem servir a disciplina escolar, uma seqüela que continua até hoje, travestida na concepção de que a recreação e a organização de filas têm a incumbência exclusiva do professor de Educação Física, que deverá estar devidamente disponível, ora para organizar corpos, ora para lançar mão do repertório não intencional que contemple de algum modo o prazer da escola através dos jogos e brincadeiras. Aliado a isso se criou na escola o estereótipo de professor “bobo da corte-tarefeiro”.

Se, em tempos de lei 10.639/03, a grande luta da Educação é incluir de todas as formas, reconhecer o diferente, buscando no plano político-pedagógico o enriquecimento da prática educacional na perspectiva da cidadania equitativa, da quebra de preconceitos e do pleno respeito às origens, identidades e culturas, a grande tarefa, pois, da Educação Física é lutar para ser potencializada no processo. Para tanto, é preciso primordialmente considerar o “corpo” na perspectiva de realidade dialética:

Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico. Ele pode ser a "referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à exploração do homem pelo homem na mediação das coisas" (MARTINS, 1999, p. 54).

PAULA SILVA (2002) reflete sobre a luta pela emancipação corporal que possibilite oinilateralidade e conseqüentemente sua entidade original: “A luta que se trava é por uma emancipação corporal, por uma homogeneização do corpo sem hierarquias estabelecidas corporal/socialmente (classe dominante/dominada:corpo/mente:etc)” (p. 142).

Necessário se faz, portanto, interrogar de que lugar fala Educação Física na Lei Federal 10.639/03 e mais precisamente, qual o *status* da Educação Física como área do conhecimento no documento Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura afro-brasileira e africana, editado pela SMEC e formulado pelo CEAFFRO/UFBA.

### **A LEI 10.639/03: RUMOS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**

A efervescência da lei nos revela um momento provocador e provocante entre tantos vivenciados pela Educação Física na busca da afirmação e justificativa na escola. Parece que a cultura corporal impactada na lei 10.639/03 requer análises mais aprofundadas sobre a corporalidade no contexto de escola, sociedade e emancipação. Vale refletir sobre cultura corporal baiana a partir da sua identidade étnico-racial e a sua repercussão no ambiente escolar. No caso desta focalização especialmente, as análises devem provocar reflexões sobre o fenômeno da subalternidade dos povos afros e indígenas, cujas marcas escravagistas são contemporâneas. Estas marcas se estabelecem em “uma hierarquia intelectualista onde o corpo tende a ser subordinado e desvalorizado” (PAULA SILVA, p.129). Nesta perspectiva é preciso considerar ainda que os estigmas comportados na estética e corporalidade africana e afro-brasileira associados ao escravismo precisam ser superados.

O corpo baiano tem matriz africana e mereceria uma abordagem mais problematizada, inclusive na escola fundamental pública de Salvador. Diante de tais evidências históricas, indagações se fazem necessárias: a negação de uma cultura corporal identificada como negra refere-se às práticas de um passado que ainda permanece e repercute na escola? Em sendo assim que perspectivas, contrastes e desafios são propostos pela lei 10.639/03 para o ensino da Educação Física nas escolas de Salvador, cidade de maior população afrodescendente do país?

Percebemos na lei 10.639/03 a preocupação com a valorização civilizatória afro-brasileira sem o risco de substituir ou inverter a supremacia racial ou cultural. No caso dos saberes identificados como cultura corporal, exemplificando os mais reconhecidos como a capoeira e o samba de roda, a tarefa é visibilizar sua historicidade para que dessa forma atentemos para a memória social.

Tal observação se faz necessária face ao pensamento de Wilson Roberto MATTOS, (2003), quando o autor defende a construção de novas concepções e pressupostos que

sejam capazes de reorientar a compreensão do passado e mudá-lo a partir de projetos políticos emancipadores e antirracistas. Para o autor, isso deve ser feito dando significado e expressão aos conteúdos silenciados através da história e que deverão ser dinamizados nos currículos escolares.

Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades do viver cotidiano. Em palavras mais ousadas, trata-se de construir e divulgar concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão do nosso próprio passado – e, se preciso, mudá-lo na forma como ele se nos mostra, - à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador e antirracista.(MATTOS, 2003, p. 231)

Maria de Lourdes SIQUEIRA,(2000) pontuou sobre possibilidades de pensarmos outras formas de problematizar a prática da exclusão e discriminação no Brasil. Uma delas seria um "combate ao interesse de negar o racismo na base das próprias contradições que o engendram". Diz a autora: "O conceito científico de racismo no Brasil parte do pressuposto que é essencial refletir sobre marcas e referências legadas pelo sistema colonial-escravista aqui desenvolvido do século XVI ao século XIX" (p.14). Pode-se traduzir esta estratégia no interesse em se manter a escravidão como explicação causal para as desigualdades raciais. Porém, lembra Siqueira, há outras formas e propósitos considerados importantes para revalorizar referências e conhecimentos afros na dinâmica de capital simbólico.

Busca de referência étnico-cultural face aos processos de exclusão pela diferença e hierarquização por estereótipos e preconceitos que caracterizam as relações raciais no Brasil; alternativas e caminhos de participação, estabelecimento de formas de parceria no âmbito da sociedade civil e do Estado; legitimidade às ações que desenvolvem junto a distintas expressões de poder; contribuição à gestão e ao processo de construção de novas formas de convivência de animação, de caminhos de sociabilidade, integração à sociedade na perspectiva de sentir-se cidadão

de fato e de direito, sobretudo o direito à visibilidade á nível de respeito à dignidade cidadã. (SIQUEIRA, 2000 p.15)

Considerando o pensamento de Siqueira, busco complementação numa reflexão em Gramsci sobre os limites e forças da hegemonia diante da mudança da estrutura de “paciente para a histórica”, análoga à situação que se coloca para a cultura afro-brasileira a partir da lei 10.639/03.

Os limites e o domínio da força das coisas são restringidos. Por quê? Porque, no fundo, se o subalterno era ontem uma coisa, hoje não mais o é: tornou-se uma pessoa histórica, um protagonista; se ontem era irresponsável, já que era “paciente” de uma vontade estranha, hoje sente-se responsável, já que não é mais paciente, mas sim agente e necessariamente ativo e empreendedor. (GRAMSCI,1981, p.24).

Por fim, é preciso mesmo discutir as influências da capoeira, maculelê, samba de roda na cultura e na corporalidade baiana, partir de seu processo civilizatório. A sugestão é oportunizar debates sobre os seus valores, identidades e cultura resistente. Na escola especialmente, a abordagem demanda novas concepções de currículo, formação docente, políticas públicas e projeto político-pedagógico. Ao professor de Educação Física importa lembrar que, de novo, inexorável é sair do xeque.

## REFERÊNCIAS

- DÁVILA, J. 1970 – **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Tradução Cláudia Santana Martins – São Paulo, Editora UNESP, 2006.
- SILVA, V. L. N. **As Interações Sociais e a Formação da Identidade da Criança Negra**. UFF. RJ, 2002.
- UNB, **Educação Africanidades**. Brasil, Brasília, 2006.
- GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. tradução Dagmar M. Zibas, Cortez, autores associados, SP,1978.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 4ª edição, tradução Carlos Nelson Coutinho, Ed. Civilização Brasileira,RJ, 1981.

- MARTINS, J. S. **A dialética do corpo no imaginário popular**. Sexta-feira, antropologia, artes, humanidades. São Paulo, Editora Pletora, n. 4, p. 46-54. 1999
- MATTOS, I. G. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino de educação física**. Dissertação de mestrado, Uneb, Salvador: 2007.
- MATTOS, W. R. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, V. 12. p. 229-234, Salvador, 2003.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR**, Diretrizes Curriculares para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. /PMS; Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Salvador, 2005.
- RODRIGUES, T. C. **Movimento Negro no Cenário brasileiro: embates e contribuições á política educacional nas décadas de 1980-1990 – São Carlos; UFSCar**, 2005.
- SILVA, P. M. C. **Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro**. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PPGEF/UFGF. 2002.
- KUNZ, E. **Educação Física, ensino e mudança, coleção Educação Física**. Ed. Ijuí, RS, 2004.
- SIQUEIRA, M. L. **Gênero e racismo, seminário racismo, xenofobia e intolerância**. IPRI, Instituto de pesquisas de relações Nacionais do Itamaraty, Salvador-Ba, 2000.
- SOARES, C. L., **Educação Física raízes europeias e Brasil**. Ed. Autores Associados, 3ª edição, Campinas-SP, 2004.