

Cultura e Educação na Escola de Tempo Integral: Formação de Educadores. Cadernos extraídos das oficinas ministradas entre abril e maio de 2010, durante o curso para a formação de educadores no âmbito do programa Mais Educação, Educação Integral Integrada. O curso contou com o duplo objetivo de fortalecer os vínculos da equipe de educadores do projeto de tempo integral e de realizar formação por meio oficinas específicas de danças populares, yoga na educação, capoeira e educação do corpo na escola, meio ambiente e horta escolar, matemática e letramento na perspectiva do direito à educação.

Programa Mais Educação. Educação Integral Integrada. O programa Mais Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Coordenador do projeto

Ilana Laterman

Vice-Coordenador do Projeto

Ademir Donizeti Caldeira

Coordenação Editorial

Patrícia Laura Torriglia

Editoração

Gloria Goulart da S. Campos

Arte

Gloria Goulart da S. Campos

Leopoldo Nogueira e Silva

Revisão e Normalização

Renato Tapado e Tatiana Rossi

Professores:

Ademir Donizeti Caldeira

Diana Carvalho de Carvalho

Diego Ernesto Marcelo Arenaza

Everaldo Silveira

Fábio Machado Pinto

Gabriele Nigra Salgado

Ilana Laterman

Nelita Bortolotto

Patrícia Maria Schubert Peres

Reonaldo Manoel Gonçalves

Créditos

UFSC, CED, SECAD, MEC, FNDE, NUP,
Coordenadoria de Estágios MEN/CED/UFSC.

E-mail: culturaeducacaoescolaufsc@gmail.com

Blog: www.culturaeducacaoescolaufsc.blogspot.com

CULTURA E
EDUCAÇÃO
NA ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL:
FORMAÇÃO DE
EDUCADORES

Cadernos

Florianópolis
2010

Copyright © Programa Mais Educação, Educação Integral Integrada

Todos os direitos reservados

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Programa Mais Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia de Ensino
<http://www.ced.ufsc.br/men>
Florianópolis - SC - Brasil 88040-970
Fone: +55 (48) 3721-9243
Email: estagiomen@ced.ufsc.br



**Catálogo na fonte elaborada pela DECTI da Biblioteca Central da
Universidade Federal de Santa Catarina**

C968 Cultura e educação na escola de tempo integral : formação de educadores : cadernos / organizadora: Ilana Laterman. – 94 p. : il., tabelas, fotografias.

Inclui bibliografia

1. Educação integral – Currículos. 2. Escola ativa. 3. Professores – Formação. 4. Atividades criativas na sala de aula. I. Laterman, Ilana.

CDU: 371.314

Apresentação

Ilana Laterman

11 Fundamentos de Educação, currículo e cultura na perspectiva da educação emancipadora

Diana Carvalho de Carvalho e Ilana Laterman

19 Espaços de Letramento no Programa Mais Educação

Nelita Bortolotto

31 Modelagem matemática e Educação Integral Integrada

Ademir Donizeti Caldeira e Everaldo Silveira

42 “Fazer ou não uma horta escolar?”: Uma oficina de formação que dá cinco razões para se fazer uma horta na escola.

Patrícia Maria Schubert Peres e Gabriele Nigra Salgado

51 Uma contribuição ao ensino de capoeira nas escolas públicas

Fabio Machado Pinto, Joseane Pinho Corrêa e Manoel Alair Knaben Junior

66 Técnicas de Yoga para a sala de aula. Fundamentos e aplicações.

Ana Paula Nunes Chaves, Diego Arenaza Vecino e Silene Águeda Etges

79 Construção de tambores e danças populares: diálogo entre as culturas populares e a educação.

Reonaldo Manoel Gonçalves

APRESENTAÇÃO

Ao longo do tempo histórico, nossa humanidade tratou de identificar, classificar, catalogar, fragmentar diversos aspectos da vida social e da vida natural. Desta forma, identificando elementos e partes de um todo que em seu princípio é holístico e misturado, foi possível dar nome às coisas, elaborar conceitos, abstrair e pensar sobre a realidade, intervir na natureza e desenvolver a cultura.

Parte dos conhecimentos gerados neste processo transformou-se em disciplinas e conteúdos curriculares, a serem ensinados nas escolas para as novas gerações, como um direito seu de apropriação daquilo que historicamente, como gênero humano, criamos.

Em síntese, foram eleitos para o currículo escolar a língua escrita e uma aproximação às ciências, garantindo-se ainda a educação física. Tendo este “núcleo” garantido, muitos currículos escolares acrescentam com maior ou menor ênfase disciplinas de artes, as TICs (tecnologias), o conceito de letramento.

A idéia de uma escola em tempo integral lança o desafio da reflexão sobre a formação humana frente a uma nova organização do tempo escolar, de seus espaços, e, especialmente, do currículo e sua finalidade educativa.

Este Caderno, apresentando artigos sobre Yoga, Capoeira, Horta Escolar, Tambor e Danças Populares, Letramento, Matemática e Contexto da Educação Integral, pretende trazer elementos, idéias, propostas, para contribuir com a elaboração de uma concepção de ensino que, ao ampliar seu currículo, desperte a imaginação, possibilite a expressão lúdica, respeite e considere o corpo, e valorize o conhecimento e a própria escola.

Os artigos desta publicação são resultado de um curso – CULTURA E EDUCAÇÃO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - composto de sete oficinas, como são sete os textos, oferecido presencialmente para cinquenta professores das redes públicas de ensino de Florianópolis e São José em 2010. Tanto as escolas destes professores quanto o curso, e esta publicação, fazem parte do Projeto Mais Educação da SECAD / MEC.

Ainda como resultado das Oficinas, elaborou-se um material audio-visual, um DVD com sete curta-metragens, um para cada oficina. O DVD está encartado nesta publicação e tem o intuito de ser mais um material para trazer elementos ao debate pedagógico. Os dois materiais, o caderno e o DVD, complementam-se e são, cada um deles, ao mesmo tempo, independentes. Ou seja, a leitura deste Caderno não depende de assistir o DVD e vice-versa; embora os dois materiais discutam os mesmos assuntos e portanto, enriqueçam um ao outro.

Para elaborar este Caderno consideramos interessante que cada artigo tratasse de forma conceitual e prática o tema em questão. Assim, em cada texto, estão presentes as relações entre o conhecimento específico e a finalidade educativa, bem como reflexões sobre a presença de conhecimentos usualmente não curriculares (como yoga, tambor, horta, capoeira) na escola e a indicação de uma proposta prática como um exemplo, uma idéia, uma base para ampliar as possibilidades do ensino.

O primeiro artigo Contextos da educação integral integrada na educação pública e a formação de professores apresenta o contexto das escolas envolvidas no curso naquele momento e procura discutir

as necessidades formativas elaboradas a partir de um levantamento realizado com os professores. Em seguida, discute estratégias relacionadas à inovação pedagógica, uma vez que considera as ações que introduzem conhecimentos usualmente não curriculares na escola como inovação.

Espaços de letramento no programa mais educação explica conceitualmente e por meio de exemplos sobre alfabetização e letramento, um debate essencial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora aponta elementos para a articulação do letramento à proposta da educação integral, ressaltando o papel da escola frente à finalidade educativa.

O artigo Modelagem matemática e educação integral integrada apresenta teoricamente a proposta da abordagem do ensino de matemática na perspectiva de modelagem, que tem, em seu princípio, a articulação entre o conhecimento da área e o envolvimento com aspectos usualmente não escolares. O texto desenvolve sobre a possibilidade da Modelagem Matemática como subsídio na formação de professores dos anos iniciais na perspectiva de desenvolvimento de projetos com temas relacionados às questões ambientais. Desta forma, articula a educação integral integrada ao ensino de área tradicionalmente curricular.

Por que e para que fazer horta em uma escola? O artigo das autoras Patrícia Peres e Gabriele Salgado apresenta a ideia de que, realizar uma horta na escola é uma excelente oportunidade de realizar um processo educativo, na perspectiva do ser integral. A horta na escola, constituída nesta perspectiva, estimularia relações de cooperação e cuidados, criaria um espaço de exercício lúdico, e permitiria articulações no currículo, estendendo, inclusive, o espaço da sala de aula.

O ensino da capoeira nas escolas públicas brasileiras estabelece um diálogo entre este conhecimento tradicional na cultura popular e sua presença na escola. Pensar sobre as articulações desta forma de expressão popular que utiliza o movimento corporal no ambiente institucional é um desafio, pois trata-se não apenas de um conhecimento tradicionalmente não curricular mas também uma consideração ao corpo e ao movimento, usualmente silenciados no âmbito escolar. Nesta mesma perspectiva os outros dois artigos também se apresentam: O yoga na educação e Construção de tambores e danças populares: diálogo entre as culturas populares e a escola. O primeiro explica os princípios da prática do yoga e estabelece os benefícios da presença destas práticas na escola, discutindo a intenção educativa. O segundo, de forma quase cênica, leva o leitor a um mundo lúdico e prazeroso em que convivem conhecimento e fazer, subjetividade e socialização, corpo, emoção e reflexão. Assim, o leitor percorre três abordagens que procuram falar do corpo na escola, enfatizando os aspectos educativos e do bem estar de alunos e professores.

Educação integral integrada é um desafio, em seus muitos sentidos, conceituais e práticos. Cabe a nós estabelecer o diálogo, aprofundar os conceitos, evidenciar projetos pedagógicos voltados para a emancipação humana e para uma sociedade efetivamente democrática. O acesso aos bens culturais e ao conhecimento socialmente acumulado tem sido um desafio aos professores e professoras comprometidos com uma sociedade mais justa. Este Caderno, e o DVD que o acompanha, estão longe de resolver o debate, mas têm esta intenção de estimular a reflexão, dar ideias, participar do diálogo.

Ilana Laterman
Florianópolis, 2010

FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E CULTURA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

*Diana Carvalho de Carvalho
Ilana Laterman*

O documento que serve de texto base para discussão da proposta de Educação Integral, veiculado pelo MEC (BRASIL, 2009a), apresenta como pressuposto geral ampliar tempo e espaço de formação das crianças e jovens nas escolas. Tendo como referência experiências bem sucedidas, propõe levar esse aprendizado às redes de ensino do país por meio de parcerias intersetoriais e intergovernamentais que estabeleçam um diálogo com a educação.

Os princípios orientadores da proposta podem ser assim sintetizados: a busca de superação do quadro de desigualdades sociais da educação brasileira; o direito à educação como fundamental para ampliação e garantia dos demais direitos sociais e a defesa da escola pública e universal. A proposta teria como principal contribuição garantir o acesso à educação, os processos de permanência e uma melhor qualidade da aprendizagem.

No documento há o reconhecimento de que a proposta exige projeto pedagógico específico, formação dos agentes, infra estrutura adequada e meios para sua implantação. Entre os desafios reconhecidos como centrais para a implementação dessa proposta, vale destacar: a complexidade do cenário educacional brasileiro e a necessidade de redimensionamento do tempo e espaço escolar.

Em pesquisa incentivada pela SECAD/MEC sobre o mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil (BRASIL, 2009b, p. 127) e realizada por diferentes universidades (UFPR, UNB, UNIRIO, UFRJ, UERJ, UFMG e ULBRA), fica evidenciada a inexistência de um único modelo de organização, referendada pelos seguintes dados: “[...] a multiplicidade de nomenclaturas dadas às experiências, as diversas combinações entre dias da semana em que as experiências são realizadas e horas de ampliação da jornada, a diversificação das atividades desenvolvidas e dos locais de realização”.

Alguns importantes questionamentos se colocam frente à diversidade de entendimentos que envolvem a educação em tempo integral:

Em que medida as jornadas que ampliam muito pouco o tempo, em relação à duração mínima obrigatória de quatro horas de atividades escolares diárias, podem efetivamente contribuir para uma educação integral em tempo integral? Que demandas esse tipo de experiência, com ampliação mínima da jornada escolar, vem atender? A que condições de funcionamento estão vinculadas essas experiências? [...]

Quais os critérios que têm sido prioritariamente utilizados para a definição das atividades que comporão um projeto de ampliação da jornada escolar? Necessidades de formação identificadas nos alunos? Recursos materiais e humanos disponíveis? Concepções de educação integral? (BRASIL, 2009b, p. 129)

A pesquisa identifica que dentre as várias atividades desenvolvidas nas experiências de jornada escolar ampliada há um grupo mais caracterizado como atividades tradicionalmente consideradas “escolares”: “voltadas para uma complementação do trabalho realizado nas aulas regulares, seja na forma de aulas de reforço, de acompanhamento às “tarefas de casa”, de oficinas centradas em temas já abordados no currículo regular” (BRASIL, 2009b, p. 129-130). Outro grupo de atividades identificadas pela pesquisa está voltado para uma “[...] formação cultural, artística, social, de caráter mais geral, envolvendo dimensões como esportes, música, dança, teatro, artesanato, artes” (BRASIL, 2009b, p. 130).

Como outro aspecto relevante identificado na pesquisa, destacamos que a maior parte das experiências (80% aproximadamente) desenvolve as atividades associadas à jornada ampliada no contra-turno, ou seja, no turno contrário ao regular. Tal situação implica no enfrentamento de outro desafio: “o de assegurar a integração efetiva com o “turno”, evitando que se constituam duas “escolas” diferentes, uma para os alunos “regulares” e outra para os alunos “do projeto” (BRASIL, 2009b, p. 131).

A pesquisa também discute as formas de gestão das experiências de jornada escolar ampliada e as condições objetivas de sua implantação, incluindo as questões relativas ao espaço escolar e a contratação dos sujeitos envolvidos. A necessidade de parceria com as universidades é um aspecto apontado pelos pesquisadores como necessário para superação das necessidades de formação dos professores.

Desde 2009 pesquisadores do CED/UFSC vem participando de atividades de extensão dirigidas aos professores envolvidos em projetos de educação integral, tanto na modalidade presencial como à distância. Tais projetos cumprem uma função principal de trabalhar com os macro-campos definidos pelo documento da SECAD/MEC que orienta a formação em Educação Integral no contexto do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009c).

Este Caderno refere-se a uma destas ações em particular, o curso de extensão intitulado Cultura e Educação na Escola de Tempo Integral. O curso de 60 horas contemplou 50 professores das redes públicas municipais de Florianópolis e de São José, além da Rede Estadual de SC para a região da Grande Florianópolis. Encontros prévios foram realizados com os coordenadores do Mais Educação das citadas secretarias para desenhar o próprio curso. Logo evidenciou-se a necessidade de conhecer melhor os contextos onde se dão os projetos de educação integral integrada no âmbito do Mais Educação, seus desafios, problemas, elaborações, tanto práticas quanto conceituais. Neste sentido, iniciamos o curso com um levantamento em formato de questionário e também de debate presencial, com o objetivo de termos dados concretos da realidade para a qual estaríamos ofertando as oficinas. Eis algumas das categorias tratadas nesta ocasião: os projetos em andamento, a concepção (ou concepções) em jogo, o planejamento, as dificuldades, os aspectos positivos, a participação, o apoio institucional e da comunidade, a avaliação e as perspectivas de cada uma das escolas participantes.

Segundo este levantamento, realizado com 50 professores que coordenam os projetos do Programa Mais Educação em suas escolas, as maiores dificuldades enfrentadas dizem respeito à garantia das condições objetivas para implantação do projeto, tais como: a demora na liberação das verbas o que impede recursos para alimentação dos alunos; espaço físico insuficiente da escola para sediar as atividades; dificuldades na contratação dosicineiros e manutenção dos profissionais na escola pela baixa remuneração. Do ponto de vista da organização pedagógica do trabalho, as maiores dificuldades relatadas pelos professores concentram-se em dois pontos: a) falta de engajamento e resistência por parte dos professores da escola; b) dificuldade de articular o planejamento junto à unidade escolar, fazendo com que todos os envolvidos participem das discussões da escola e planejem de acordo com a necessidade dos alunos. Tais dificuldades já foram identificadas na pesquisa realizada pela SECAD/

MEC e estão relacionadas aos aspectos conceituais que orientam o projeto, ou seja, qual a concepção de educação integral e integralização curricular que orientam as atividades propostas?

Sem dúvida, uma das mais importantes contribuições da universidade parece ser justamente na problematização e na discussão dos aspectos teórico-metodológicos que orientam a organização curricular e articulação das diferentes áreas de conhecimento. Tais questões se constituem, ainda hoje, em um desafio para os pesquisadores das diferentes áreas.

A Universidade, ao entrar como parceira no debate da Educação Integral Integrada, por meio deste curso de oficinas abrangendo diferentes áreas da cultura e da discussão do currículo integralizador, alinha-se à compreensão da Educação integral como direito da criança e do adolescente ; reconhece que Educação integral pode se tornar uma frutífera oportunidade de inovação pedagógica e melhoria dos métodos de ensino para a educação, bem como uma oportunidade efetiva de estreitar os laços da realidade educacional entre a educação básica e a superior.

EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O debate sobre a educação integral não é novo. Ao longo da história da educação diferentes concepções pedagógicas incorporaram noções próprias da educação integral, desde aquelas que preconizam a permanência dos alunos nas escolas em tempo integral (TEIXEIRA, 1928) até as que se referem à transdisciplinariedade (CREMA; D'AMBRÓSIO; WEIL, 1993) com uma perspectiva holística dos conteúdos culturais. Ou seja, ao pensarmos sobre educação integral, ao longo do tempo, o foco da integralidade voltou-se ora para a idéia de um sujeito integral (racionalidade, sensibilidade, corpo), ora para a necessidade de articular conteúdos curriculares com outros conteúdos da vida em sociedade, ora para o tempo de permanência na escola. Neste ponto, educação integral passou a denotar, hoje, todos estes aspectos, e incorporar também, lutas sociais ou temas tidos como transversais na pedagogia, como o ambientalismo, o respeito à diversidade, e atitudes de valores humanistas, como a cooperação, a solidariedade, o bem comum.

Para Gadotti (2009, p. 97), educação integral não é apenas uma concepção de educação, mas um direito das crianças e dos jovens. Refere-se a ela como “educação integral, integrada, integradora e em tempo integral” anunciando a educação como formação humana de um sujeito integral, presente nos diferentes espaços culturais e sociais, articuladora de conteúdos usualmente curriculares e os outros conteúdos culturais, e de permanência diária na escola de período integral. E, mais adiante no mesmo texto, afirma (GADOTTI, 2009, p. 99): “Assim, a escola deverá tornar-se um grande espaço de vivências culturais e de produção coletiva do conhecimento contextualizado para um mundo justo, saudável e produtivo”.

Portanto, o Programa Mais Educação, ao propor às escolas públicas a educação integral, traz desafios teóricos e práticos. Desafios teóricos porque de fato não temos respostas ainda para o diálogo efetivo entre currículo e outros conteúdos culturais em um contexto educativo em que predomina a reprodução. Na verdade, são as iniciativas individuais ou de grupos de professores que sustentam possíveis práticas emancipadoras, já que, como “sistema” o conservadorismo ainda caracteriza as redes públicas de ensino.

Desafios práticos porque o Programa Mais Educação pouco consegue garantir as condições materiais objetivas para a implementação da escola em tempo integral. Por exemplo: muitos educadores reclamaram que o dinheiro liberado para o projeto só chegou na escola no final do ano, o que inviabiliza, na prática a sua realização. Outro exemplo é quanto ao espaço físico. O projeto orienta o

uso de espaços do bairro apoiado na idéia da participação da sociedade na escola e do uso da cidade que educa. No entanto nem todo bairro oferece as condições de espaço segurança e de dispositivos culturais que permitam sua utilização.

Ao reunirmos 50 professores de escolas aderentes do Mais Educação, as prioridades elencadas por eles para o debate, no primeiro momento, foram justamente questões operacionais. Como garantir a qualidade do tempo das crianças na escola? Com que oficinas contar? Como garantir a alimentação para a permanência dos alunos em tempo integral? E se precisar de transporte, como fazer? Como integrar o projeto de tempo integral, ainda em contra-turno, aos professores de sala de aula? Como lidar com as resistências dos professores da escola ao projeto?

Ao final do curso, ainda aquelas preocupações continuavam, porém os participantes avaliaram que passaram a se preocupar e a valorizar a necessidade da reflexão teórica e conceitual sobre a educação integral. Para colocar o projeto em andamento, foram tantas urgências e tantos problemas cotidianos, os professores pouco tiveram oportunidade de tempo e espaço para encontros voltados a pensar a finalidade da educação integral que se deseja, que contradições teóricas se colocam na idéia da integralidade, quais prioridades na garantia do direito à educação, qual a intencionalidade educativa no tempo integral e nas relações com pessoas e espaços da comunidade, por exemplo.

Aprendemos, todos nós, que na busca de soluções operacionais é necessária não apenas criatividade, mas também a garantia dos princípios educativos. Por exemplo, na rede pública municipal de São José, a Secretaria conseguia ainda garantir professores formados para serem oficinas. Mas esta não era a realidade de todos. Em uma escola no sul da ilha de Florianópolis, a coordenação encontrou uma solução bem especial para o mesmo problema. Contatou ex alunos da escola que tivessem conseguido entrar na universidade pública, e hoje são estudantes universitários, e os convidou a serem oficinas. As urgências operacionais são muitas. Alimentação, espaço, transporte, monitores qualificados. A resolução de problemas cotidianos operacionais expressa finalidade educativa, concepções, compromissos. Portanto não há prática sem concepção (de educação, de ser humano, de sociedade) e explicitar as concepções, debates, conceitos, tem conseqüências teóricas e práticas.

Tanto para responder aos problemas da prática colocados, quanto para pensar nas decorrências teóricas pedagógicas, concretiza-se o aspecto inovador da proposta em ação. A busca de soluções operacionais depende dos objetivos educativos, da compreensão das finalidades da ação, da concepção de educação. E, obviamente, das condições materiais objetivas, dos sujeitos envolvidos, do campo de possibilidades (sobre isso ver LATERMAN, 2006). Os avanços teóricos respondem a perguntas, muitas destas vindas da prática. Além disso, ao experimentar formas de fazer, no tempo, revelam-se elementos não pensados a priori, e que passam a compor a concepção, o entendimento, as bases teóricas e dos processos. A pedagogia como campo de conhecimento serve-se da interdisciplinariedade, mas tem seu próprio objeto de conhecimento no ensino, aprendizagem e socialização; na vida na escola, que se constitui historicamente por meio da investigação teórica, da pesquisa em educação e também por meio da inovação pedagógica realizada por pedagogos ao responderem, a partir de seus conhecimentos e buscas, aos desafios cotidianos (sobre isso ver LATERMAN; TORRIGLIA, 2010).

Estamos, neste caso, no campo da inovação pedagógica. Tendo a educação integral integrada como objeto, o Programa Mais Educação para a rede pública como contexto político e material, e a ação docente voltada à emancipação humana.

No entanto, corre-se o risco de mais uma vez, como tantas ao longo da história da pedagogia, as inovações ficarem restritas aos seus próprios ambientes. Nem mesmo na escola uma inovação de proposta necessariamente se estende, se multiplica, ou incorpora-se ao processo da totalidade. Ou seja,

escolaridade pode continuar excludente, classificatória dos alunos e alunas, e, aparte disto, existir um projeto dentro da escola que tenha um caráter inovador e, porque não dizer, contra-hegemônico.

Se entendermos a elaboração do conhecimento como um processo de diálogo entre teoria e prática, um processo coletivo em permanente elaboração, vinculado à busca de respostas e de compreensão de contextos objetivos e subjetivos, e o conhecimento pedagógico referente à vida na escola, podemos fazer a seguinte pergunta: a inovação pedagógica experimentada a partir da implementação da educação integral integrada, pode, potencialmente, participar desta elaboração do conhecimento no campo da educação? Em caso afirmativo, de que forma?

Para que o projeto de educação integral não se resuma ao seu tempo político de implementação, à descontinuidade a que estamos acostumados historicamente no sistema educacional, pode ser interessante estabelecermos algumas ações para que permaneça, frente à descontinuidade anunciada, não apenas o registro mas sobretudo o debate.

Neste sentido propomos duas dimensões de tratamento do projeto: a primeira refere-se a formas de garantir tempo, espaço e carga horária ao projeto na escola. Só existe no cotidiano escolar aquilo para o qual se reserva tempo, espaço, e pessoas com carga horária.

A segunda dimensão refere-se à observação sistematizada, ao registro, à formulação de perguntas, à formulação de hipóteses. Neste ponto, a contribuição dos professores universitários pode ser profícua, ao estabelecer de forma sistematizada o diálogo entre estudos, pesquisas, elaboração de conhecimento e prática, inclusive, suas urgências.

A primeira dimensão, da garantia da existência do projeto de fato na escola, tem por princípio a unidade pedagógica. Numa escola democrática, onde o Projeto Pedagógico é feito coletivamente e sempre discutido para novas elaborações, o projeto de educação integral integrada (seja no âmbito do mais Educação ou de outra origem) deveria constar de forma articulada com os princípios e finalidades da escola. Então, primeiramente, a educação integral contribui para a finalidade educativa, para os princípios e objetivos do projeto coletivo da escola?

Um exercício bastante difícil é o detalhamento que nos permita falar da prática. Difícil pois incorre-se facilmente a uma descrição sem aprofundamento, e embora a descrição apresente um quadro ao leitor, o objetivo deste texto é trazer elementos para a reflexão. Porém, para tratar do assunto, as generalizações, sem seus correspondentes exemplos cotidianos também se mostram insuficientes. Assim, vamos nos arriscar a citar possibilidades e lidar com detalhes, para provocar a imaginação e as muitas possibilidades de um cotidiano que, em última instância, manifesta-se em seus detalhes, nos jeitos dos afazeres, nas palavras que são ditas, naquilo que é calado, na forma de organizar. Se deste ponto em diante algo soar prescritivo, entenda-se como uma entre muitas alternativas do pensar e do fazer. Dito isto, propomo-nos a sugerir, para que desta uma sugestão, muitas outras se combinem e se multipliquem.

Uma vez que exista o entendimento coletivo da pertinência do projeto, mesmo que nas contradições sabidas então a organização curricular precisa prever e incorporar as novas informações necessárias (de tempo, espaço) relativas a o projeto. Garantir a existência formal das atividades do “contra-turno” não é o suficiente para tornar o projeto orgânico à escola. Para isto seria importante garantir encontros de planejamento entre o professor da oficina, ou oficineiro da comunidade, e professores de sala de aula e coordenador pedagógico. Talvez não seja possível com todos os professores, mas pelo menos com uma pessoa do corpo pedagógico “curricular”. Assim, a passos lentos, vai-se construindo a integração entre o curricular e o não curricular. A integração precisa de manifestação objetiva, concreta.

O planejamento conjunto possibilita a integração do espaço “curricular” e do “não curricular”.

A partir deste planejamento pode-se considerar atividades onde ocorra “troca” de espaços e objetos de uso dos professores das diferentes áreas (curricular e aquela usualmente não curricular), por exemplo, ou ainda, a realização em conjunto de atividades. Seja como for, o planejamento conjunto aponta para o estabelecimento de finalidades comuns, do debate sobre concepções pedagógicas e de aprendizagem. O sentido e o significado dos vínculos (entre as áreas de conhecimento, entre os professores, entre os espaços e os tempos, e no grupo) é mediado pela equipe pedagógica para as crianças e para os jovens. Se a equipe, ou mais provavelmente parte dela, quer efetivar vínculos para promover a integralidade, deve pensar em como o todo e as partes relacionam-se, interferindo sempre no conjunto.

É fundamental também que se estabeleça, desde o princípio, quem ficará responsável pelas necessárias ações pertinentes ao projeto, e ter carga horária para isso.

Quanto à segunda dimensão, da elaboração do conhecimento, é uma importante ação para apoiar as decisões cotidianas e para o debate na área. As dificuldades cotidianas podem levar os professores duvidarem das escolhas inovadoras, incertos da avaliação do processo e dos resultados. Toda inovação pedagógica é sujeita às resistências da própria materialidade, e sujeita permanentemente, digamos, a avanços e recuos. Em cada professor e professora que defende o projeto democrático, a inclusão, a integralidade do sujeito e dos conteúdos da vida social e cultural, há uma longa história de formação pessoal plena de idiossincrasias, contradições, e um contexto de trabalho com pressões de diferentes ordens. Assim, enquanto ensina e pratica a docência com ideais, ao mesmo tempo sofre suas incoerências e pressões da realidade social. Não basta que se tenham boas intenções para que a prática seja “um sucesso” visível todos os dias; os problemas a serem enfrentado não deixam de existir. Portanto, a observação e registros e o trabalho coletivo, ou ao menos compartilhado, sustenta as referências para a análise do processo e dos resultados.

Há muito sobre o que investigar, observar, pensar. Todos os aprendizados, curriculares e não curriculares, têm o mesmo valor na vida social? A ciência como conhecimento hierarquicamente mais valorizado na escola, e a Língua Portuguesa também, têm seu ensino facilitado pela formação humana integral? A escola poderia dar continuidade e profundamento para o aprendizado de conhecimentos não curriculares onde percebe grande habilidade, interesse, possibilidade de crescimento de alunos(as) seus?

Para os objetivos deste texto, ficam assim apontadas algumas possibilidades de, ainda que com tantas dificuldades contextuais, pensar na educação integral como um benefício aos alunos e também aos professores, na medida em que traga elementos para a elaboração do conhecimento pedagógico. Muitas outras questões devem advir da dualidade teoria e prática, pois, ainda que a idéia de educação integral não seja nova e nem mesmo uma novidade, criar oportunidades reais para os alunos e alunas das redes públicas, oportunizar vez e voz para todos, ainda está longe de ter sido alcançado.

A formação permanente dos professores aliada à consistente elaboração dos conhecimentos em jogo na ação docente é necessária a um projeto de educação integral integrada conseqüente. Neste sentido, o compromisso da universidade com a educação básica se estabelece. Há muito o que aprender juntos, universidade e escola. As oficinas apresentadas neste caderno referem-se a um momento desta interlocução. Nossos esforços são no sentido de dar continuidade ao debate e escrever esta história, contribuindo para nosso campo de atuação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009a. (Série Mais Educação)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, SECAD, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Manual que orienta a formação em Educação Integral. Brasília: MEC, SECAD, 2009c.

CREMA, R.; D'AMBROSIO, U. E.; WEIL, P. Rumo à nova transdisciplinariedade. São Paulo: Summus. 1993.

GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2009.

LATERMAN, I. O Campo de possibilidades da ação docente em sua dimensão política e institucional. In: Carvalho, E. B.; Costa, G. L. M. Educação, questões contemporâneas. Florianópolis: Insular, 2006.

LATERMAN, I.; TORRIGLIA, P. A inovação pedagógica em ação e o conhecimento científico. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 33., 2010, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Aspectos americanos de educação. Salvador: Tip. de São Francisco, 1928. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducacao/indice.htm>>. Acesso em: 01 jan. 2010.

Diana Carvalho de Carvalho

Professora associada do Departamento de Metodologia do Ensino do CED/UFSC, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, nas linhas de pesquisa Ensino e Formação de Educadores e Educação e Infância. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola - GEPIEE.

Ilana Laterman

Professora do Departamento Metodologia de Ensino UFSC Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, na linha de pesquisa Educação e Infância. Participa do Grupo de Pesquisa sobre Educação Infância e Escola GEPIEE/UFSC e do Grupo Contextos Integrados em educação infantil / USP.

ESPAÇOS DE LETRAMENTO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Nelita Bortolotto

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



Figura 01: Oficina Letramento I

A alfabetização ainda é uma preocupação necessária. Iniciemos nossa conversa com essa afirmação colhida do senso comum e pensemos sobre o seu sentido, baseando-nos na perspectiva do ensino intencional, institucional escolar. Para auxiliar, trago duas produções escritas de alunos da década dos anos noventa que resultaram de trabalhos de professores alfabetizadores do segundo ano do ensino fundamental (1a série). A primeira é de Ana Carolina que, seguindo as instruções da professora da classe, após desenhar uma casa escreveu o texto. A outra é de João Thiago, que reproduziu a história lida em sala de aula pela professora, com base em livro de literatura.

A casinha

A casinha é bonito.
Que casinha boni.to
Ana.
A casinha na Ana e enfeitada
Ana diz:
Que bom! Que bom!
A casinha da Ana
Tem porta.
A casinha dá Ana
Tem janela

(Data : 28/08/91)

DONA VASSOURA

DONA VASSOURA TRABALHA O DIA INTEIRO.
DE MATRUGADA TODO MUNDO DORMIA MENOS EU E O
LIXEIRO.
QUANDO CHEGA VISITA CHATA ME BOTA DE CABEÇA PRA
BAIXO.
QUANDO TEM FESTA NIMQUEN MI LENBRA SO MILENBRA
NO FINAU DA
FESTA PRA FAZER A LINPESA.
QUANDO MAS VELHA MELHOR PORQUE MI DEICHÃO BRIM-
CARINDAS

(Data: 14/10/91)

Poderíamos dizer: tarefa cumprida. Ensinar a ler e a escrever é o compromisso social da escola e ambos os alunos estão alfabetizados. Afinal, estão escrevendo “textos” no segundo semestre (agosto e outubro) do ano letivo em que iniciaram seus processos de aprendizagem da escrita na escola. Onde, então, situaríamos a nossa preocupação?

A questão é de que concepção de alfabetização falamos. Que estado de conhecimento satisfaz quem alfabetiza ou tem a responsabilidade política e social sobre esse processo? Se nos contentarmos com a concepção de alfabetização como restrita ao processo de codificação e decodificação do código gráfico, sim, cumpriu-se a tarefa. Porém, se essa condição de conhecimento da cultura escrita não nos satisfaz, então, o tema é, sim, exigência ainda deste nosso tempo.

Os textos de alunos, acima, exemplificam, pelas marcas inscritas em seus discursos, diferentes concepções de processos de alfabetização. Essas concepções se traduzem no trabalho com a palavra, resultando em aprendizagens diferenciadas do conhecimento no que se refere à língua e à concepção de “texto”. Registram também a natureza da mediação entre as pessoas envolvidas (professores e estudantes) e o objeto de conhecimento (a aprendizagem da escrita em sua manifestação em gêneros do discurso). Senão vejamos: está evidenciado no primeiro “texto” (à esquerda) o despojamento de indícios de autonomia enunciativa pondo à mostra um discurso que deixa inscrita a força do método (passos previstos e em níveis de complexidade, estrutura textual pré-estabelecida e modelar); o outro, traduz uma palavra própria com certa destreza e autonomia (liberdade de posição enunciativa, resultado, provavelmente, da incorporação, por parte do professor mediador, de outros princípios relativos à construção do conhecimento).

Estamos diante de duas produções da década passada, contudo se seguirmos o fio dos tempos, na atual década, pulsa a mesma cena. Se houve avanços na compreensão de teorias que explicam o complexo processo de construção do conhecimento e estas contribuíram para o aprimoramento de práticas em salas de aula, como nos evidencia a escrita à direita (João Thiago), ainda estamos longe de nos considerarmos satisfeitos. Ainda mais se levamos em conta que entre a entrada e a saída de alunos na escola, nesses anos transcorridos, houve mudanças profundas até, que incorporaram novos e surpreendentes meios de comunicação ao contexto social e que, acredita-se, poderiam ter colaborado para a compreensão do processo de alfabetização nas instituições de ensino. No entanto, isso pouco ocorreu. Do mesmo modo, se levamos em conta que, especialmente desde a década de 1980, com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgadas mais particularmente pelo livro lançado no Brasil com o título “Psicogênese da Língua Escrita”, a crítica ao tema aquisição da leitura e da escrita vem tomando corpo. Vimos, também no contexto do nosso país e ao lado do que abordavam as autoras citadas, desenhar-se outra posição teórica sobre o tema: a concepção sócio-histórica da compreensão desse fenômeno tendo como grande expoente Vigotski e discípulos (Leontiev, Luria etc.). Um ponto comum da crítica de ambas as perspectivas embora, ressaltado, diversas na compreensão da natureza do fenômeno, recai sobre os processos de ensino baseados em métodos com passos previstos e predeterminados, baseados em treinos da correspondência entre grafemas e fonemas. Não vou centrar a minha escrita aprofundando a especificidade envolvida no domínio da leitura e da escrita, menos ainda a crítica que a envolve, observo apenas que é nesse contexto de discussões que se faz presente o termo letramento (1). Como Kleiman nos informa, “O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ (KLEIMAN, 2008) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacavam as

competências individuais no uso e na prática da escrita” KLEIMAN (2008, p.15 e 16). Segundo a autora, no Brasil, o educador Paulo Freire, não se enquadraria no grupo dos estudos sobre alfabetização que a concebem em seu sentido restrito, já que atribui a essa prática social a capacidade de “levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação” (FREIRE, 1980 apud KLEIMAN, 2008, p. 16). Um sentido que, segundo Kleiman (2008), ficou restrito aos meios acadêmicos.

Outra perspectiva pela qual pode ser compreendido o letramento diz respeito às “relações entre práticas sociais e modos de funcionamento cognitivo”, trazidas por OLIVEIRA (2008) quando discute o letramento na sua interface com a cultura e modalidades de pensamento, indicando uma tendência que observa

as características do funcionamento cognitivo consideradas relevantes nas complexas sociedades contemporâneas, e denominadas de “tipicamente letradas”, ligam-se sempre, de alguma forma, a atividades que favorecem a transcendência, pelo homem, das condições concretas de sua inserção no mundo. Podemos dizer, assim, que aquilo que tem sido denominado de o “modo letrado de funcionamento intelectual” não se relaciona necessariamente com o domínio das capacidades de leitura e de escrita. Os indivíduos constroem suas possibilidades de ação sobre o conhecimento como objeto e de trânsito por dimensões que superam as limitações do contexto concreto da vida cotidiana seja em atividades mais diretamente ligadas ao letramento, seja em formas de trabalho que promovem ou possibilitam reflexão e distanciamento de uma rotina automatizada, seja ainda na relação intensa com projetos de transformação social. (OLIVEIRA, 2008, p.158).

O termo letramento não pode ser compreendido, portanto, de modo restrito, seja como aquisição do código da escrita (sistema convencional da escrita) ou conhecimento que se inicia somente após a aquisição desse código ou ainda como conhecimento produzido pelo movimento de condições ou competências próprias do indivíduo (individualismo). Do mesmo modo, a compreensão de alfabetização não pode se restringir à capacidade de decodificação do código escrito. O conceito de letramento em circulação na nossa cultura necessita ser compreendido no contexto da cultura humana da leitura e da escrita, no contexto da compreensão da linguagem verbal, ou seja, pela natureza concreta desse fenômeno que é “social”, “histórico” e “ideológico” tal como nos aponta Bakhtin (2003) com sua concepção dialógica de linguagem. Nessa direção e pelas palavras de Kleiman (2008, p.20),

O fenômeno do letramento [...] extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Para Soares (2006, p.24 e 25),

um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode

ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma a criança que ainda não se alfabetizou, mas que folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações.

O domínio efetivo da leitura e da escrita e o uso competente dessa produção humana ocorrem com base nas relações sociais que empreendemos no mundo da vida (mundo cotidiano) e da cultura (das instituições formalizadas). Entendemos, portanto, que é pelo “grande diálogo da comunicação discursiva”, pelas complexas e dinâmicas relações de diálogo real, que se processa esse domínio (BAKHTIN, 2003) e não apenas pelo código que a representa. Enfim, é por meio das relações sociais que ocorre o processo da compreensão (“ativa responsiva”) dos enunciados integrais (“unidade da comunicação discursiva”) das relações dialógicas. De acordo com Bakhtin,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2003, p.123)

Nessa perspectiva, compreender os conceitos de alfabetização e letramento significa compreendê-los com base nas relações sociais, históricas e ideológicas sob as quais esses se engendraram, isto é, as condições dessa atividade interindividual em suas relações sociais e axiológicas (dos valores) das realidades construídas e a construir.

LETRAMENTO E PEDAGOGIA ESCOLAR

No desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita seja em ambientes específicos para o seu ensino ou fora destes é requerido o conhecimento da linguagem humana em suas diferentes manifestações. É desse lugar que alfabetização e letramento como palavras (signos ideológicos), como construção de sentidos que se dá nos processos de interação social necessitam ser compreendidos. Esses dois termos de certo modo têm sido alvo de abordagens com propósitos diversos, porém, há que compreendê-los, insiste-se, na complexidade da sociedade em transformação, na dinamicidade das relações humanas, nelas os sentidos refletem e refratam essa transformação e os sentidos que a acompanham.

Por esse prisma, o termo letramento contempla não unicamente o acesso ao sistema convencional de escrita em seu sentido restrito, mas o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita em que é requerido o domínio dos usos e funções da linguagem verbal nas suas diferentes manifestações (oralidade, escrita, leitura, reflexões sobre os fenômenos da língua e comunicação discursiva). Como realça Soares (2006, p. 120) ao finalizar um de seus livros no qual traz uma discussão sobre o significado de letramento, sua faceta conceitual, avaliação e mediação e o conjunto de problemas ali envolvidos, “o ponto principal [do conjunto dos problemas] não é apenas uma questão conceitual, mas também ideológica e política” dado que é necessário, como alerta a autora, “acrescentar e enfatizar” a faceta “ideológico-política” que envolve o tema letramento (2).



Figura 02: Oficina Letramento II

Na esfera educacional, as instituições escolares responsáveis pela educação formal têm uma participação importante na cultura da linguagem verbal de seus partícipes e, nessa função, o compromisso com o ensino sistematizado da leitura e da escrita que para muitos significa o momento de contato e de interação com instrumentos de acesso à cultura letrada.

No ambiente escolar sobre o qual centramos nossa discussão, as práticas sociais de linguagem verbal ocupam um papel na formação do homem nos campos da cultura, da ética e cidadania. Esse espaço pode ser local de acesso e desenvolvimento preponderante dessas práticas para muitos. Rever no espaço escolar suas práticas sociais com a linguagem verbal implica retomar seus ritos e seus mitos, retomar, portanto o que está estabelecido como tradição, tanto no que diz respeito aos conceitos teóricos quanto no trabalho de ensino e na orientação da aprendizagem dos estudantes, seja no que é atividade individual ou coletiva. Essa retomada, no entanto, não pode significar a estagnação no institucionalizado, no já-dito porque já conhecido, mas um avanço ou transformação que nos possibilite redirecionar a linguagem humana na perspectiva da prática social (dialógica) e entendê-la na sua dimensão histórica e ideológica (valores axiológicos). De acordo com esses princípios, o trabalho com a linguagem verbal centrar-se-ia em dois polos dialógicos: um no desenvolvimento da capacidade individual e outro na perspectiva da prática social tendo como arquitetura, em ambos os polos, as relações sociais constituidoras desse e nesse movimento.

POR QUE NA CONSTITUIÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL O ESPAÇO PARA UM TRABALHO COM LINGUAGEM VERBAL PELA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO?

A responsabilidade que cabe à escola quanto à mobilização dos conhecimentos engendrados no interior das diferentes esferas sociais e o papel daquela instituição na aproximação desses conhecimentos ou na ampliação de experiências de letramento provocam a possibilidade, ou melhor, a necessidade de refletir e agir sobre a linguagem escrita, pela perspectiva sociointeracionista, mediante o trabalho com

a comunicação discursiva, em um tempo e espaço de educação integral. Mobilizando ações coletivas e individuais articuladas a interesses partilhados de ensino e aprendizagem, de uma formação que qualifica não apenas aquele que aprende mas também aquele que ensina, valorizam-se e aproximam-se diferentes instâncias sociais, provocam-se ações desde um ensino sistematizado e curricular, do turno (período de estudo regular), ao ensino planejado para mais educação, no contraturno (da ampliação da jornada escolar).

Centrada nesses princípios, nossa oficina sobre o tema letramento desenvolvida com duas turmas de profissionais, cada qual composta por aproximadamente vinte pessoas, com formação em diferentes campos do conhecimento acadêmico e todas responsáveis pela gestão de projetos de Educação Integral, foi desafiadora. Que conhecimentos partilhar nessa diversidade de formação e interesses? Afinal tínhamos, para citar exemplos, geógrafos, historiadores, matemáticos, pedagogos etc., compondo o grupo de interessados-partícipes. Algo, porém, unia as pessoas como grupo: o objetivo comum da formação humana pela educação integral (EI). São pessoas que conhecem, atuam na prática escolar e assumiram o compromisso de propor e multiplicar ações de mais educação. O perfil dessa formação é da formação de um coletivo, interlocutores de práticas acadêmicas de ensino e de aprendizagem de diferentes ordens, ancoradas e explicitadas pelo conhecimento teórico. Tais práticas sociais mobilizariam planos de ação coerentes, assentados nas necessidades do grupo ao qual se destinam tais ações de adensamento ou criação de “redes socioeducativas” que reforcem ou formem a função social da escola como “lócus catalisador, mas que a transcendem, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade.” (BRASIL, 2009, p. 45).



Figura 03: Oficina Letramento III



Figura 04: Oficina Letramento IV

Uma oficina sobre letramento para fomentar trabalhos de EI do ponto de vista da linguagem verbal como prática social – o ensino da leitura e da escrita no tempo e espaço escolar –, suscita a compreensão desse fenômeno linguagem verbal, em sua constituição, em sua natureza dialógica, enfim, em toda a complexidade de que se compõe. Nesse sentido, os atos de ensino e de aprendizagem da linguagem verbal no tempo ampliado de permanência na escola compõem-se do conjunto de relações sociais escolares e não escolares (da comunidade) que respondem e primam por objetivos

que facultem o acesso à cultura letrada e promovam seu desenvolvimento como os das práticas discursivas daqueles grupos não-escolarizados, que não convivem no entorno escolar. Todo ato de educação responde responsabilmente a quem serve, a quem serve! Respondemos pelas nossas escolhas e pelo que afirmamos ou reafirmamos nesse nosso tempo e espaço de labor pedagógico. Os projetos de trabalho e neles toda a metodologia e o que nela está implicado no trabalho cotidiano são de responsabilidade do indivíduo situado nesse tempo, nesse espaço, não há neutralidade. A própria neutralidade é uma opção com consequências. A prática social escolar nos exige atitudes responsivas (reação-resposta) e responsáveis (ética) e sobre elas respondemos no grande tempo da educação dos que ora são estudantes, dos que são hoje e serão amanhã homens (humanidade) com compromissos com responsabilidade com o desenvolvimento da sociedade e/ou sua transformação se assim for a finalidade das ações.

PERSPECTIVAS

As orientações para pensar a alfabetização com base nas contribuições de pesquisas de estudiosos de campos do conhecimento como os da Ciências da Linguagem, da Psicologia, Ciências da Educação entre outros, na tentativa de dimensionar a prática pedagógica, com base em valores, metodologias, filosofias diferentes, trouxeram, de um lado, um ganho ao estudo desse conhecimento pela Ciência e, de outro, revelam um quadro ainda frágil no desenvolvimento de práticas alicerçadas nesses princípios teóricos. Como deixamos antever na introdução, ainda não atingimos índices ideais de alfabetização em nosso país que permitam certificar a apropriação de um estado de cultura de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita entendido como socialmente justo e condizente com o processo de mudanças da e na sociedade, mudanças da própria história do homem social diante dos avanços do conhecimento científico, tecnológico e de comunicação de massa (3).

De fato vivemos deslocamentos que nos são novos – mudanças de concepção de alfabetizar, alfabetizado e presença da tecnologia, com novas práticas culturais de escrita e leitura (e-mail, site, chat, etc.) – e convivemos, ao mesmo tempo, com o que é dado: livros didáticos/cartilhas e métodos tradicionais de alfabetização. Enquanto isso, no mesmo ambiente, redes cibernéticas ocupam espaços geográficos e mentes, produzindo, em um coletivo, movimentos em direções múltiplas e exigindo outras narrativas, outras formas de compreender e explicar a realidade, novas interlocuções. Vemo-nos, pois, diante de novas relações do homem com o conhecimento. Delas advêm novas formas de compreender a realidade, porque são novas as narrativas, porque novas são as formas de interatividade social e verbal construídas pelo conjunto de códigos de operação online que se linearizam, se cruzam, saltam, acoplam-se e afetam as formas de compreender a realidade e de nela intervir.

Em ambientes institucionais de alfabetização, de letramento, tudo isso parece compor um contexto adequado para fazer ou desejar fazer projetos voltados à formação de gerações cada vez mais conscientes dos seus processos de construção do conhecimento individuais ou coletivos. Todavia, essa virada implacável da história, não têm garantido ressonâncias importantes na rotina do tempo da criança – e mesmo dos adultos analfabetos – e, conseqüentemente, não lhe tem facultado apreender e desenvolver sua palavra (autoria) nas mais diferentes e diversas práticas discursivas. Daí, em nossa oficina, a retomada da compreensão da cultura da linguagem verbal, de concepções como alfabetização e letramento. Entendemos ser uma oportunidade de discussão o desenvolvimentos de programas de formação de professores, pois ainda é uma preocupação necessária a reavaliação e a ampliação de estudos em torno dessa temática em seus diferentes prismas, articulados à complexidade da

realidade contemporânea. Também a nossa preocupação com a definição de políticas públicas de alfabetização, letramento e de formação de professores que, em sintonia com as condições de produção do conhecimento na instituição escolar, possam intervir e colaborar na construção da autonomia discursiva dos envolvidos sejam profissionais da educação, sejam alunos como indivíduos, como coletividade situada e engajada em compromissos com uma sociedade com mais educação.

UM ACABAMENTO A ESSE TEXTO MESMO DIANTE DO INACABAMENTO DO GRANDE DIÁLOGO HUMANO

Ainda, para finalizar minha escrita, tomo palavras da escritora Tatiana Belinky na sua agudeza reflexiva, na experiência que a palavra escrita lhe confere, na palavra que a autora torna pública: “A criança quer aprender o mundo. Com ouvidos, olhos mãos, com tudo. Aprender, aprender, aprender. Ela não quer ficar decorando. Isso é horrível.” (BELINKY, 2009, p. 4).

Podemos começar nossas experiências de ensino de muitos modos, como podemos promover a aprendizagem de maneiras diversificadas, mas conscientes de que a cada uma de nossas escolhas, a cada uma das posturas diante dos indivíduos, diante do grupo, respondemos responsivamente. Em



Figura 05: Oficina Letramento V

nossos projetos precisamos deixar marcas de uma formação que ocorre em um tempo e espaço situados. Com essa preocupação, na oficina de letramento, minha atuação visava à concretização da imersão de todos na palavra ouvida, lida, escrita na condição de partícipes de um projeto comum partilhado e desenhado prospectivamente (consideração aos conhecimentos adquiridos), no processo e prospectivamente (com compromisso com o futuro). Ouvimos, lemos, escrevemos, teorizamos, brincamos, nos emocionamos com os enunciados próprios e alheios, os ditos e os não-ditos, os bem-ditos e os mal-ditos (estes que nos indignam). Cada ação, sustentada pelo ato gerido com a finalidade de Ser

partícipe da constituição da sociedade mais humana. Como ressalta o excerto abaixo do “Educação Integral – Texto Referência sobre Educação Integral”, quando traz a palavra de Guará (2006, p.28),

conceber a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e significar o processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano [...] para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a concretude de processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade (BRASIL, 2009, p. 28).

Imbuídos dessa compreensão, dialogamos trazendo nossa própria palavra, tomando consciência

das vozes que nela habitam condensadas em conceitos e com elas socializamos com José Datrino, o profeta Gentileza (GUELMAN, 2000), que trouxemos para reafirmar sua postura de Ser social que profetiza não apenas pela palavra escrita, mas pelo ato de se pôr na vida, de se pôr na cultura pelo mundo da vida cotidiana, de interditar o estabelecido e transformar o mundo da cultura. Dialogamos com ritos, com mitos, com o universo feminino e suas diferentes manifestações pela leitura e escuta de histórias de Deusas, de contos de mulheres sábias da tradição oral de várias culturas do mundo, trazendo como tema “questões humanas fundamentais”, como expõe Regina Machado (2004) de cuja autoria e maestria nos valem nessa interlocução, enfim, por meio da música e outras representações e manifestações do discurso verbal. Um exercício de ofício pedagógico com o compromisso com a ética, a estética, a cognição (conhecimento). Um momento de movimento constitutivo do mundo da vida e mundo da cultura como nos faz refletir a teoria do dialogismo de Bakhtin (2003) e de seu Círculo. Afinal, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2003, p. 265), ou como o autor diz em outro texto quando fala sobre arte e responsabilidade: “O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte.” (BAKHTIN, 2003, p.xxxiv).



Figura 05: Oficina Letramento V

Esperamos que o coro de diferentes vozes que compuseram a oficina possam em unísono reafirmar seu compromisso com a vida nas dimensões ética, estética e cognitiva e com a arte de viver a vida com mais fecundidade. E, quem sabe, investir, nesse mundo posto, no interposto da palavra inter-dita, a da inter-ação, da transformação pelo mais humano.

NOTAS

1. Segundo Soares (2003, p. 06, “em meados dos anos 1980 [...] se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetterisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation.”
2. Sobre discussões que focalizam o tema letramento no Brasil, consulte também, por exemplo, Matêncio (1994), Rojo (2006; 2009), Tfouni (1995; 1998) e outros.
3. Pesquisas como, por exemplo, do Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF/ 2009, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE)/2008 revelam níveis críticos de aprendizagem, notadamente em leitura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In: _____. Estética da criação verbal. Tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELINKY, Tatiana. Tantas palavras, tantas histórias. Entrevistador Luiz Henrique Gurgel. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). Na ponta do lápis: a hora e a vez do conto. São Paulo, ano V, n. 12, dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009. (Série Mais Educação)

GUELMAN, Leonardo Caravana. Brasil: tempo de gentileza. Niterói: EDUFF, 2000.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -. IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios PNAD. INAF : Rio de Janeiro, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MACHADO, Regina. O violino cigano e outros contos de mulheres sábias. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ROJO, Roxane (Org.). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 26., 2003, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas, 2003.

TFOUNI, L. V. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995

Nelita Bortolotto

Professora adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Ministra disciplinas na Graduação e Pós-Graduação e orienta pesquisas nas áreas de aquisição da linguagem escrita e formação de professores de português. É coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa NEPALP.

MODELAGEM MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA

*Ademir Donizeti Caldeira
Everaldo Silveira*

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objetivo identificar a possibilidade, através da elaboração de projetos e fazendo uso da Modelagem Matemática, discutir a inserção da Matemática para a compreensão de problemas ambientais locais.

Foi desenvolvida em duas etapas: a primeira para compor um Diagnóstico Ambiental Participativo (DAP); a segunda, para elaborar “modelos matemáticos” e posteriores discussões quantitativo-qualitativas de algum problema identificado no diagnóstico e escolhido pelas professoras de cada localidade.

Foram formados quatro grupos de trabalhos, totalizando 19 professoras: o primeiro com 07 professoras de uma escola urbana de Guaraqueçaba; o segundo com 04 professoras de uma escola da zona rural da localidade de Tagaçaba; o terceiro com 03 professoras de uma escola da zona rural da localidade de Serra Negra (todos no município de Guaraqueçaba) e o quarto com 05 professoras de uma escola localizada em uma ilha de pescadores denominada de Ilha das Peças. Todas as quatro escolas pertencem ao Estado do Paraná na região litorânea do Sul do Brasil.

A PRIMEIRA ETAPA: DIAGNÓSTICO AMBIENTAL PARTICIPATIVO (DAP)

A elaboração do DAP teve como objetivo a participação das professoras nas questões ambientais locais. Foram feitos dez encontros de um dia em cada localidade, com intervalos mínimos de 15 dias. Os encontros compreenderam segundo IBAMA/SMA/UNICAMP (SÃO PAULO, 1998), procedimentos de informação e de reflexão. Foram desenvolvidos com os seguintes tipos de atividades:

- a) Exposições conceituais: com a finalidade de trabalhar os conceitos mínimos das diferentes áreas do conhecimento ligadas às questões ambientais tais como ciências sociais, biodiversidade, desenvolvimento sustentável, entre outros. Esta atividade foi desenvolvida pelo pesquisador;
- b) Dinâmicas de grupo: com o objetivo de integrar a base teórica e as informações coletadas às realidades locais, a fim de serem socializadas, aprofundadas e refletidas, criando um processo de construção de uma visão local. Nesse processo as professoras reconheceram a necessidade de compreensão de sua própria realidade nos seus próprios depoimentos;

c) Pesquisa Empírica: permitiu a vivência de cada uma das etapas da realização do diagnóstico participativo, exercitando coleta de informações relevantes para a caracterização dos problemas locais e, eventualmente, regionais.

O trabalho, nas quatro localidades, iniciou-se com a realização do levantamento dos problemas ambientais pelas professoras nas suas localidades, em um processo de desvendamento constituído, pela identificação dos atores envolvidos, por uma reflexão sobre as características de um diagnóstico ambiental participativo e pelos encaminhamentos necessários para a sua execução.

Tais encaminhamentos foram utilizados com a finalidade de refletir, organizar, ordenar e sistematizar a construção de um instrumental básico que orientasse a realização da pesquisa empírica nas localidades. Primeiramente foi identificar quais as dificuldades das professoras em relação à elaboração do DAP e, posteriormente, orientar respondendo as seguintes perguntas: como fazer um diagnóstico ambiental participativo? o que contém o diagnóstico?

Através das dinâmicas e discussões realizadas em grupo, as professoras começaram a refletir sobre o que é um diagnóstico e estabelecer os passos. Foram sugeridos alguns deles:

1º passo: identificar um problema ou alguns problemas ambientais na sua localidade. As principais perguntas foram:

a) O que pode ser considerado um problema?

b) Como proceder em busca do consenso sobre a definição ou não do problema?

2º passo: consultar a população da localidade de origem sobre os principais problemas; por que são considerados problemas e o que é possível fazer para solucioná-los. As principais questões foram:

a) A quem consultar?

b) Quais os melhores procedimentos de consulta metodológica?

3º passo: relacionar as informações disponíveis sobre os diversos aspectos e pontos de vista acerca dos problemas levantados;

4º passo: frente ao conjunto de informações obtidas, listar as lacunas que ainda restavam para o completo desvendamento do problema.

O instrumento metodológico de consulta adotado pelas professoras para o levantamento de dados foi conversas informais, ou seja, sem gravador, mas devidamente organizadas e baseadas em roteiro prévio. Basicamente buscando respostas para as seguintes perguntas: O que é problema? Por que é problema? Quais as propostas de solução? O número de pessoas da amostra dependeu das suas disponibilidades de tempo para realizar o trabalho.

RESULTADOS DA PRIMEIRA FASE

Decorrente da primeira etapa da pesquisa em que foi realizado o DAP as professoras identificaram os seguintes problemas ambientais nas suas respectivas localidades:

Problemas/Localidades	Ilha das Peças	Guaraqueçaba	Serra Negra	Tagaçaba
Lixo	X	X		X
Esgoto	X	X	X	X
Caça de animais silvestres		X	X	

Corte de palmito		X	X	
Torre de telefonia fixa	X	X		X
Transporte/Estrada		X	X	X
Enchente	X			
Queimada		X	X	
Caranguejo	X	X		
Higiene		X	X	
Lazer	X			X
Água	X	X		
Pesca predatória	X	X		
Educação	X			X
Saúde	X	X		X
Animais soltos	X	X		
Poluição dos rios		X		X
Caramujos	X	X	X	X
Desmatamento			X	
Vigilância sanitária		X		X
Segurança	X	X		
Fiscalização urbana		X		

Quadro 1: Levantamento dos problemas ambientais das localidades da pesquisa.

Após o término dos trabalhos de elaboração do DAP, quando de posse dos dados ambientais locais, teve início à segunda etapa da pesquisa. Foram realizados os processos de modelagem matemática, como a finalidade de construir os instrumentos de compreensão quantitativa/qualitativa das realidades ambientais, vivenciadas, através de conceitos matemáticos, decorrente da busca de solução das perguntas advindas dos temas. Foram escolhidos os seguintes temas:

Localidades/Projetos	Água	Lixo	Higiene
Ilha das Peças	X		
Guaraqueçaba		X	
Serra Negra			X
Tagaçaba		X	

Quadro 2: Temas escolhidos pelas professoras.

A SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA: MODELAGEM MATEMÁTICA

Nesta segunda etapa os trabalhos também foram realizados em grupos e por localidades. Para a realização desta etapa fizemos uso dos pressupostos pedagógicos fundamentados na Modelagem Matemática.

Conforme Meyer e Caldeira (2001) embora haja muitas definições da dinâmica a que se dá o

nome de Modelagem Matemática, praticamente todas elas incluem:

1ª fase: a *formulação* da questão, em que a postura crítica se revela no instante em que se selecionam os aspectos essenciais de cada problema, para incluí-los no “modelo matemático”. Esta formulação inclui tanto o estabelecer a questão em si, quanto apresentar sua expressão numa linguagem do universo matemático, isto é, o problema matemático.

Segue as questões matemáticas que foram construídas, nesta fase, pelas professoras em cada localidade:

- Ilha das Peças: Qual deve ser a capacidade de um reservatório para suprir as necessidades de água da Ilha por um dia?
- Guaraqueçaba: Qual deve ser a quantidade e o peso de papel, plástico e ponta de lápis (madeira) durante uma semana (2ª a 6ª feira) das seguintes salas de aula: Pré – 1ª série (A, B e C) - 2ª série (A e B) – 3ª série (A e B) – 4ª série (A e B) da Escola Municipal?
- Tagaçaba: Qual deve ser a quantidade de lixo produzido em Tagaçaba?
- Serra Negra: Qual é a realidade da higiene dos alunos da 1ª , 2ª e 3ª séries da Escola Municipal de Serra Negra?

A coleta de dados para a resolução das questões foi toda desenvolvida pelas professoras e, em alguns casos, com a participação dos seus alunos e também, no caso de Tagaçaba a participação da comunidade na coleta e seleção do lixo.

2ª fase: resolução. A resolução do problema expresso matematicamente foi, evidentemente, aproximada. Aqui, também, se fez necessária à visão crítica do instrumental matemático adequado, visto que se tratava de usar a ferramenta matemática visando a um fim não matemático: a matemática como um meio de compreensão da realidade. Crítica necessária, também, tanto na avaliação da precisão da resposta alcançada, quanto na avaliação dos resultados.

Para as resoluções das questões foram utilizados, basicamente, a compreensão de operações com números naturais (adição, subtração, multiplicação e divisão), medidas (perímetro e áreas e volume), geometria (figuras planas e espaciais) e tratamento da informação (gráficos e quadros).

3ª fase: avaliação. Além da avaliação do resultado matemático para o problema estudado, fez-se necessária uma avaliação crítica da adequação dessa solução como resposta aos anseios da comunidade: seus problemas, sua vida, sua qualidade de vida, o seu ambiente. Houve características objetivas que foram destacadas nesse processo de avaliação, mas houve aspectos subjetivos, também, pois os processos de avaliação não se constituem apenas os de validação matemática, mas podem ser incluídos também os de importância para o problema comunitário. – e possivelmente a solução desse problema por parte da comunidade. Isto pressupõe uma tomada de posição, um compromisso, um engajamento crítico e nos levou de volta ao início do processo, dada a contextualização da situação de partida, necessariamente inserida em um ambiente dinâmico e que pôde, portanto, levar a problemas que se estudam e abandonam, ou problemas que continuam sendo re-estudados. No caso de Ilha das Peças, por exemplo, houve uma continuação depois do término do trabalho e o reservatório foi construído pelos moradores da ilha.

Em suma, a partir da construção do diagnóstico, partimos de uma situação ambiental escolhida pelas professoras, que foi modelado matematicamente e, como tal, compreendido de um novo modo. Na tentativa de resolver o problema que o modelo propõe, foram mobilizados os conteúdos matemáticos, assim chamadas ferramentas matemáticas, meios para um fim maior: vida com qualidade.

A experiência de cada professora no aprendizado da matemática foi determinante no estabelecimento dos conteúdos e métodos matemáticos necessários à determinação das soluções das perguntas matemáticas. Por outro lado, estas soluções deixaram obviamente de ser únicas, visto que foram determinadas pelo conteúdo com que se optou trabalhar.

DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS

Ilha das Peças

O tema escolhido pelas professoras de Ilha das Peças para o trabalho com Modelagem Matemática, conforme Quadro 02 foi denominado de “Água”. Tal escolha foi motivada pela situação vivida pelos moradores: falta de água potável que freqüentemente ocorre na Ilha. Decorrentes das inúmeras fossas sépticas instaladas na Ilha, a qualidade da água potável se encontra totalmente comprometida. Isso faz com que os moradores busquem uma alternativa que é a captação de água potável no continente em plena Mata Atlântica.

Esta situação nos conduziu a refletir sobre a possibilidade de ter um reservatório de água na Ilha. Assim o problema matemático foi responder a seguinte questão: *Qual a capacidade do reservatório para suprir as necessidades da Ilha por um dia?*

A primeira resposta foi determinar o número de pessoas que gastam água na Ilha. Isso nos levou a discutir o fluxo de pessoas presente na Ilha. Os nativos e os turistas. Assim levantamos, inicialmente, os seguintes questionamentos:

1. Qual a quantidade de casas de nativos e de turistas da Ilha?;
2. Qual é o fluxo de pessoas na temporada e fora de temporada. ?;
3. Qual é o número total de pessoas que utilizam água potável na Ilha por ano?;
4. Quanto cada pessoa gasta de água por dia?;
5. Quantidade de água que se gasta por dia na manutenção do lar.

As primeiras respostas começaram a surgir de acordo com o conhecimento que as professoras tinham sobre o local decorrentes de intuição e da experiência adquirida em algumas atividades. Contou também, em alguns casos, com a opinião das crianças, alunas e alunos da escola. Decorrente das respostas foram construídos vários quadros para que tivéssemos uma idéia geral dos dados.

Diante destes dados, fizemos várias simulações como, por exemplo:

1. Quantidade de água que se gasta por dia na manutenção pessoal e também das casas dos nativos;
2. Quantidade de água gasta num final de semana;
3. Quantidade de água que se gasta num dia de festa na Ilha, quando se juntam aproximadamente 5.000 pessoas. Assim construímos várias simulações e sempre interpretando estas simulações com situações reais.

A primeira idéia foi trabalhar com a aritmética (conceito de número e operações fundamentais) necessária para a melhor compreensão do fenômeno e também mostrar que os conteúdos de matemática das séries iniciais foram necessários para que o fenômeno fosse melhor compreendido.

O passo seguinte foi à busca da resposta da pergunta inicial: *qual deveria ser o tamanho do*

reservatório para suprir as necessidades de água d a Ilha por 01 dia?

Para isso levamos em consideração apenas os nativos. Isso nos levou a construir um modelo (com os dados coletados pelas professoras) de um reservatório que coubessem, aproximadamente, 90.000 litros de água.

Neste momento começamos a perceber que só a aritmética não bastaria. Foi necessária a introdução de conceitos geométricos (perímetros, áreas e volumes). No final, fizemos algumas simulações de reservatórios de diversas formas e tamanhos e chegamos a uma conclusão que ele deveria medir 3mx5mx6m.

Guaraqueçaba

De acordo com o Quadro 2 o tema escolhido pelas professoras foi o do lixo em sala de aula. O procedimento da pesquisa se deu da seguinte maneira: sempre ao término da aula, as professoras responsáveis por cada classe, varriam o chão, coletava o lixo, contava, pesava na balança do correio e anotava em um quadro, fazendo os quadros e os gráficos.

Assim foram feitos com todas as classes envolvidas na pesquisa. Ao todo foram feitos os seguintes quadros e os seguintes gráficos:

1. quantidade e peso de papel coletado por dia em cada sala de cada;
2. quantidade e peso de plástico coletado por dia em cada sala;
3. peso de fragmentos de madeira de lápis apontados das séries de cada dia;

Todos os gráficos foram construídos sem uso de tecnologia. Não tínhamos computador na escola e, desta maneira, eles foram construídos com papel quadriculado e discutidos com as professoras seus resultados.

Os resultados nos mostraram uma quantidade bastante significativa de lixo produzida dentro das salas de aula e uma discussão sobre a importância de minimizarmos a produção de lixo em sala de aula e fora da dela.

Tagaçaba

De acordo com os dados apresentados no Quadro 2, o problema escolhido neste grupo foi o lixo da localidade. As professoras deste grupo tiveram interesse em levantar o seguinte problema: Qual deve ser a quantidade de lixo reciclável produzido em Tagaçaba?

Desta pergunta principal surgiram outras tais como:

Quanto se arrecada se vender o lixo reciclável produzido em 01 ano?

O que daria para comprar para a escola?

O desenvolvimento do processo de modelagem se deu por uma amostragem de dez casas de Tagaçaba e, durante trinta dias, as professoras juntaram o lixo, separaram papel, plástico, vidro, alumínio, pesaram e construíram quadros destes dados.

Após a confecção do quadro identificamos o preço por quilo de cada elemento: plásticos, papel, vidro e alumínio e em seguida respondemos a seguinte questão: quanto às professoras ganhariam se vendesse o lixo coletado em um ano?

Diante dos resultados dos cálculos concluíram que apesar de se obter um valor bem baixo,

mesmo assim compensaria juntar o lixo reciclável como uma forma de preservar o meio ambiente e reaproveitar os produtos que se tornariam lixo na comunidade.

Serra Negra

Dentre os problemas ambientais detectados no Quadro 02, nesta localidade as professoras escolheram como tema a higiene dos alunos.

A escolha deste tema por parte das professoras foi decorrente da percepção por parte delas que muitos alunos vinham para a escola fora dos padrões convencionais de higiene: roupa suja, sem banho, despenteados, cheirando urina, entre outros. Neste grupo houve uma certa resistência em se trabalhar com este tema, pois concordávamos que o tema em si não tinha muita relação com as questões matemáticas, mas mesmo assim, insistimos com o tema mas tivemos dificuldades em trabalhar com ele.

Para a obtenção destes dados, foram realizados os seguintes passos:

1. Elaboração de um questionário fechado sobre as mais diversas formas de higiene que deveria ser respondido pelos alunos;
2. Tabulação dos dados e transformá-los em gráficos.

O questionário apresentou os seguintes temas sobre os alunos: condições sanitárias nas casas; condições de banho; sobre as vestimentas; uso de toalhas de banho; uso de escova de dente; uso de papel higiênico, dentre outras. Os resultados nos mostraram resultados que possibilitaram uma discussão com os alunos sobre a importância com a questão da higiene pessoal.

Os dados foram tabulados e depois de terem sido transformados em quadros e gráficos, o passo seguinte foi fazer algumas simulações matemáticas com o período de tratamento dentário das crianças. Desta maneira, as professoras identificaram e resolveram os seguintes problemas:

1. Sabendo que o dentista atende três vezes por semana e que atende três crianças por dia, quanto tempo deveria esperar para ser atendida a criança que ficasse por último?
2. Quantas crianças o dentista deveria atender por dia, se tivesse que atender todas as crianças em um mês?

Depois de resolvidos os problemas, discutimos a viabilidade de um atendimento dentário mais rápido para as crianças.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os temas levantados no DAP fizeram com que as professoras percebessem na escola parceria indispensável na busca de soluções para as questões que se colocam à comunidade. A escolha do tema foi unânime por parte delas, pois viam a necessidade urgente em discuti-lo e tentar resolvê-lo.

Isto nos aproxima das idéias de Skovsmose (2001) quando ele chama atenção sobre o papel da matemática na sociedade e nos mostra a necessária aproximação entre a educação matemática e a educação crítica. Tal educação possui características tais como o engajamento dos professores (e dos alunos) no processo de forma crítica ocorrendo o diálogo e à relação professor-aluno num processo democrático.

A pesquisa também nos mostrou que é possível, no processo de aprendizagem da matemática e

das questões ambientais, atribuir aos professores uma competência crítica, não imposta, mas construída através das experiências vividas pelos próprios atores, bem como, a possibilidade da discussão de um currículo que questione a função dos conteúdos escolares, o interesse e os pressupostos que estão na escolha destes conteúdos e, finalmente, que possíveis intervenções sociais eles poderiam desencadear (ou frear) e em que circunstâncias.

Os pressupostos teórico-metodológicos baseados na Modelagem Matemática nos mostraram que é possível aos professores uma inserção nas situações existentes em seu contexto social, e que os problemas nele encontrados, ao serem percebidos como relevantes, por se tratar de problemas sociais objetivamente existentes, propiciam um engajamento crítico dos educadores em suas comunidades.

Nessa perspectiva o trabalho docente escolar não mais seria desenvolvido por meio de aulas expositivas e repetitivas, na penumbra dos edifícios escolares, mas colocaria o professor num processo de reflexão-formulação-ação, que sai da individualidade e chega à ação de estudos (CALDEIRA, 1998; MONTEIRO, 1991; BARBOSA, 2001; BORSSOI, & ALMEIDA, 2002).

Modificando aquilo que as professoras estavam acostumadas a fazer nos trabalhos cotidianos, de preparação de aulas por meio de livros didáticos, neste processo foi necessário que as professoras identificassem determinados fenômeno ambiental que pudessem subsidiar suas práticas, não somente trabalhando tais conceitos ambientais, mas utilizando a matemática para interpretar as situações que se apresentavam.

Isto fez com que as professoras não mais tentassem apenas responder para os seus alunos as perguntas que estavam nos livros, mas construíssem as suas próprias perguntas, além, claro, de tentar respondê-las. Aqui se encontra a semente do crítico-criativo defendido por D' Ambrósio (1996). Para isso, se fez necessário um ambiente próprio onde o foco central esteve na pesquisa. As professoras foram pesquisadoras, tanto dos problemas ambientais, quanto da matemática necessária para compreendê-los de forma mais significativa. Esse processo de curiosidade e desafio é que fez com que elas se motivassem para o trabalho.

No campo das relações entre Escola e Sociedade, o trabalho nos fez perceber que, diferentemente das idéias elaboradas pelo funcionalismo defendido por Talcott Parsons, em que a escola é uma instituição neutra e capaz de por fim às desigualdades sociais através de transmissão de norma, valores e saberes que asseguravam a integração social; contrariamente também à corrente reprodutivista baseada nos estudos teóricos de Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet, e de Bowles e Gintis, (MOYSES, 1997), cuja função da escola é a de reprodutora da desigualdade social e de ser um aparelho ideológico do estado, destinado a perpetuar o sistema; neste caso, se aproximou mais das idéias defendidas pelas chamadas teorias críticas que se iniciaram nos anos 80 e que buscou resgatar a positividade das anteriores, procurando superar tanto a fragilidade inocente contida no funcionalismo quanto no imobilismo presente nas teorias reprodutivistas. (GIROUX, 1986; 1997).

Nesta concepção é possível verificar o valor que a escola deve ter sem cair na noção de neutralidade ou de inutilidade para a transformação social. Como colocado por Cortella (2001, p. 136) "a Escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumentos para mudanças; as elites utilizam para garantir seu poder, mas por não ser assépticas, ela também serve para enfrentá-las".

Neste contexto a educação escolar e os educadores possuem uma autonomia relativa; o trabalho permitiu ver a relação entre Escola e Sociedade num sentido de mão dupla: não como os funcionalistas vendo-a totalmente independente, nem tampouco como os reprodutivistas vendo-a dominada inteiramente, por isso o trabalho permitiu transitar nesta contradição abrindo sempre

oportunidades de se construir espaços efetivos de inovação da prática educativa que cada professora desenvolve na sua sala de aula.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, além, evidentemente, de comungarmos com as idéias da Modelagem Matemática, nos identificamos muito com o que vem sendo denominado de “Ecopedagogia”. (GUTIÉRREZ; PRADO, 1999; GADOTTI, 2000; PADILHA, 2004). Cujas principais bases de sustentação teórica estão na luta por uma cultura da sustentabilidade, promovendo uma aprendizagem significativa e atribuindo sentido às ações do cotidiano. O trabalho se aproxima muito do que esses autores vêm defendendo como uma pedagogia da pergunta, democrática e solidária, convidando educadores e educandos, a garantir a sustentabilidade de cada um de nossos atos cotidianos como seres humanos que compartilha com outros seres a convivência planetária.

*Esta pesquisa foi financiada pela CAPES/PRODOC, e publicada em Blomhøj, M. & S. Carreira, (eds.) (2009). Different perspectives on research in teaching and learning mathematical modelling. Proceeding from Topic Study Group 21 at ICME-11 in Monterrey, Mexico. IMFUFA-text no. 461, Department of science, systems and models, Roskilde University.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. C. Modelagem matemática: concepções e experiências de futuros professores. 2001. 253 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)-Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2001.
- BORSSOI, A.; ALMEIDA, L. M. W. O Processo de ensino e aprendizagem acontecendo num Ambiente de modelagem matemática e tecnologias informáticas: buscando uma aprendizagem significativa. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (EPREM), 7., 2002, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu, 2002.
- CALDEIRA, A. D. Educação matemática e ambiental: um contexto de mudanças.1998. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- CORTELLA, M. S. A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2001.
- D’ AMBROSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- GADOTTI, M. Pedagogia da Terra. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.
- GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, H. Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. Ecopedagogia e cidadania planetária. São Paulo: Cortez, 1999

MEYER, J. F. C.; CALDEIRA, A. D. Educação matemática e ambiental: uma proposta de formação continuada: e de mudanças. Zetetiké, Campinas, v. 9, n. 15/16, p. 155/170, jan/dez 2001.

MONTEIRO, A. O ensino de matemática para adultos através do método Modelagem Matemática. 1991. 310 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)-Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 1991.

MOYSES, L. Aplicação de Vygostsky à educação matemática. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PADILHA, P. R. Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria de estado do Meio Ambiente. Diagnóstico ambiental participativo do Vale do Ribeira e Litoral Sul de São Paulo: subsídios para discussão de plano de ação governamental para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, 1998.

SKOVSMOSE, O. Educação matemática crítica: a questão da democracia. Trad. Abigail Lins & Jussara Loiola Araújo. Campinas-SP: Papirus, 2001. (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

Ademir Donizeti Caldeira

Professor Adjunto III do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação, pesquisador credenciado no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, atualmente, Vice-diretor do Centro de Ciências da Educação.

Everaldo Silveira

Mestre em Educação - Educação Matemática pela Universidade Federal do Paraná, Doutorando em Educação Científica e Tecnológica - Educação Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina Grupo de Estudos e Pesquisas em Modelagem e Etnomatemática - GEPEMM

"FAZER OU NÃO UMA HORTA ESCOLAR?" UMA OFICINA DE FORMAÇÃO QUE DÁ CINCO RAZÕES PARA SE FAZER UMA HORTA NA ESCOLA

*Gabriele Nigra Salgado
Patrícia Maria Schubert Peres*

O trabalho pedagógico que pode ser desenvolvido com e a partir de ambientes naturais (mesmo os modificados pelo ser humano) existentes entorno de escolas ou de ambientes planejados, como é o caso de uma horta orgânica pedagógica, tem sido destacado por diversos autores. Legan (2009) em seu livro "A Escola Sustentável", escreve que a implantação de uma horta permite vivenciar a cooperação e a solidariedade, pois a colaboração de cada envolvido é imprescindível para se garantir a produção coletiva de alimentos. Nuttall (1999) no livro "Agrofloresta para Crianças" complementa que os cuidados com a horta promovem uma vivência prática sobre os processos de produção, consumo e geração de resíduos, podendo levar a uma reflexão sobre os valores que regem o comportamento humano neste processo.

Não menos importante é a possibilidade de constituir-se um espaço pedagógico também para aprendizagem dos conteúdos tipicamente escolares em uma abordagem que atribua mais sentido para os/pelos alunos. O uso da horta como espaço pedagógico é muito comum, por exemplo, nos estudos das ciências. A horta é um laboratório vivo, onde os educandos observam os organismos e o meio físico, além das diversas interações que são ali estabelecidas. Pode ainda motivar a aprendizagem a partir de um trabalho multi e/ou interdisciplinar que, segundo Carvalho (2005), caracteriza-se como uma maneira de organizar e produzir conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados pelas disciplinas e/ou áreas científicas.

Portanto, podemos melhor aproveitar todo este potencial pedagógico da horta escolar dentro de uma prática de educação integral, que oferece à escola uma oportunidade de tempo e espaço para trabalhar de forma mais coerente e completa os projetos pedagógicos. Coerente porque o aumento da permanência das crianças na escola permitirá que novos espaços sejam explorados diante do planejamento de uma proposta pedagógica da unidade escolar. Completa porque o potencial de trabalho nestes espaços pode ser aproveitado para atender os mais diversos objetivos do educador e da própria proposta pedagógica da escola.

A despeito de todas as vantagens que um projeto de horta possa proporcionar, a possibilidade de implementação e permanência da mesma nas escolas depende fortemente de uma parceria interna, com os membros da própria unidade escolar, e externa, com membros familiares e voluntários, setores da comunidade como igrejas, associações de bairro, organizações não-governamentais, empresas, clubes de serviço, etc. Esse estreitamento de relações com a comunidade e os seus vários setores trará para dentro das escolas valores, costumes, crenças e práticas do cotidiano que moldarão o tipo de

“Fazer ou não uma horta escolar?”: Uma oficina de formação que dá cinco razões para se fazer uma horta na escola

horta a ser construída e ao mesmo tempo constituirão saberes que deverão ser tratados e articulados com o conhecimento acadêmico abordado nas atividades com a horta (BRASIL, 2009).

Alguns educadores, que apostam (ou se aventuraram) nesta possibilidade encontram barreiras no desenvolvimento de um projeto horta pedagógica. Isto pode ser identificado nas falas dos próprios educadores participantes da oficina Meio Ambiente e Horta do Programa Mais Educação, oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina. E foi partindo das experiências dos 50 educadores participantes da oficina que construímos este texto, para que igualmente na oficina, possamos sugerir atividades que podem ser desenvolvidas para desencadear um trabalho com horta e ferramentas para superar algumas barreiras de trabalhos com horta no meio escolar, sendo muitos destes apontados pelos próprios participantes da oficina do Programa Mais Educação.

A seguir descrevemos as atividades da oficina em uma ordem cronológica. Em negrito está o nome da atividade ou da sessão de atividades, seguida de uma breve descrição, objetivo e reações/respostas dos seus participantes. Na primeira atividade, em particular, identificamos as barreiras citadas pelos educadores em trabalhos com horta acompanhada de sugestões de ações para a superação das mesmas:

1º. Árvore dos Sonhos: dinâmica originada de uma proposta da “Oficina do Futuro” da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (ComVida) do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2010). O objetivo foi criar uma árvore dos sonhos composta por cinco elementos metafóricos: (1) a folha que representa os sonhos que seriam realizados com a horta, (2) o fruto que representa os resultados esperados com a horta, (3) a pedra que representa os problemas que surgem no desenvolvimento de uma horta e (4) a borboleta que representa as parcerias necessárias para a implantação e manutenção de um projeto de horta. Nesta atividade, os participantes puderam visualizar os seus sonhos e todos os benefícios (frutos) que viriam com ele, e principalmente, discutir sobre as principais barreiras que desmotivam (pedras) a implantação de uma horta.



Fotografia 01: A Árvore dos Sonhos

Respostas: Como o principal objetivo desta atividade foi discutir maneiras de transpor estas “pedras”, apontaremos aqui as barreiras mais citadas pelos participantes e sugestões de ações que foram construídas durante o diálogo estabelecido após esta atividade.

Barreira: Desânimo, resistência e falta de integração do grupo escolar para a implantação de um projeto com horta.

Ações: Realizar dinâmicas de grupo com a “Árvore dos Sonhos” desenvolvida na oficina, envolvendo a administração, o corpo docente e discente da escola.

Barreira: Dificuldade para integrar as responsabilidades com a horta na rotina escolar.

Ações: Descentralizar estas responsabilidades do educador e encará-las como atividades que podem ser realizadas pelos próprios educandos. Estimular os grêmios estudantis e o envolvimento dos estudantes.

Barreira: Falta de espaço e má administração dos recursos financeiros.

Ações: Pesquisar por alternativas de hortas em canteiros e em paredes. Ver a horta como prioridade na escola para que se direcione os recursos à ela.

Barreira: Vandalismo no espaço da horta.

Ações: Sensibilizar os educandos e a comunidade dos arredores convidando-os para participar das atividades da horta.

Barreira: Ausência de manutenção da horta durante as férias escolares.

Ações: Encarar com naturalidade o reinício da horta, pois faz parte do processo e não deixa de ser uma oportunidade de aprendizagem para os educandos.

Barreira: Dificuldade para estabelecer parcerias com organizações não-governamentais e outras instituições para prover sementes, mudas e conhecimento técnico.

Ações: Tenha uma pessoa da comunidade ou da própria escola que seja conhecedora dos membros da comunidade para ser a ponte de contato e para fazer novas relações.

Barreira: Falta de conhecimento técnico por parte dos educadores.

Ações: Pesquise, estude e erre junto com os educandos! Tudo que acontecer na horta gerará curiosidade e será motivo para novas descobertas. Tenha o processo educativo como principal objetivo da horta e não a produção de alimentos.

2º. ExperiMentando: sessão de atividades dedicada a cinco experiências práticas que foram conduzidas por cinco grupos de educadores participantes da oficina. O objetivo destas experiências foi de sensibilizá-los para a importância de se manter uma prática de ensino no qual o aluno é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem e apontar algumas informações práticas e essenciais para a produção de uma horta. As experiências foram apresentadas pelos professores, que seguiram uma ordem pré-determinada, pois os conceitos e conteúdos básicos a serem discutidos em cada uma delas se relacionavam de uma maneira lógica.

a) O que tem na caixa? Uma caixa foi apresentada para um grupo de educadores para que

“Fazer ou não uma horta escolar?”: Uma oficina de formação que dá cinco razões para se fazer uma horta na escola

descubram os elementos água, solo, ar, luz e “eu” e expliquem como estes contribuem para a manutenção da vida na horta. Os elementos foram representados por uma garrafa de água, um recipiente de vidro com solo, um espelho, e pelo ar e a luz que estavam naturalmente, mas não obviamente, presentes. Esta atividade foi adaptada do guia de atividades do Projeto WET (1).

b) Testando os solos: envolveu a apresentação de três tipos de solo (arenoso, argiloso e terra de jardim) para um grupo de educadores. O grupo identificou os tipos de solo utilizando o tato, sendo a atividade conduzida a partir da apresentação de um roteiro. Esta atividade foi adaptada da experiência Testing Soil (2010).

c) Conhecendo os solos: envolveu três tipos diferentes de solo (areia, argila e terra de jardim) que foram divididos em filtros montados com garrafas pet para que fosse observada a percolação diferenciada da água em cada tipo de solo. Para gerar reflexão sobre este processo, um roteiro apresentou as seguintes questões: Quais foram as diferenças observadas entre as três situações? Por que ocorreram essas diferenças? Esta atividade está presente no livro A Escola Sustentável de Lucy Legan (2009).

d) Vida no solo: O experimento realizado insitu pelos educadores foi a reação do sopro dentro de um copo com solução de hidróxido de cálcio. Ao assoprar a solução, ela ganhava um aspecto leitoso (devido ao carbonato de cálcio formado a partir da reação do hidróxido de cálcio com o dióxido de carbono originado do sopro). Esta experiência serviu de base conceitual para que o grupo de educadores montasse um experimento com os seguintes materiais apresentados a eles: um vidro vazio de maionese com tampa, um copo de iogurte preenchido com terra de jardim e um pouco da solução de hidróxido de cálcio. Este experimento deveria ser montado de modo que explicasse a presença de vida no solo. Esta atividade foi adaptada das atividades Prove que você está vivo: saiba que a terra está viva também e Soprando na água de cal (SILVA; STRADIOTTO, 1999).

e) Teste de pH para o solo utilizando indicador de repolho roxo: indicador de repolho foi utilizado para análise de pH de diversas substâncias como vinagre, sabão em pó, leite, produto de limpeza, fermento, sabonete e uma solução de água de um tipo de solo. O experimento envolveu a comparação destes pHs para se chegar a uma conclusão sobre o tipo do pH do solo. Concluído o experimento, os participantes foram conduzidos através do roteiro para uma reflexão sobre a importância de se conhecer o pH do solo e maneiras de corrigi-lo .

Reações: houve manifestação de entusiasmo e surpresa com os experimentos, principalmente com os experimentos Teste de pH e Conhecendo os Solos. No teste de pH, os educadores se empolgaram com a mudança de cores causada pelas reações do repolho roxo com as outras substâncias e isso os levaram a experimentar outras possibilidades de reações, que não foram previstas para a atividade. Por exemplo, misturaram hidróxido de cálcio disponível no experimento Há Vida no Solo em todos os tubos, transformando o pH das soluções em alcalino, sendo esta mudança identificada a partir da cor verde formada. Esta iniciativa do grupo em misturar o hidróxido de cálcio às outras soluções simulou a correção de um solo ácido através do uso de cal virgem.

No geral, através do entusiasmo destes educadores na tentativa de interpretar os acontecimentos

das experiências, notamos que foram colocados no papel de educandos que mobilizam seus processos de aprendizagem através da descoberta e da curiosidade em desvendar fenômenos e relações do mundo. Além disso, alguns educadores explicitaram o desejo de estarem realizando tais experiências em sala de aula devido a simplicidade dos materiais utilizados e como um primeiro passo para iniciar um projeto com horta.

4º. Dinâmica da teia: visou mostrar como as mais diversas relações entre os elementos de uma horta (animais, plantas, clima) mantêm o equilíbrio deste ecossistema. Para tanto, foi criada uma história com diversos personagens que interagem entre si como o sol, a cenoura, a minhoca, o alface, a bactéria, entre outros. Em círculo, cada participante recebeu um personagem com a sua história, onde descrevia a sua relação com um outro personagem. Ao ler sobre seu personagem para o grupo, o participante jogava o rolo de barbante ao personagem da sua história que ele tinha uma relação. Assim, passando de um personagem a outro, estabeleceu-se uma teia de relações. Para demonstrar a fragilidade de tais relações e promover algumas discussões, foram apresentados alguns distúrbios como falta de água, excesso de agrotóxico, aumento da população de lagartas, etc.

Reação: gerou muita descontração entre os participantes, pois possibilitou que brincassem com as relações que seus personagens poderiam ter na teia, além daquelas especificadas na história fornecida a eles.

5º. Visita à horta: os participantes puderam realizar plantio de mudas na horta do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta atividade prática foi conduzida por um educador responsável pela manutenção da horta que dialogou com os participantes sobre sua experiência naquele espaço com as crianças e também como um conhecedor das plantas. Além de visitar os canteiros da escola, os participantes foram apresentados à área de compostagem e a um modelo de compostagem realizado pelas minhocas, desenvolvido pelo Projeto Minhocasa (2).



Fotografia 02: Visita à Horta

Reações: muitas perguntas de nível técnico surgiram por parte dos participantes nas conversas com o educador do Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Segundo os participantes da oficina, a troca de experiências com o educador forneceu significantes informações para que tomem melhores decisões em projetos com horta. Estas informações estão apresentadas na próxima atividade.

6º. Como seria a sua horta? Apresentação de um roteiro com perguntas com o objetivo de realizarmos um rápido levantamento do conhecimento prévio dos participantes sobre a produção de uma horta. As informações foram expostas na forma de desenhos que retornaram aos participantes ao final da oficina para que estes avaliassem e complementassem com outras informações apreendidas durante a oficina.

Respostas: Na apresentação de suas hortas, pedimos que os grupos apresentassem três informações novas aprendidas durante a oficina que complementaram os seus conhecimentos prévios. Algumas destas informações apresentadas foram:

- Implantar minhocário e composteira;
- Fazer combinações de plantas, utilizando plantas companheiras e repelentes (como a cavalinha e hortelã), flores comestíveis e atraentes para polinizadores, além de árvores, que permitem ampliar o entendimento de horta como sinônimo de monoculturas de hortaliças;
- Fazer rotação de canteiros, deixando um canteiro em repouso para recuperação do solo;
- Escolher local ensolarado ou parcialmente ensolarado, que possibilite acesso à água e que seja protegido de ventos fortes, inclusive por árvores plantadas com este intuito;
- Valorizar o plantio espécies de importância cultural como é caso do milho e da mandioca em Florianópolis;
- Utilizar o termo “berçário” ao invés de “cova” para o transplante e plantio de mudas e sementes;
- Seguir o calendário lunar na semeadura.

CINCO RAZÕES PARA SE TER UMA HORTA NO ESPAÇO ESCOLAR

Não conseguiremos através deste texto fornecer todas as informações técnicas necessárias, e tão requisitadas pelos educadores, para o desenvolvimento de uma horta. Para suprir esta necessidade, sugerimos aos educadores que procurem pela literatura citada no decorrer do texto e que ajudaram na construção na oficina Horta e Meio Ambiente. No entanto, gostaríamos de encerrar este texto destacando cinco razões para se fazer uma horta na escola como uma maneira de não somente de resumir os pontos mais discutidos até aqui, mas também de deixar com o leitor cinco informações que possam ser facilmente carregadas ao longo do seu trajeto como educador, e que esperamos, em algum momento, que o sensibilize e o movimente para um trabalho com horta na escola.

1. Contrapondo algumas das barreiras apontadas pelos participantes da oficina, uma horta na escola apresenta vantagens de ordem logística. Por ser um espaço inserido no próprio ambiente escolar, ela reduz o tempo de planejamento para uma visita, pois não envolve a necessidade por transporte e alimentação dos educandos. Além disso, a horta é um espaço mais seguro e familiar, diminuindo as preocupações com segurança e manejo do grupo.

2. Por servir como um local de inspiração e apreciação, experimentação e brincadeira para os educandos e de permitir repetidas experiências, a horta agrega um valor emocional para os seus visitantes, o que é uma condição essencial tanto para a aprendizagem de conteúdos curriculares quanto para o desenvolvimento de projetos de educação ambiental (LIMA, 2007).

3. As visitas às hortas, e os cuidados com as mesmas, quando integrados à rotina das classes como atividades permanentes, podem enriquecer o trabalho curricular e propiciar o seu aprimoramento. Quando visitada com frequência, a horta pode se tornar um espaço que propicia o desenvolvimento de projetos multidisciplinares, conjugando a prática da biologia a conhecimentos da geografia, artes, matemática, história, etc. e o tratamento de temas transversais como alimentação, saúde e meio ambiente.

4. O projeto de horta, indiretamente, pode também favorecer a promoção de uma dieta

alimentar mais saudável aos estudantes e à comunidade do entorno e, diretamente, a diminuição dos resíduos orgânicos da cozinha e merenda escolar, por meio de seu aproveitamento nas composteiras que gerarão adubo orgânico para a horta.

5. Já foi constatado que o desenvolvimento de projetos de hortas desencadeia atitudes de cooperação e solidariedade, uma vez que a colaboração de cada pessoa envolvida é imprescindível para se garantir a produção de um produto coletivo, além de promover a necessária reflexão, entre profissionais da escola, acerca de valores que serão vivenciados em comum. Quando essa experiência do coletivo nos cuidados com a horta é estendida para a comunidade dos arredores da escola, ela passa a ser um excelente meio de integração da escola com a comunidade, condição tão enfatizada e desejada pelo projeto de Educação Integral e Integrada promovido pelo Programa Mais Educação.

NOTAS

1. The Waterhouse and the Council for Environmental Education. 8a. ed. 2003. Project WET: Curriculum & Activity Guide.
2. Para maiores informações visite o site www.minhocasa.org.br.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Construindo Agenda 21 na escola. 2. ed. Brasília: MEC; MMA, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/CNIJMA/arquivos/com_vida.pdf>. Acesso em: 24 maio. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Caderno Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos em educação integral. Brasília: SECAD, 2009.

CARVALHO I. C. M.; GRUN, M. Hermenêutica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental (Org.). Encontros & Caminhos. Brasília: MMA, 2005. p.177-187.

LEGAN, L. A escola Sustentável: Eco-alfabetizado pelo ambiente. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Pirenópolis, GO: Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado, 2009.

LIMA, Elvira Souza. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano. In: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2010.

NUTTALL, Carolyn. Agrofloresta para crianças: uma sala de aula ao ar livre. Lauro de Freitas, BA: Instituto de Permacultura da Bahia, 1999.

TESTING soil. Disponível em: <<http://www.soil-net.com>>. Acesso em: 24 maio 2010.

SILVA, José Lúcio da Silva; STRADIOTTO, Nelson Ramos Stradiotto. Soprando na água de cal. Química Nova na Escola, São Paulo, n.10, nov. 1999. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc10/exper2.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2010.

Gabriele Nigra Salgado

Bióloga e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação UFSC
Grupo de Pesquisa Tecendo - Educação Ambiental e Estudos Culturais

Patrícia Maria Schubert Peres

Educadora Ambiental,
Integrante do TECENDO (grupo de pesquisa e extensão em educação, ambiente e
cultura da UFSC)

UMA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DE CAPOEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

*Fábio Machado Pinto
Joseane Pinho Corrêa
Manoel Alair Knaben Junior*

CAPOEIRA, HISTÓRIA E CULTURA



Figura 01: Capoeira no Mercado. Fonte: Lagartixa, 1997.

“Dona Isabel que história é essa
De ter feito a abolição
De ser Princesa boazinha
Que libertou a escravidão
Estou cansado de conversa
Estou cansado de ilusão
Abolição se fez com sangue
Que inundava este país
Que o negro transformou em luta
Cansado de ser infeliz
Abolição se fez bem antes
Ainda precisa se fazer agora
Com a verdade da favela
E não com a mentira da Escola
Dona Isabel chegou a hora
De se acabar com esta maldade
De ensinar pros nossos filhos
O quanto custa a liberdade
Viva Zumbi, nosso Rei Negro
Que foi herói lá em Palmares
Viva a cultura deste povo
A liberdade verdadeira
Que já corria nos Quilombos
Que já jogava capoeira [...]”
(MESTRE TONI - RJ)

A capoeira é patrimônio cultural do povo brasileiro (1). Trata-se de uma manifestação cultural afro-brasileira que mantém viva em seus gestos, músicas, rituais, toda a memória de opressão e resistência das populações escravizadas desde o Brasil colônia. Uma prática corporal tão complexa em enraizada na história do povo brasileiro não pode ser estudada, senão numa perspectiva aberta e interdisciplinar, onde se cruzam a arte, a luta, o esporte, a música, a saúde, a política, a educação, a história e a cultura.

A capoeira esta em toda a parte, ou “é tudo que a boca come” como dizia o Mestre Pastinha. São saberes e técnicas corporais assimilados lentamente e de forma tradicional e eficaz. MAUSS (2003, p. 407) Esta tradição circula e se transmite de boca em boca, nas rodas abertas e de rua, no fundo do quintal ou dentro das academias. Se quisermos entender a capoeira temos que fazer um esforço para assim pensá-la, como um saber-fazer de seus mestres e discípulos que lutam uma vida inteira por esta arte e por isso, são imprescindíveis. São velhos mestres – aqueles que adquiriram o título através do reconhecimento da comunidade e não num evento – que transmitem com propriedade os fundamentos da capoeira. Pois possuem a sabedoria que resulta da experiência de viver intensamente numa sociedade que se construiu sobre a égide do autoritarismo e da falsidade. Por exemplo, de que “somos o paraíso tropical da convivência democrática das raças”. Esta consciência por muito tempo é fomentada pelo governo, por literaturas supostamente engajadas e mesmo, por intelectuais que ao pretenderem compreender a situação racial brasileira acabam omitindo contradições sociais que deitam raízes num passado colonial recente e nas seqüelas produzidas e ainda, por serem superadas (2).

Dos quinhentos anos de presença negra no Brasil, quatrocentos foram na condição de escravo, fugitivo, aquilombado. Servindo aos senhores ou lutando contra estes, o negro integrou-se ao território brasileiro misturando-se com o branco, índio entre outros. Desta alquimia cultural surgiram muitas obras e, em que pesem toda a história de sofrimento, constituiu-se num legado artístico e cultural admirado no mundo todo. A capoeira, as religiões, as músicas, as danças, a poesia, a literatura e outras manifestações culturais com origem popular, são um produto do que Chauí denominou de Cultura Popular: “prática local e temporalmente determinada, como atividade dispersa no interior da cultura dominante, como mescla de conformismo e resistência”. CHAUI (1996, p. 43, grifo nosso) A capoeira é uma arte de protesto tanto quanto a imprensa negra, o teatro experimental negro e os movimentos sociais e culturais. Sua contribuição, mesmo sob o regime repressor, soube denunciar o “emparedamento negro” que depois 120 anos de abolida a escravidão ainda participa do bolsão de exclusão da riqueza, cultura e poder (3).

De que estavam a espera, quando tiraram a mordança que tapava a boca dos Negros? Que vos iam entoar louvores? Julgavam que iam ler a adoração nos olhos destas cabeças que os nossos pais, à força, tinham curvado até o chão? Estão na nossa frente homens levantados que nos olham, e desejo que todos sintam como eu o arrepio de ser vistos. (SARTRE 1978, p. 89).

As manifestações culturais foram e continuam sendo uma das formas com que o trabalhador brasileiro, dentre estes, a população negra tem proporcionado a manutenção da história viva de opressão e estrangulamento a todas as formas de resistência ao sistema. O corpo escravo foi educado na chibata, nos castigos, na escassez, assim como o corpo trabalhador é controlado, vigiado, higienizado e domesticado. “Os negros são testemunhas vivas de um colonialismo destrutivo, disfarçado com habilidade e soterrado por uma opressão inacreditável” (FERNANDES, 1989, p. 8). Hoje, pouco se percebe, nas ruas, o corpo com identidade cultural que caminha macio, sem fazer barulho, que olha

para baixo enquanto espera “o latão” e que fica disfarçado em meio a multidão tentando se diluir a “massa”, herança de velhas práticas de sobrevivência. Este corpo que recebeu uma determinada educação, campo de possibilidades do qual ele mesmo busca saídas, encontrou na capoeira uma forma de ensinar e aprender o mundo na sua historicidade e concretude.

CAPOEIRA NA VIDA

“Capoeira na Roda, Capoeira na Vida”
(MESTRE NÔ – BA)



Fonte 02: Roda na Catedral. Fonte: Ike Botega, 1995.

A capoeira, esta prática social, historicamente construída, manifesta inúmeras possibilidades de educação do corpo. Por corpo, entendemos a dimensão humana que aparece e desaparece como corpo-no-meio-do-mundo, sempre que nos ou os outros nos voltamos à ele. SARTRE (1992, p. 350) Um corpo não é apenas um conjunto de células, órgãos, músculos, ossos em deslocamento no tempo e no espaço. O corpo é histórico e social, está para o homem como este está para os outros homens, ao mesmo tempo é pura intencionalidade, ação no mundo. Enquanto unidade sintética e transcendente, o corpo só pode ser objetivado pela nossa capacidade reflexiva e para uso didático. Educar o corpo é, portanto, educar o homem, resultado do trabalho, da história, e de um conjunto de relações que o singulariza e o universaliza. A capoeira é uma ferramenta educacional preciosa, mas não para qualquer formação, pois se dedica aquela que liberta.

É numa intencionalidade à sobrevivência que o negro educou-se à luta, escondendo-se na caçapuera (4) e partindo debaixo de forma defensiva, colocando quase sempre o Capitão do Mato em apuros. Educação para e na luta seria a primeira forma de entender a capoeira? Esta luta preliminarmente física e defensiva, sempre guardou em si outras formas de lutas. Luta social sem dúvida, por perseguir outro modelo de sociedade – relatam os historiadores que os quilombos eram locais onde se tinha uma condição de vida privilegiada no Brasil Colônia – onde predominaria a liberdade e a democracia,

a promoção da igualdade social e econômica. Luta Cultural também, pois ao negro não era permitido cultuar seus deuses e promover seus ritos. Ele o fazia de forma dissimulada, alterando o sentido das imagens tradicionais usadas no catolicismo. Era assim também que a dança na senzala adquiria uma forma de dissimular a arte de se defender. A capoeira foi até a década de trinta, proibida nos largos e lugares públicos, em função disso, muitos capoeiras acabaram nos porões das prisões.

Nos largos e nos quintais, os marginalizados, em sua maioria negra, educavam-se em comunhão. O uso da capoeira, nem sempre atendeu a princípios de solidariedade e resistência as causas negras. Existiram capoeiras que se colocavam a serviço de poderosos políticos na incitação de badernas em meio a manifestações populares. AREIAS (1983, p. 34) Como ainda, existem aqueles que se intitulam transmissores (Mestres) da capoeira, mas não se apropriaram desta memória social incorporada, fazendo uso da mesma apenas em benefício próprio. Nos largos, as rodas tinham e tem função social e de entretenimento, mas também um caráter econômico. O encontro, o convívio com o outro, nas festas, nos finais de semana, foi e continua sendo uma das formas mais populares onde a capoeira encontra sua resistência. Na roda de rua, popular, aberta, a liberdade encontra sua melhor definição. Princípio à ser aprendido por todo aquele que busca na capoeira uma forma de vida, a liberdade é a das categorias que melhor a define. Educar o corpo para a liberdade é aprender que toda a ação no mundo é engajada a processos que vão comprometer o eu e os outros. De fato, toda ação engaja o mundo do qual ela passa a fazer parte.

O homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas aquele que escolheu ser, mas também um legislador que escolhe simultaneamente a si mesmo e a humanidade inteira, não consegue escapar ao sentimento de sua total e profunda responsabilidade. (SARTRE, 1987. p. 07)

Resultado de processos tão complexos, a capoeira é longe de ser algo puro, seja com relação aos seus golpes, defesas, rituais, musicas etc. Só uma visão romantizada e equivocada pode pensar a capoeira como algo puro e perfeito, pois ela é fabricada na intersecção de diferentes culturas - portuguesa, indígena, africana – só para citar algumas matrizes. Eram os capoeiras que absorviam de outras lutas, danças, jogos, costumes, os recursos corporais que lhe permitiam criar situações favoráveis nas rodas de rua. Entretanto, nunca na historia da capoeira viu-se tamanha intervenção de outras práticas corporais na capoeira: Angola, Regional, Contemporânea, Angonal, Capujitsu, Acadêmica ou de mercado. Trata-se de uma nova lógica, imediatista e consumista, que faz com que as pessoas percam a noção histórica de suas ações, tendo como consequência a alienação, a busca do poder (o mais importante é se dar bem, ganhar visibilidade).

Os capitães-do-mato estão por aí, porém de gravata, trocaram a chibata pela caneta, nos ofertando falsos sorrisos e falsas oportunidades. As senzalas, são as favelas. Os campos de cultivo de cana e café do passado, são as fábricas, as indústrias. Os grilhões são a nossa ignorância. Enquanto os filhos dos senhores vão para as universidades estudar e se prepararem para assumir o poder dos seus pais, os nossos filhos vão ser os próximos a carregá-los nas costas, e assim sucessivamente. A capoeira surgiu da necessidade de ser e ter dignidade, qualquer ato de desigualdade faz aflorar a capoeira. Foi forjada de todas essas covardias, todas as desigualdades cometidas. Esse espírito que chamamos de Capoeira, surgiu não se sabe de onde, mas sabe-se o porquê. Hoje está sendo instrumento dos poderosos, com a conivência de capoeiristas, que por ignorância ou conveniência se renderam ao sistema (MESTRE PINÓQUIO, 2007).

A desagregação das identidades culturais se dá, principalmente, através dos meios de comunicação e da invasão de padrões externos, consolidados pela falta de valorização do registro histórico e da memória viva, e que se tornou algo comum em sociedades como a brasileira. Este processo leva a descaracterização histórica e cultural e a perda de elementos como a picardia, malandragem, malícia, descontração, teatralidade e a liberdade de movimentos (FRIGERIO, 1989). Assim, os grupos de capoeira se espalharam no território nacional e no estrangeiro, assumindo diferentes projetos. Os golpes e esquivas, as músicas, instrumentos, rituais, e a forma como de transmissão adotaram sentidos e significados distintos daqueles que fundamentam a origem da capoeira (FRIGÉRIO, 1989). Ou seja, de um projeto que tem por princípio a luta de raça e de classe.

Em uma sociedade multirracial, na qual a morfologia da sociedade de classes ainda não fundiu todas as diferenças existentes entre os trabalhadores, a raça também é um fator revolucionário específico. Por isso, existem duas polaridades, que não se contrapõe, mas se interpenetram, como elementos explosivos - a classe e a raça.[...] O negro acumulou frustrações e humilhações que tornam incontáveis os seus anseios de liberdade, de igualdade e de fraternidade. Ele não pode dar outra face. É tudo ou nada. Ou rebeldia ou capitulação. Ou democracia para valer ou luta contra os grilhões, agora ocultos por uma pseudo-democracia. Reflexões desta natureza podem parecer equivocadas. Mas, porque as elites temem as classes trabalhadoras e, mais ainda, “o populacho”, em sua maioria compostos de negros e mestiços? FERNANDES (1989. p. 61)

A capoeira, enquanto manifestação cultural afro-brasileira existe para lembrar ao negro de hoje, e os demais trabalhadores, que a luta travada pela emancipação da raça anda junto com a dos trabalhadores. Que o problema racial, desde sempre esteve vinculado a questões políticas e econômicas, que buscavam muito simplesmente a expansão dos impérios, e que nunca recusaram o auxílio de membros das mesmas nações/raças nas quais exerciam a sua opressão. Estes ensinamentos estão presentes em cada roda, nas letras das músicas e nos corpos educados para o combate, para o carinho, para maldade, para o afeto, para liberdade, para opressão, para ganância, para solidariedade, para morte. Corpos que se olham, cheiram, suam, indicam possibilidades e limites. A capoeira ensinou primeiramente que era possível exercer a sua liberdade enfrentando corporalmente, de forma corajosa e habilidosa, a violência da chibata. Logo em seguida, ensinou que a cultura de um povo não se mata com violência, pode inclusive potencializá-la, e fez da luta a arte, jogo, dança, musicalidade e teatralidade.



Foto 03: Aula de Capoeira I. Fonte. Kiko Knabben., 2010

A capoeira, quando considerada como um instrumento educacional, pode sugerir “caminhos para a independência cultural e a autonomia de pensamentos que passa pela discussão e pela crítica,

para que os indivíduos se instrumentalizem para questionar os padrões éticos e estéticos que lhes são impostos constantemente.” (VIEIRA; ASSUNÇÃO 1999, p. 26).

CAPOEIRA, ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA

No âmbito escolar, observa-se a exclusão sistemática de conteúdos vinculados à cultura popular brasileira, principalmente os de origem negra e indígena (5), e a ênfase nos de origem européia, acaba por reforçar os princípios e valores desta matriz (6) cultural em ambientes escolares, quase sempre atrelados à instituição médica, militar ou esportiva (SOARES, 1994)

As práticas corporais, como conteúdos ensinados nas escolas, resultam do conflituoso processo de construção da cultura brasileira. Balizadas na hierarquização, competição, produtividade, individualismo, higienização e disciplinamento dos corpos, a matriz européia acaba sobrepujando a cultura corporal de origem popular (7) Reforça-se, assim, formas de preconceito, discriminação e racismo, ainda fortemente interiorizados em nossa cultura. O presente estudo visa construir, em traços mais largos, para a superação deste tipo de pensamento irracionalista, e, de forma mais imediata, para a experimentação de metodologias de ensino da capoeira em ambientes escolares, explicitando os conflitos e confluências entre o saber popular e o conhecimento científico e historicamente acumulado (8).

Apresentamos aqui uma proposta didático-pedagógica por meio de módulos de ensino da capoeira nos anos iniciais (9) Os módulos são direcionados à aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental. Os temas abordados são: I) tráfico e venda de escravos africanos; II) vida na senzala e formação de Quilombos.

O módulo “O tráfico e a venda de escravos africanos” inicia com um breve diagnóstico da presença da capoeira na vida dos alunos. Depois, apresentamos a vida do Negro na África e o tráfico de escravos, enquanto elemento constituinte da gênese da Capoeira. Apresentamos três continentes procurando situá-los no contexto histórico-geográfico: América do Sul, Europa e África. Destacamos distâncias geográficas e culturais: modos de vida, costumes, trabalhos e organizações. Pedimos então, para os alunos reflitam sobre a situação dos africanos: brutalmente separados de suas famílias e de sua terra para serem vendidos como mercadoria, num território desconhecido. Ao mesmo tempo utilizamos uma dinâmica de relaxamento e narração de histórias sobre a vida na África. Deitados ao chão em colchonetes e de olhos fechados, os alunos ouvem música ambiente enquanto são conduzidos a imaginar situações e experimentar uma relação imaginária com a história. Após esta introdução, propomos a brincadeira “Capturando Escravos” (10) Os alunos escolhem grupos de pegadores (traficantes) para capturar os demais (escravos) e “aprisioná-los” num espaço determinado. Vence a brincadeira o grupo que capturar o maior número de escravos. Durante a brincadeira os alunos sugerem mudanças no jogo. Encerramos a aula em roda, onde ensinamos duas cantigas de Capoeira: Navio Negroiro e No tempo do Cativoiro.

Cantiga no 1 – “Navio Negroiro” (DP).

Navio Negroiro de Angola chegou - Trazendo o negro, o negro Nagô. (coro)

Preto velho foi amarrado e jogado no porão / Tirado da liberdade e posto à escravidão.

Navio Negroiro de Angola chegou - Trazendo o negro, o negro Nagô. (coro)

Hoje os tempos estão mudados, a escravidão acabou. / Tem branco que é Capoeira falando em língua Nagô.

Cantiga no 2 – “No Tempo do Cativoiro” (DP).

No tempo do cativoiro, quando o Senhor me - Eu rezava por Nossa Senhora, como a pan-cada doía.

Trabalha nego, nego trabalha - Trabalha nego pra não apanhar . (coro)

Trabalhava no engenho de açúcar do canavial - Depois era chicoteado naquele velho tronco de pau

Trabalha nego, nego trabalha - Trabalha nego pra não apanhar. (coro)

Num segundo encontro, retomamos as músicas ensinadas e introduzimos uma nova: Corta cana, corta cana. Apresentamos a cantiga através de um texto ilustrado.

Cantiga no 3 – “Corta Cana” (Toni Vargas).

Corta cana, corta cana, corta cana - Corta cana no canavial

Corta cana, corta cana, corta cana - Corta cana no canavial (coro)

Eu tive pai, eu tive mãe, eu tive filha - Mas perdi toda família a liberdade e o amor

E hoje em dia eu só tenho dor e calo - Trabalhando no embalo do chicote do Feitor.

Corta cana, corta cana, corta cana - Corta cana no canavial (coro)

Eu já fui rei, minha mulher já foi rainha - E lá nas matas eu vivia livre como um animal

Mas hoje em dia eu sou como um bicho acuado - Trabalhando acorrentado preso no canavial.

Corta cana, corta cana, corta cana - Corta cana no canavial (coro)

A alma negra nunca foi escravizada - Foi uma menina levada brincando no céu de lá.

Roubaram o sol, roubaram a noite e o meu dia. - Não roubaram a poesia que eu trago no meu cantar.

Corta cana, corta cana, corta cana - Corta cana no canavial (coro)

Eu sou guerreiro tenho fé e tenho crença - Porque me firmo na benção que ganhei dos Orixás

Sou cana forte sou mesmo é cana-caiana - Minha doçura te engana é ruim de me derrubar.

Durante a leitura chamamos a atenção para expressões como “Eu tive pai, eu tive mãe, eu tive filha, mas perdi toda família a liberdade e o amor.” Escutamos os comentários dos alunos e tiramos dúvidas. Em seguida, introduzimos os primeiros passos da Ginga, o movimento base da capoeira. Dentro de uma roda marcada no chão, ao som do berimbau os alunos/as caminham dentro de um ritmo. Depois sugerimos formas diferentes de deslocamento utilizando três ou quatro apoios. Caso dois alunos/as se encontrem podem desviar sem tocar o colega ou passar por baixo. Por fim, dedicamos alguns minutos ao exercício da cantoria. Num terceiro encontro abordamos a Captura e fuga dos negros, o transporte e a sua comercialização. Realizamos novamente a brincadeira Capturando Escravos. Os alunos/as ajudam a construir novas regras. Após, retomamos o aprendizado da Ginga, introduzindo novos movimentos como a Negativa de Angola, Aú e Rollê. Fechamos a aula em roda e realizamos a fixação das cantigas aprendidas. No quarto encontro, apresentamos o texto “Sua excelência, o traficante de escravos.” Este relata o perfil do traficante de escravos e as condições em que os negros foram transportados da África para o Brasil (11) Após a leitura coletiva, solicitamos como tarefa de casa um desenho e a criação de uma estrofe de capoeira relacionada ao tema.

O segundo módulo é sobre a escravidão negra no Brasil e o surgimento da Capoeira como um instrumento de libertação. Num quinto encontro abordamos a fuga das senzalas para os quilombos (12) A primeira atividade é uma conversa em roda sobre o assunto e depois retomamos uma brincadeira.

Outro tema é o Trabalho Forçado. Propusemos a atividade Transporte de carga. Solicitamos que mostrem formas diferentes de carregar os colegas. Depois sugerimos outras formas, como: dois a dois – carrinho de mão; dois a dois – cavalinho; dois a dois – arrastando por baixo dos braços; dois a dois – no ombro; três a três – cadeirinha; três a três – cacunda, com apoio atrás e; três a três – em coluna, com a carga no meio apoiando nos ombros. Explicamos a necessidade do uso de técnicas de levantamento e transporte. Enfatizamos cuidados com o seu corpo e de seus colegas. Em seguida, apresentamos os movimentos Meia-lua de Frente e esquiva, enfatizando que a capoeira é também um jogo, onde a estratégia é evitar o golpe, ou arte da esquiva. Demonstramos os movimentos e refletimos sobre alguns riscos inerentes ao jogo, podendo se tornar um jogo perigoso e violento se não for feito com a mesma atenção e cuidado que realizaram a atividade anterior (13).



Figura 04: Aula de Capoeira 02. Fonte: Silvia Vill, 2003.

Finalizamos a aula com uma roda de Capoeira, onde os estimulamos a entrar e fazer os movimentos enquanto os demais cantam. Num sétimo encontro aproveitamos a presença de velhos Mestres de capoeira. Nossa intenção é levar os alunos/as ao mundo da Capoeira, mostrando a dinâmica e vivacidade da cultura popular. Assim, dialogamos com os velhos mestres da Capoeira, representantes desta cultura, que trazem em sua bagagem histórica uma vida dedicada à preservação das tradições da Capoeira. Num oitavo encontro assistimos ao vídeo documentário sobre a Capoeira em Florianópolis, produzido em 1988 pela Palmares Sul (14) Orientamos as crianças para ouvir com atenção o depoimento dos mestres, e identificar os movimentos de Capoeira e locais onde eram realizadas as rodas. Após o vídeo conversamos sobre as questões observadas. O encontro final é dedicado a uma roda de Capoeira com a presença de outras crianças da escola.

NOTAS FINAIS SOBRE ASPECTOS PEDAGÓGICOS NO TRATO DA CULTURA POPULAR

Os limites e possibilidades desta experiência estão relacionados a um modelo escolar fragmentado, que aposta pouco na relação entre disciplinas, que pensa a formação humana de forma fragmentada, separando o intelectual do corporal, que se organiza num tempo e espaço pedagógico onde predomina a lógica desportiva: três aulas por semana intercaladas com dias de recuperação; o espaço da quadra, suas marcações padronizadas e os equipamentos esportivos são os mais usados nas aulas.

Uma nova perspectiva de ensino não pode ser desvinculada de uma nova escola. Sendo assim, nossos limites estão vinculados a esta contradição. A construção de outro modelo escolar exige esforços em diferentes frentes, desde questões de ordem política e estrutural, aquelas do plano didático e metodológico. Nosso esforço é o de apresentar alternativas didático-pedagógicas que tencionem a

fragmentação existente, mostrando as possibilidades de um ensino fundamentado numa concepção interdisciplinar e de currículo ampliado (15)

A escolha e definição dos conteúdos da educação física se orientam nesta concepção. A capoeira é aqui entendida como linguagem, como saber e conhecimento, e é tematizada nos seus aspectos históricos e sociais, mas também no âmbito das técnicas corporais. Os dois módulos estão orientados em temas históricos, mas também ensinam a movimentação da capoeira, bem como os rituais relacionados a roda, os cuidados com o corpo, e discutem princípios e valores relacionados ao tema principal. Cada aula tem um tema específico, mas nem sempre esperamos alcançá-los.

O objetivo da educação física nos anos iniciais, principalmente no segundo ciclo da aprendizagem, vai além da simples realização de vivências corporais ou atividades recreativas que buscam manter a criança em movimento durante o máximo de tempo possível. Neste momento da formação, as crianças realizam processos reflexivos mais complexos que rapidamente transformam as aprendizagens em desenvolvimento (VIGOSTSKI, 2001, p. 517-545). O aprendizado do saber-fazer resulta de uma prática social, mas ele adquire sentido para aquele que o aprende. Este sentido é sempre singular e vai marcar todos os seus processos de relação com o saber (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992). O que implica num duplo trabalho pedagógico: de socialização e individuação dos sujeitos.

Cabe ao professor a tarefa de trabalhar pedagogicamente os limites por dentro do processo de ensino/aprendizagem mediando os alunos/as na sua reflexão sobre a cultura corporal (PINTO; TEIXEIRA, 1999, p. 518-524). Esta formação busca localizar com os alunos, o mundo que vivem e as possibilidades concretas de sua manutenção e transformação. Reflexão aqui não se limita ao ato de pensar, mas indica o ato de se apropriar criticamente da realidade social complexa e contraditória. Apresenta-se como uma prática, ou ainda, o experimentar, refletir, compreender, sistematizar, explicar e posicionar-se frente a esta realidade. Refletir criticamente é um processo que ocorre no homem, de apropriação do mundo

e de sua dinâmica dialética, bem como de sua implicação com o mesmo.

Por fim, uma questão que não cala: “A Capoeira deve ou não ser ensinada na Escola e na Educação Física Escolar?” Uma preocupação é a de que, a cultura escolar, ao incorporar e re-significar a Capoeira, promovesse a sua descaracterização. De fato, na escola, ela corre este risco, quando o ensino é vinculado à perspectiva



Figura 04: Aula de Capoeira 02. Fonte: Sílvia Vill, 2003.

do desporto e do higienismo, ou ainda, ao ensino acrítico e descontextualizado, onde prevalece ora a simples recreação, ora ao entretenimento desportivo relacionado a lógica do espetáculo.

Diferente destas perspectivas trabalhamos a capoeira como um conhecimento, tratado na sua historicidade e permitindo ao aluno de se situar enquanto sujeito de processos. Toda produção humana é histórica, inesgotável e provisória (16). Se primeiramente destacamos a abordagem histórica do conteúdo, não podemos deixar de evidenciar outras como as técnicas corporais: ginga, esquivas, golpes, acrobacias, negaças, fintas e etc. Outros aspectos que podem ser abordados nas aulas referem-se às disciplinas como a biomecânica e fisiologia do Movimento, ou ainda, a antropologia e sociologia do corpo. Enquanto expressão cultural afro-brasileira a Capoeira cultiva um acervo musical e instrumental bastante rico. Assim, musicalidade e ritmo são temas que podem ser abordados nas aulas (17). Por fim, a Roda da Capoeira é palco da ritualidade e teatralidade e expressa signos e valores como a malícia, a mandinga, as chamadas de angola, enfim, diferentes formas de comunicação (18).

Contudo, toda proposta educacional inovadora deve se preocupar também na formação dos professores que viabilizarão este processo. Vale o esforço dos cursos de Educação Física em acolher a cultura popular, respeitando sua história e modos de transmissão próprios, valorizando seus sujeitos e reconhecendo sua autonomia e relevância na construção de nossa identidade cultural.

NOTAS

1. Existe uma grande polêmica sobre se identidade cultural da Capoeira está mais vinculada a Cultura Africana ou se ela é indígena ou tipicamente brasileira. Vários estudos REGO (1968), AREIAS (1983), SILVA (1993), entre outros confirmam que a capoeira acontece primeiramente no Brasil, resultado das relações interculturais entre europeus, americanos e africanos, com predominância de aspectos da cultura Afro. É somente após o deslocamento de capoeiras brasileiros para outros continentes que vamos encontrar a capoeira nestes países.

2. As ações oficiais contra o negro deixaram na história brasileira uma marca inapagável. A Bula Papal de 16 de junho de 1492 concede ao rei de Portugal, Afonso V, e logo depois a Espanha, o direito de reduzir a perpétua escravidão, e a apropriar-se e converter em seu uso e proveito e de seus sucessores todos aqueles incrédulos e inimigos de Cristo. Promoveram, desta forma, a devastação, exploração do continente africano, convertendo milhões de africanos em escravos. A história registra que milhares de negros pereceram nos porões dos navios negreiros, cobertos de pancada ou atirados ao mar acorrentados. Uma lei complementar de 1824 proíbe os negros de freqüentarem escolas no Brasil, por serem considerados doentes de moléstias contagiosas. A lei de terras de 1850, teve o firme propósito de acabar com Quilombo de Palmares ao conceder a propriedade da terra apenas a quem pudesse comprá-las. O tratamento dado a Palmares não foi repetido no caso dos imigrantes europeus que recebiam grandes porções de terras, sementes e dinheiro. De 1864 a 1870, a população negra teve uma das suas maiores baixas da história, quando da Guerra do Paraguai. Motivados pelo governo imperial, milhares de negros marcharam para a frente de batalha com o sonho de liberdade e terra. O resultado foi o extermínio de milhares de negros reduzindo a sua população que era de 45% para 15% no final da guerra. Em 1871, a Lei do Ventre Livre acabou separando as crianças negras de seus pais, jogando-as em casas do governo que por negligência deixavam morrer até 80% das que ali chegavam. Muitas destas crianças acabaram se constituído nos primeiros menores abandonados no Brasil. Em 1865, outra lei, esta destinada aos negros velhos, que não interessavam mais enquanto força produtiva, e que por

isso foram abandonados à mendicância. Em 13 de maio de 1888, governo imperial assina a Lei Áurea, que extingue a escravidão no Brasil, ao mesmo em tempo que reforça as imigrações européias. Este conjunto de ações só contribuiu para concretizar a marginalização do negro nos primeiros momentos do Brasil república.

3. Por isso, a capoeira não pode ser pensada como uma mera atividade física, tutelada a área de Educação Física como tenta induzir este conselho federal a partir da lei 9696/98. A lei que “dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física” é omissa a definição do que se deve entender por “educação física” ou “áreas de atividades físicas do desporto”. Contudo, estabelece que o “exercício das atividades de educação física e a designação de Profissional de Educação Física” são prerrogativas dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais. O conselho federal se insurgiu sobre as mais diversas manifestações culturais, entre elas a capoeira, tentando mantê-la sob o seu domínio. Esta a lei, amplamente contestada por capoeiras tradicionais, vira as costas para o artigo 5º da Constituição Federal que diz “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. É insustentável o entendimento de que os mestres estejam obrigados a se inscrever nos Conselhos, pois a capoeira ao longo da história vem desenvolvendo formas de linguagens que ultrapassam o domínio da Educação Física. Entretanto, é doloroso de conviver com a falta de reconhecimento legal do trabalho dos mestres, que não tem seus direitos trabalhistas respeitados. SILVA (2002).

4. Cf. REGO (1968, p. 19) Significa roça abandonada onde aparece uma vegetação espontânea que se desenvolve a ponto de formar uma mata.

5. Esta questão foi observada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996, que afirmou a necessidade do ensino das matrizes africana e indígena, além da européia. Em 2003, o primeiro decreto assinado pelo presidente Lula obriga as escolas a ensinar história e cultura afro-brasileira, principalmente nas disciplinas de história, educação artística e literatura.

6. A noção de Matriz Cultural é cunhada de RIBEIRO (1995).

7. Sobre a noção de Cultura Corporal ver Soares et al. (1992, p 36-43).

8. Cabe ainda ressaltar a seguinte consideração de Soares et al. (1992, p. 32): “não se trata de oposição entre cultura erudita e cultura popular ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata ao conhecimento sistematizado.”

9. Para uma análise mais detalhada desta atividade faz-se necessário a leitura dos Trabalhos de Conclusão de Curso elaborados pelos bolsistas de estágio e acadêmicos Almeida (2001) e Knabben Junior (2001) e orientados por Fabio Machado Pinto. Os bolsistas participaram da pesquisa, na implementação e análise de módulos de capoeira nos anos iniciais.

10. Uma adaptação da brincadeira Pegador.

11. Este texto utilizou como base os trechos, desenhos e fotografias de uma reportagem de Toledo

(1996) na revista *Veja*, ano 28, n. 20, maio de 1996. p. 52-65.

12. Sobre este assunto consultamos AREIAS (1983), REGO (1968), SILVA (1993) e REIS (2000).

13. Mestre João Pequeno, um dos mais velhos e importante mestre de capoeira vivo, costuma dizer que a Capoeira de Angola não é agressiva, mas é perigosa. Ver o filme e o livro *Mestre João Pequeno: uma vida de capoeira*.

14. Este filme é resultado do trabalho de Alemão (CARLOS ALBERTO DAL MOLIM SILVA, 1993). Responsável pela introdução do grupo palmares em Florianópolis.

15. Conforme Soares et al. (1992, p. 26-34) esta concepção implica em novos princípios curriculares no trato com o conhecimento: *relevância social dos conteúdos; contemporaneidade dos conteúdos; adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento; e provisoriidade do conhecimento*.

16. Soares et al. (1992, p. 40).

17. Destacamos o estudo do Berimbau, sua história, sua confecção, suas possibilidades musicais como os toques São Bento Grande, São Bento Pequeno, Angola, luna, Benguela, Samba de Roda e etc. Bem como o estudo de outros instrumentos como o pandeiro, atabaque, reco reco, agogô. Os Cânticos de Capoeira, como a Ladainha, a Louvação, o Corrido, a Quadra, a Chula e etc, cânticos que expressam as histórias vividas, a filosofia de cada mestre, as lendas da Capoeira, a moral, os valores e costumes de cada grupo e que cumprem o papel de manter a memória. Por fim, é possível abordar a orquestra da Capoeira nas suas diferentes organizações, rituais mais conhecidos e etc.

18. Também são importantes, outras expressões que acompanham a roda, como o Maculelê, o Samba de roda e as Religiões afro-brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carmindo A. *A Capoeira na Educação Física Escolar: a perspectiva da Cultura Corporal*. 2001. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

AREIAS, Almir das. *O que é Capoeira*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei N° 9696/98, dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília 1º de setembro de 1998.

CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência, aspectos da cultura popular no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGERIO, A. Capoeira: de arte negra a esporte branco. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 4, n. 10, junho 1989.

(acessado em 12/09/2010, http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_10/rbcs10_05.htm)

KNABBEN JÚNIOR, Manoel Alair. *Cultura escolar e cultura popular: aspectos do ensino da Capoeira na Educação Física escolar*. 2001. 120 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LEWIS, J. Lowel. *Ring of Liberation: deceptive Discourse in Brazilian Capoeira*. Chicago: UCP, 1992.

MAUSS, Marcel. *As Técnicas do Corpo*. In: MAUSS, Marcel; LEVI-STRAUSS, Claude. *Sociologia e antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosacnaify, 2003, p. 399-422.

MESTRE PINÓQUIO. *Informativo CAÁ-PUÊRA*, Florianópolis, 2007. Edição especial: O Elo Perdido.

PINTO, Fernando Machado et al. *O Ensino da Capoeira em Florianópolis*. In: FLEURI, R. M. (Org.) *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: Unijuí, 2001.

PINTO, Fabio Machado; TEIXEIRA, Claudia Félix. *A personalidade em Sartre e algumas reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 1999, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, v. 21, 1999. p. 518-524.

REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Itapoã, 1968.

REIS, Letícia Vidor de Sousa. *O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

RIBEIRO, Darci. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARTRE, Jean Paul. *L'Être et le Néant: essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: GALLIMARD, 1992.

SARTRE, Jean Paul. *Reflexões sobre o racismo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

SARTRE, Jean Paul. *O existencialismo é um humanismo*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção os

Pensadores).

SILVA, Paula Cristina da Costa. A educação física na roda de capoeira... Entre a tradição e a globalização. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas/SP, Outubro/2002

SILVA, Carlos A. Dal Molin. A Volta ao Mundo da Capoeira. 1993. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física Escolar)-Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 1994.

SOARES et al. Metodologia do Ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. À sombra da escravidão. Veja, São Paulo, ano 28, n. 20, p. 52-65, maio 1996.

VIEIRA, L. R.; ASSUNÇÃO, M. R. Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira. Revista de Estudos Afro-asiáticos, Rio de Janeiro, n. 34, p. 81 – 121, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Fabio Machado Pinto

Professor do Departamento de Metodologia de Ensino, Pesquisador do Nucleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, Instrutor Grupo de Capoeira Angola Palmares.

Joseane Pinho Corrêa

Professora de Capoeira do Grupo Capoeira Angola Palmares
Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina.

Manoel Alair Knaben Junior

Professor de Capoeira do Grupo Capoeira Angola Palmares

TÉCNICAS DE YOGA PARA A SALA DE AULA, FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES



*Diego Arenaza Vecino
Silene Águeda Etges
Ana Paula Nunes Chaves*

A maioria dos professores citam a falta de concentração, a falta de autoconfiança e a indisciplina entre as dificuldades que atrapalham o bom desempenho escolar dos alunos/as. Uma das causas disto pode ser a exigente pressão a que são submetidos os jovens hoje em dia para concorrer e triunfar no mercado de trabalho.

Uma alternativa metodológica para enfrentar o estresse e a crise do ensino pode ser a utilização de exercícios simples de relaxamento e respiração, próprios do yoga, na sala de aula. Através de exercícios de relaxamento o aluno aprenderá a controlar o estresse e a ouvir melhor, assim como despertará a sua criatividade e recuperará o confiança em si próprio.

A associação de “Pesquisa sobre o Yoga na Educação” (RECHERCHE SUR LE YOGA DANS L’EDUCATION, 2000) introduz a aplicação de técnicas do yoga nos centros de ensino como uma proposta pedagógica alternativa que favorece os processos de aprendizagem e pode ser aplicada pelos próprios docentes.

Em 1973, a Dra. Micheline Flak, professora de inglês e pesquisadora do Centro de Formação Docente no Centro de Ciências da Educação da Universidade da Sorbonne, Paris, realizou as primeiras experiências de aplicação de exercícios de yoga numa sala de aula, visando aprimorar o bem-estar e o rendimento escolar dos alunos/as.

Após reconhecer os efeitos benéficos do yoga, a professora Flak começou a aplicá-lo e pesquisá-lo sistematicamente como recurso pedagógico. Como resultado, ela fundou, em 1978, a associação RYE e escreveu, em parceria com o professor Jacques de Coulon, o livro intitulado: “Yoga na Educação: Integrando corpo e mente na sala de aula” (FLAK; DE COULON, 2007). A obra fundamenta e analisa a experiência da professora Flak e apresenta uma série de 30 exercícios de yoga que podem ser aplicados em sala de aula.

É importante salientar que não se trata de aulas de yoga, mas de exercícios de respiração e de relaxamento que podem ser praticados, alguns minutos, durante as aulas. Segundo Flak (FLAK, 2008), estes exercícios beneficiam a atividade cerebral, aumentando a concentração e a memória. Os alunos, cansados de ficarem sentados em sala de aula, logo descobrem seus benefícios e solicitam sua prática. Já para os docentes, que muitas vezes chegam tensos na sala de aula, o yoga lhes proporciona um importante momento de relaxamento.

A proposta que se traz é a de apresentar um método concreto de exercícios de yoga para guiar os jovens para uma melhor gestão e aproveitamento de sua energia. Relaxando quando for necessário e escutando melhor, os alunos aprendem a controlar o estresse, a despertar sua criatividade e a ganhar a autoconfiança freqüentemente perdida em face à concorrência implacável do mundo atual.

Yoga, que significa união em Sânscrito, e que faz referência à união entre corpo, mente e espírito, é uma filosofia que considera o ser humano como um todo, e é nesta concepção que é implementado o

yoga na educação. O corpo é o instrumento e o recinto da mente e do espírito, e deve ser afinado para desempenhar harmoniosamente suas funções. E, no contexto escolar, o yoga pode ser considerado como um trampolim para a aprendizagem, visando desenvolver as potencialidades humanas.

AS ETAPAS DE PATANJALI

Em uma data incerta, um sábio chamado Patanjali mostrou o caminho que leva o ser humano ao pleno domínio de sua saúde física e mental. Ao escrever o Yoga Sutra, composto por 196 aforismos que fundamentam a filosofia do yoga, e que podem ser considerados como um mapa da alma entregamos um código carregado de valor universal. O descobrimento de nossas potencialidades faz-se por etapas cuidadosamente programadas. É baseado nestas etapas que se organizam os exercícios de yoga praticados em sala de aula:

1. Viver juntos

O objetivo é conseguir que a criança viva a sensação de pertencer a um grupo “que viaja num mesmo barco”. Pretende-se formar o espírito de equipe, desenvolvendo o sentido de responsabilidade diante do contexto. Os educadores são os capitães responsáveis pelo ambiente e pelo estado de ânimo de toda a tripulação.

2. Eliminar toxinas e pensamentos negativos

Este segundo ponto, que é também denominado “limpar a casa”, refere-se ao pensamento positivo. Ao cultivá-lo, a mente acalma-se e alivia-se de seu fardo de temores e angústias. Os exercícios de desbloqueio, de abertura, de irrigação do cérebro são partes da higiene básica da vida em sala de aula.

3. Adotar uma postura correta

A coluna vertebral é considerada como a “árvore da vida”. Seu endireitamento e cuidado diário terão uma influência decisiva sobre o nosso comportamento psíquico e saúde física. Uma postura ereta estimulará a autoconfiança dos alunos e permitirá uma melhor movimentação do diafragma, causando uma melhor oxigenação do cérebro e do corpo em geral.

4. Respirar bem, ter calma

Aqui são equilibradas as energias através de um bom domínio da respiração. É possível sentir que respiramos com todo o corpo e não só com os pulmões. Exercícios respiratórios adequados conseguem tanto acalmar os alunos quanto energizá-los.

Quando experimentamos essa sensação em cada uma das fibras de nosso ser, nos invade um profundo bem-estar. A tomada de consciência de uma respiração amplificada é o segredo de um domínio potencial sobre nossos órgãos. Portanto, é um fator essencial para manter a saúde.

5. Relaxamento

Tal como as fotos são reveladas em uma câmara escura, as informações são gravadas na massa cerebral através do descanso, por isso a pausa é tão importante na aprendizagem.

Se concedermos pausas em nosso tempo pedagógico, permitiremos que o aluno processe a informação que acabamos de entregar-lhes. Pequenos espaços de relaxamento, injetados no curso sob diferentes formas, permitem ao cérebro digerir e assimilar as informações recebidas. A pausa no trabalho também é necessária para recarregar as baterias.

6. Concentração

É neste nível que se joga a qualidade de aprendizagem em nosso ensino: concentrar-se, ser capaz de prestar atenção, escutar para reter o que devemos lembrar. Nas escolas é comum os professores chamarem a atenção, ou até repreender os alunos que não prestam atenção. Mas são eles ensinados a se concentrar melhor?

Esta metodologia procura melhorar a concentração em duas etapas. A primeira é a de acalmar a mente dispersa concentrando-a, como um raio laser, num ponto único. Mas não basta acalmar a mente, o aluno precisa também aprender como aprender bem. Numa segunda etapa, os exercícios de yoga buscam reproduzir interiormente, de maneira consciente, as sensações e os conceitos. Por exemplo, posso suscitar em mim a imagem de algo percebido no exterior, evocar um som, um cheiro ou voltar a encontrar uma sensação táctil. De tal modo, os conhecimentos que são incutidos não serão letra morta e sim um saber vivo.

O sábio Patanjali apresentou ainda mais duas etapas para trabalhar o aperfeiçoamento humano, vinculadas especificamente à ampliação da consciência e a espiritualidade. Mas estes importantes aspectos não são abordadas nos currículos de ensino das escolas públicas, e, portanto, não são inclusos nesta proposta metodológica.

O ensino tradicional desvincula o corpo e a mente no processo de aprendizagem. Mas o Yoga, por definição, se fundamenta nesta união. Assim, o corpo age como um trampolim para a aprendizagem, mas a mente também ajuda a revitalizar o corpo. A forma de empregar o yoga que nos transmite Pantajali age em ambos os sentidos, e sugere a alternância do intenso trabalho mental com relaxamentos e exercícios físicos, porém tendo grande cautela nas transições entre o trabalho mental e físico.

Na educação de hoje, nos defrontamos com diversas dificuldades: a ansiedade, o estresse, os horários extensos e carregados de atividades, o ruído, o cansaço, o nervosismo antes dos exames, etc., que se vêem refletidos nas crianças e nos professores. O Yoga nos dá ferramentas que nos ajudam a balancear as energias, focalizar a atenção, afrouxar as tensões físicas e mentais e gerar um melhor ambiente para trabalhar em sala de aula. A esse respeito, ensina-nos Micheline Flak :

O ser humano, quando chega ao mundo, não está terminado. A educação tem por objetivo desenvolver suas potencialidades para levá-lo à compreensão de seu lugar na Terra e de seus vínculos com o Universo. A escola não tem por finalidade fazer de nós somente profissionais, mas também pessoas em evolução ao longo da vida. (FLAK, 2007, p.15)

AS DISCIPLINAS YOGA NA APRENDIZAGEM I E II

Baseado nestes fundamentos do RYE, foram realizados, no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, duas extensas pesquisas (veja <http://www.ced.ufsc.br/yoga>), visando, basicamente, explorar os efeitos da implementação do Yoga Educacional e a sua receptividade

entre os alunos, nas disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Estrangeira, Espanhol.

Tratou-se, portanto, de um projeto de investigação sobre a prática do professor, ou seja, um processo de construção de conhecimento sobre a própria prática profissional.

Os dados levantados, junto aos atores da prática, foram de natureza qualitativa, e as técnicas utilizadas foram a observação, a entrevista e o diário de aulas.

Quanto aos efeitos pontuais dos exercícios, citados pelos alunos nas entrevistas, é interessante salientar:

- sensação de tranquilidade
- melhor disposição física e mental
- melhor atenção
- bem-estar
- relaxamento
- diminuição da dor nas costas
- quietação da mente
- paz interior
- diminuição da ansiedade
- sentimento de união com a turma
- mais energia
- liberação de tensões e pensamentos negativos
- melhor concentração e memória
- estímulo da imaginação e da criatividade
- boa postura
- aprendizagem prazerosa
- melhoria na respiração
- integração com a turma
- melhoria na saúde
- melhor circulação sanguínea
- beneficiam todas as idades;
- a prática une as pessoas, harmonizado a turma de estudo e criando um ambiente propício para o trabalho em conjunto;
- reduz o estresse e propicia a alegria;
- procura o aperfeiçoamento integral dos alunos;
- o professor deve estar bem preparado em yoga para guiar as práticas com segurança, eficiência e conhecimento, a fim de tirar as dúvidas dos alunos, por exemplo, em questões como a respiração correta ou a boa postura;

Em resumo, pelos depoimentos levantados, pude-se concluir que as aplicações de técnicas de yoga para a sala de aula revelam uma metodologia inovadora, de efeitos benéficos para o estudo, e que desperta interesse de aprofundar seu conhecimento por aqueles que a experimentaram, como alunos ou professores. Portanto, considerou-se que o Yoga Educacional era uma linha de pesquisa promissora que merecia ser aprofundada no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Como resultado, foi criada a disciplina optativa Yoga na Aprendizagem I, no ano de 2004, e, desde o ano de 2008, a disciplina optativa Yoga na Aprendizagem II também é oferecida no Centro de Ciências da Educação. Anexamos, à continuação, os trabalhos das alunas Ana Paula Nunes Chaves, professora de Metodologia de Ensino de Geografia (MEN / CED / UFSC), apresentando um plano de aula de geografia utilizando o Yoga Educacional, da Silene Águeda Etges, relatando a sua experiência na aplicação do Yoga Educacional numa escola de Florianópolis.

PLANO DE AULA DE GEOGRAFIA UTILIZANDO O YOGA EDUCACIONAL: Conhecendo a Amazônia

“A educação é um tesouro!”

Essa singela afirmação proferida tantas vezes em sala de aula vem despertando pouco a pouco a nossa responsabilidade em buscar a jóia presente na educação: o conhecimento. Mas de que maneira as

crianças se apropriam desse conhecimento atualmente na escola? Muitas das vezes, o conhecimento é obtido através de memorizações, atividades sem sentido e sem relações com o cotidiano do estudante.

O cenário desconexo criado na maioria das escolas brasileiras acaba gerando desinteresse por parte dos estudantes e também de educadores. A escola fica desacreditada, e o ambiente escolar, que deveria ser de crescimento e trocas, passa a ser para o estudante sinônimo de obrigação. O que se percebe em sala de aula são crianças agitadas, estressadas, desconcentradas, com a auto-estima abalada, freqüentes cenas de violência e traços de intolerância e preconceito. De que forma alterar esse cenário? O que pode ser feito para esse ambiente tornar-se rico e estimulante?

Muitas alternativas são apontadas em bibliografias, como a utilização de múltiplas linguagens no ensino – desenho, música, artes cênicas, etc. – atividades lúdicas, o uso da tecnologia e da Internet, dentre outras. Porém, todas essas possibilidades se resumem em instrumentos didáticos para o ato de ensinar. De fato, possuem sua importância e relevância em sala de aula. Mas que tal lançarmos mão de utilizar metodologias que, além de diversificar a compreensão de conteúdos, podem também auxiliar na conduta pessoal do estudante? O desenvolvimento do respeito com o grupo de estudantes e professores, a auto-estima, a boa postura, a tranquilidade e controle de emoções, a concentração e atenção nas atividades desenvolvidas, além de tantos outros benefícios, são almejados por todos os educadores.

O yoga na escola nos dá essa oportunidade de mudança.

A metodologia está baseada nos estudos do grupo R.Y.E. (RECHERCHE SUR LE YOGA DANS L'ÉDUCATION, 2000) – Pesquisa de Yoga na Educação - e no livro “Yoga na educação: integrando corpo e mente na sala de aula”, de Micheline Flak e Jacques de Coulon (2007), e já está sendo aplicada e avaliada em diversos países europeus e americanos desde 1973. Os autores desenvolveram metodologias voltadas à utilização de exercícios de respiração e relaxamento para sala de aula, fazendo com que a aprendizagem se torne um processo desenvolvido com alegria, entusiasmo e harmonia.

As atividades estão pautadas nos Yogas Sutras de Patanjali (1), e consistem, sobretudo, nas seis primeiras etapas:

1. Yama, que representa o código de conduta social.
Na prática escolar é denominada ‘Viver juntos’.
2. Niyama, que representa o código de conduta pessoal.
Na prática escolar é denominada ‘Eliminar toxinas e pensamentos negativos – Limpeza da casa’.
3. Asana, que significa postura e são formas de integração da mente e do corpo através da atividade física.
Na prática escolar é denominada ‘Adote uma boa postura’.
4. Pranayama, regulação da respiração levando ao controle da mente.
Na prática escolar é denominada ‘Boa respiração’.
5. Pratyahara significa abstração, desvinculando-se dos órgãos dos sentidos, ou seja, controle dos sentidos (paladar, olfato, visão, tato e audição).
Na prática escolar é denominada ‘Relaxamento’.
6. E por fim, Dharana, que significa concentração, unidirecionamento da mente.

Na prática escolar é denominada ‘Concentração’.

As duas últimas etapas compiladas por Patanjali não são aplicadas e desenvolvidas na escola porque podem denotar conotações de cunho espiritual, o que não é permitido em escolas públicas, visto seu caráter laico estabelecido por lei. A etapa 7 diz respeito à Dhyana, que significa meditação, e a etapa 8 diz respeito ao Samadhi ou Kaivalya que é um estado de êxtase consciente e supra consciente, onde o yogue se une ao ser divino, podendo ser relacionado ao estado búdico e de nirvana acreditado pelos budistas.

Diversas são as possibilidades de aplicação dos exercícios de respiração e relaxamento em sala de aula. O que se percebe, são professores que pedem atenção a todo o momento à turma, mas não ensinam como o estudante se apropria da sensação que o conduz a atenção e concentração. Há exemplos de atividades que despertam o estudante, para aqueles que estão sonolentos, como também há exemplos de atividades que os tranqüilizam, para os que se encontram agitados.

Diante de tal oportunidade, foi elaborada uma aula de geografia pautada na metodologia do yoga educacional. O tema condutor da aula foi a região Amazônica e os conteúdos abordados foram: localização da região Norte (estabelecida pelo IBGE), características naturais – relevo, clima, vegetação e hidrografia - riquezas vegetais, animais e minerais, os povos da floresta – seringueiros e indígenas – e o modo de vida indígena – costumes, tradição, relação com a floresta, etc.

A abordagem será demonstrada a seguir:

Proposta de plano de aula

1. Tema: Floresta Amazônica brasileira.

Objetivo: Propiciar ao grupo de estudantes uma aula de geografia a partir da utilização e vivência das seis primeiras etapas de Patanjali. A metodologia está baseada nos estudos do grupo R.Y.E. (RECHERCHE SUR LE YOGA DANS L'ÉDUCATION – PESQUISA DE YOGA NA EDUCAÇÃO, 2000) - e no livro “Yoga na educação: integrando corpo e mente na sala de aula”, de Micheline Flak e Jacques de Coulon (2007).

2. Público-alvo: Estudantes participantes da disciplina Yoga na Aprendizagem

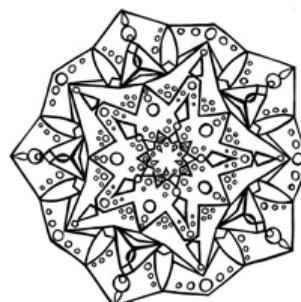
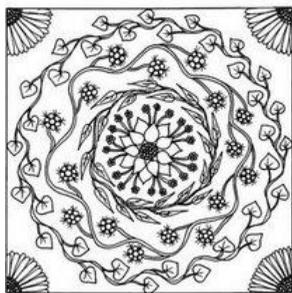
3. Duração prevista: 45 minutos.

4. Materiais utilizados:

- a) Mandalas em papel;
- b) Lápis de cor;
- c) Slides para projeção em aparelho de data show;
- d) Música indígena e aparelho de cd ou computador.

5. Caminhos percorridos:

- a) Viver juntos:
 - Pintar mandalas com temas de natureza no início da atividade.



b) Eliminar toxinas e pensamentos negativos:

- Apresentar o tema da aula.
- Limpeza da casa: ombros e pescoço.



- Visualização do que já conhecemos sobre a Amazônia.
- Exposição para a turma do que cada estudante relembrou sobre a Amazônia.

c) Boa postura:

- Exercícios com os braços: 7 posturas para a coluna.
- Apresentação de slides.



d) Respiração:

- Propor respiração com triângulo.

e) Relaxamento:

- Relaxamento corporal conduzido: repetição mental da parte do corpo que é sentida mentalmente pelos estudantes.

f) Concentração:

- Visualização criativa através de estória, trazendo para a tela mental o que foi aprendido sobre a Amazônia. Durante a estória é interessante estimular todos os sentidos internos: visão, paladar, olfato, audição e tato, através da reprodução interior de cores, sons, perfumes, texturas e sabores.
- Propor o registro da aula através de mapa mental, desenho ou escrita.

“Agora coloquem a consciência em sua tela mental, na região entre as sobrancelhas, atrás da testa. Visualizem a estória que vou contar como se fosse um filme.

Vamos fazer um passeio pela floresta amazônica.

Estamos neste momento na região norte do Brasil, no Estado do Amazonas. Juntos em um barco percorremos os rios calmos e tranquilos da floresta. À medida que seguimos navegando pelos rios, sentimos o ar úmido da região e as gotinhas de água parecem brotar em nossa face (PAUSA). Os rios são tantos que tornam os barcos o meio de transporte mais utilizado.

Neste dia, está uma temperatura muito alta, o calor é de quase 40º. Para tentar nos refrescar, colocamos nossas mãos para fora do barco e sentimos a água fresquinha do rio (PAUSA).

A primeira imagem que a floresta nos mostra é uma grande montanha! Solitária no meio da vasta planície. Seu nome é Bela Adormecida (PAUSA). Esse nome foi lhe dado devido ao seu formato: parecido com uma mulher deitada sobre a superfície plana da floresta.

Continuamos navegando e pelo caminho podemos observar várias comunidades ribeirinhas ao longo dos rios. Vamos parar o barco para conhecer de perto algumas delas?

Ao descer em terra firme, a floresta nos mostra sua exuberância! Muitas, muitas, muitas árvores: a vegetação é bastante densa. Podemos sentir o ar úmido ao respirar (PAUSA). A medida que entramos na floresta encontramos várias espécies nativas: o guaraná, a piaçava, a seringueira, o açaí e a castanha-do-brasil. Pegamos uma castanha no chão, quebramos sua casca e nos deliciamos com o seu doce sabor (PAUSA).

Além das espécies vegetais, ao longe avistamos araras que fazem um alvoroço pelas árvores. Quanta algazarra! As araras são muito coloridas: o vermelho, o azul e o amarelo destacam na paisagem verde da floresta (PAUSA).

Logo à frente, avistamos a comunidade indígena. Ao nos aproximar, fomos recebidos por inúmeras crianças (PAUSA). Elas seguraram nossas mãos e foram nos conduzindo pela comunidade: irão nos apresentar o lugar onde vivem.

Continuando o passeio pela comunidade, vimos várias mulheres lavando roupa nos rios. Além de serem utilizados para navegação, são também fontes de alimentação e higiene.

Um suave aroma nos despertou a atenção: era uma senhora fazendo beiju (PAUSA).

Quando nos aproximamos da cozinha, a senhora nos convidou para conhecer sua casa: uma

moradia cercada por pés de açaí, construída com barro e palha.

Nos despedimos da senhora e continuamos nosso passeio.

Caminhando pela comunidade, resolvemos tirar nossos sapatos e sentimos a areia quentinha do chão (PAUSA). O solo é bastante arenoso. E ficamos pensando o quanto é importante a preservação da floresta neste ambiente.

Aos poucos nos afastamos da comunidade e entramos no barco para retornarmos para casa.

Passamos agora a ouvir o barulho da sala, sentimos nosso corpo na cadeira, e bem devagar movimentamos os dedos das mãos, dos pés e abrimos calmamente os olhos. Agora, continuem o trabalho registrando no papel o aprendizado da aula de hoje.”

g) Fechamento da aula:

- Apresentação de registros.
- Com a ajuda da turma, relembrar as etapas de Patanjali e embasá-las na metodologia apresentada durante a aula. Esse último registro poderá ser feito através de um mapa mental.

YOGA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde que conheci algumas práticas de Yoga, tentei aplicá-las com crianças de cinco e seis anos, com as quais pudesse desenvolver o trabalho. Percebi que determinadas técnicas são primordiais para trabalhar a concentração, logo estaria paralelamente trabalhando a respiração, postura e convivência em grupo. Acreditando no potencial interno de cada criança, o qual talvez estivesse tumultuado pelas relações familiares e sociais, busquei nessas técnicas de Yoga, despertar e desenvolver tais potenciais os quais são fundamentais para o crescimento humano.

Ao iniciar os trabalhos do ano letivo de 2005, as vinte crianças, de cinco e seis anos, foram apresentadas pelo coordenador pedagógico como um dos grupos com maior problemas sentimentais, afetivos, dificuldade de concentração, baixa auto-estima e falta de consciência da importância de cada uma delas para o grupo. Estas crianças vivem em uma região paupérrima, em estrutura física e relações humanas.

Acredito que a estrutura escolar pode ter contribuído para que as crianças chegassem à instituição expressando as mais diversas rejeições, uma vez que demonstravam estar mais “livres e felizes” quando trafegavam em sua comunidade. E foi a leitura destas expressões que me levou refletir o modo de acolher e trabalhar com crianças tão especiais.

“S” cinco anos, menino, não permitia ser tocado, fugia de todos e só se aproximava do grupo nas horas das refeições. A família chamava-o por “macaco”, pelo fato de ser negro e não parar quieto.

“C” cinco anos, menina, tinha a chupeta como a válvula de escape, não aceitava as atividades propostas e quando chamada a participar de algum jogo não permitia que perdesse as disputas, reagindo com agressões físicas e verbais.

“E” cinco anos, menino, choramingava a manhã toda, “pipocava” de uma atividade para outra sem concentração alguma.

“D” cinco anos, não se concentrava nas atividades propostas, quando possível “grudava” na janela e fazia de conta que estava soltando pipas, e nesta brincadeira permanecia até algum adulto interferir.

Os casos acima eram os mais preocupantes e justamente pelo fato desta heterogeneidade de crianças comporem um grupo, foi preciso o uso de múltiplas linguagens e práticas pedagógicas as quais trabalhasse e atendessem as necessidades básicas num todo. E ao utilizar as técnicas de Yoga foi possível sensibilizar, atrair, acalmar, concentrar e despertar o grupo, dentro dos limites que o trabalho pedagógico permite.

COMO AS TÉCNICAS DE YOGA CONTRIBUÍRAM PARA O GRUPO

A primeira técnica trabalhada foi pautada no que diz Micheline Flak, no livro *Yoga na Educação: integrando corpo e mente na sala de aula* (FLAK; DE COULON, 2007), sobre o *Viver Juntos*, teve como objetivo, despertar na criança a sensação de pertencer a um grupo.

Com o auxílio de fitas coloridas e a música clássica de Brahms *Symphony No*, tentei colocar ao grupo a importância de todos ouvirem a música e sacudir as fitas conforme o ritmo da mesma.

Em princípio (primeira quinzena de abril) o grupo ficou disperso pela sala e encantados com o agitar das fitas mas sem ritmo algum. Após uma conversa sobre a maravilha em se formar um grupo que fizesse uma coreografia estimulada pela suavidade da música, o grupo passou a entrar em sintonia com a música e o ritmo descreveu de forma encantadora o movimento das fitas. Esta prática foi repetida várias vezes e hoje (junho) é uma atividade solicitada pelas crianças e feita com muita naturalidade.

Percebo que o grupo se erradia com uma energia contagiante e tranqüilizante, onde todos entram em um mesmo ritmo. A criança passa a perceber que seus movimentos surtem um efeito especial, com o simples movimento ritmado de fitas com cores diferenciadas. Isto parecer ser muito simples para quem conhece seu potencial, mas para um número de crianças que não tinha a percepção da presença do “outro”, na sua vida e num determinado espaço, (formando assim um grupo, essa foi uma técnica que conseguiu juntar percepção auditiva, respeito com o a apresentação do “outro” e concentração).

Histórias imaginárias permitiram que fosse trabalhada a respiração, concentração e posturas do grupo sem que enfatizasse qual o objetivo central e isto trouxe benefícios principalmente para aquelas crianças que tinham dificuldades de concentração e compreensão de regras. Como a maioria das crianças gosta de animais, imitá-los é além de fantasiar com a imaginação, permitir as mais variadas posturas e controle das respirações no decorrer dos movimentos. Por isto, esticar o corpo como golfinho, cachorro, gato, dobrar pernas como sapo, ser alto como girafa, devagar como tartaruga, foram técnicas que cativaram o grupo. Para o educador é gratificante saber que o trabalho é benéfico para o grupo e feito com prazer.

Para **Massagens**, como material utilizamos tapetes, fundo musical que emitia o canto dos pássaros, movimento das folhas, das águas, ou silêncio. Esta técnica causou (abril) timidez com o toque do colega, risos, e um pouco de distração, pois as mãos dos colegas tocando suavemente era algo talvez nunca percebido e feito com certo preconceito. Aos poucos esta atividade passou a ser feita uma ou duas vezes por semana e se tornou uma atividade prazerosa para todos. Hoje (junho) costumo reservar uns minutos para esta pratica, após atividades no pátio, parque ou outras atividades agitadas. É emocionante sentir que estas crianças com tantos problemas de afetividade se tornaram tão amáveis. Se “S” como já descrito, não permitia um abraço da educadora, muito menos de um colega, hoje oferece seu colo para que outro colega receba de suas mãos um carinho, ou melhor, uma massagem. Isto é fantástico! A auto-estima de “E” que choramingava a manhã toda, hoje faz questão de ficar no colo da educadora, de auxiliar na organização da sala, de expressar com formas reconhecíveis aquilo

que antes não passavam de rabiscos.

Os **relaxamentos** foram algumas das técnicas da loga que possibilitou que o grupo passasse a ter como prática diária para permitir uma recentragem nas atividades.

As técnicas do fôlego, ondas do mar, abelha, flor, são as mais praticadas e as quais realmente trazem uma harmonia para o grupo e permitem que as atividades propostas posteriormente tenham maior êxito, já que a criança está realmente calma e concentrada.

Trabalhar na educação infantil requer mais do que agilidade, criatividade artística, dinamismo ou uma listagem “x” de atividades para ocupar a criança. É preciso múltiplos olhares para as reais necessidades de cada uma das crianças dentro do grande grupo e trabalhar esta necessidade de forma lúdica. Transmitindo também energia de confiança, tranqüilidade, auto-estima, e muito carinho em cada atividade. Pois este carinho é o elo de segurança pelo qual o educador consegue cativar e fortalecer a relação com seu educando. Acredito que as técnicas de Yoga possibilitaram para a criança o reconhecimento de seu potencial e o desenvolvimento significativo quando falo em concentração, auto-estima, e vivência de grupo. Enfim, além de meu modo de relação com os colegas educadores ter se tornado mais humano, desde que conheci a loga, confesso que o projeto de trabalho que desenvolvo no grupo, tornou-se mais dinâmico, significativo e está se desenvolvendo com mais envolvimento dos educandos.



AFETIVIDADE / MASSAGENS / RELAXAMENTO



RELAXAMENTO / RESPIRAÇÃO / IMITANDO AS GIRAFAS



RESPIRAÇÃO / CONCENTRAÇÃO / OUVINDO AS ONDAS DO MAR

NOTAS

1. Os Yoga Sutras de Patanjali é reconhecido como o mais importante texto do Yoga, servindo como base para todo o conhecimento tradicional milenar indiano a cerca de cinco mil anos.

REFERÊNCIAS

FLAK, Micheline ; DE COULON, Jacques. Yoga na Educação: integrando corpo e mente na sala de aula. Florianópolis: Comunidade do Saber, 2007.

RECHERCHE SUR LE YOGA DANS L'EDUCATION (RYE). Disponível em: <<http://www.rye-france.fr/>>. Acesso em: 01 jan. 2000.

ARENAZA, Diego. Pesquisa de Yoga na Educação. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/yoga>>. Acesso em: 01 jan. 2001.

ARENAZA, Diego. Relatório de pesquisa: O yoga na escola. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/yoga/publicacoes.html>>. Acesso em: 01 jan. 2002.

ARENAZA, Diego; HABKOST, Nestor M. Yoga na Educação: jornada com Micheline Flak. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. 2 fitas de vídeo.

ARENAZA, Diego. Relatório de pesquisa: o yoga na aprendizagem. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/yoga/publicacoes.html>>. Acesso em: 01 jan. 2004.

ARENAZA, Diego. Yoga en las aulas: las emociones y el cuerpo también entran al salón. Disponível em: <<http://www.internet.com.uy/ryeuruguay/filesforweb/Diegoarenaza08.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2008.

FLAK, Micheline. A integração do yoga na educação e no ensino. Florianópolis: UFSC, CED, LANTEC, 2008. 1 DVD.

FLAK, Micheline. Jornada de yoga na educação. Florianópolis, SC: UFSC, CED, LANTEC, 2006. 4 DVD.

Ana Paula Nunes Chaves

Diego Arenaza

Professor do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.
Pesquisa de Yoga na Educação : <http://www.ced.ufsc.br/yoga>

Silene Águeda Etges

Professora de Educação Infantil

CONSTRUÇÃO DE TAMBORES E DANÇAS POPULARES: DIÁLOGO ENTRE AS CULTURAS POPULARES E A EDUCAÇÃO.

Reonaldo Manoel Gonçalves

Tambores e danças populares. Um objeto que anima o movimento. Objeto este que com sua sonoridade, aliado ao canto vai demarcar de qual dança estamos falando. Um conjunto de ações que compõem a obra: tambor; canto; dança. Este tripé ora se apresenta em conjunto e em outras ocasiões faz sua aparição solo.

As danças populares e os tambores têm seu registro nas mais diversas manifestações culturais: nos desfiles de escolas de samba; nas apresentações de maracatu; nas apresentações de boi-de-mamão; nas rodas de ciranda, entre outras.

O tambor, o canto e a dança foram peças centrais neste trabalho que desenvolvemos junto a cinquenta profissionais da educação ligados ao Programa Mais educação. Procuramos discutir a importância que as cantigas e suas respectivas danças populares atreladas ao tambor têm para a educação refletindo sobre o diálogo entre as culturas populares e a educação.

Importante frisar que, tanto as danças populares como o próprio tambor, vêm aos poucos adentrando o espaço escolar. Muito em função de um início de diálogo entre as escolas e a comunidade partindo de um novo olhar dos projetos políticos de cada unidade escolar. Estas perspectivas de trabalho pontuam uma relação horizontal entre o conhecimento escolar, formal, erudito e o conhecimento comunitário, oral, popular, nos mostrando resultados bem satisfatórios para todos os lados. Uma escola comunitária e uma comunidade que reconhece na escola uma parte integrante de si. Entendemos por comunidade o que Antony Cohen (apud NOGUEIRA, 2009, p. 23) nos fala:

Comunidade não se define apenas em termos de localidade. [...] É a entidade à qual as pessoas pertencem, maior que as relações de parentesco, mas mais imediata do que a abstração a que chamamos de “sociedade”. É a arena onde as pessoas adquirem suas experiências mais fundamentais e substanciais da vida social, fora dos limites do lar.

Nesta lida de se fazer a escola um espaço cada vez mais alegre, dinâmico, desafiador, com sentido e significado para todos aqueles que dela fazem parte (pais, trabalhadores da escola, alunos), os tambores e as danças populares se apresentam para a tarefa. Este universo de tambores, canto e dança, acontecendo na escola aponta para ela como ela é (ou deveria se propor a ser): um local de estudo, silêncio, organização, rotina, disciplina, concentração e descontração, movimento, alegria, brincadeira.

Estes processos, assim como muitos outros, não são tão difíceis nem muito fáceis de acontecer. Como diria um velho cantador de boi-de-mamão a ser perguntado sobre a dificuldade de se aprender boi-de-mamão, ele logo responde: “não é fácil, nem difícil... é trabalhoso”.

A oficina de danças populares e construção de tambores no programa Mais Educação propôs

este olhar “trabalhoso”. E muitos dos relatos dos oficinairos caminharam neste sentido. Falaram das experiências de se trabalhar com este tema, assim como os medos, as inseguranças e as esperanças.

Este texto é um pouco do que aconteceu ao longo da oficina, pontuando a importância de se trabalhar as culturas populares no interior da escola, em especial as danças populares e a idéia de transformação de objetos em instrumentos musicais (tambores). Permeando este trabalho, procura-se mudar o paradigma de uma cultura popular que aparece (quando aparece) somente em datas festivas no interior da escola, para uma outra, onde a escola pensa a sistemática de trabalho - lá em processos mais longos. Processos estes que visam a relação de diálogo entre escola e culturas populares onde uma pode e deve alimentar a outra.

***Oi cirandeiro, Oi cirandeiro ó
A pedra do seu anel, Brilha mais do que o sol (cantiga de ciranda)***

A roda vai se formando, os professores vão chegando aos poucos. Vão ocupando cada um seu lugar na sala. Sentam-se e os olhares acompanhados do “bom dia” vão preenchendo a sala. Estamos todos reunidos. Uma breve apresentação: nome, local de trabalho, cargo que ocupa na escola e algumas brincadeiras entre aqueles que já se conheciam.

Começamos. A roda agora já de pé e as pessoas de mãos dadas começam a escutar as orientações referentes a primeira dança: a dança da ciranda. A dança da ciranda é uma dança de roda, de mãos dadas, com uma marcação forte nos tambores e estes marcam os passos da coreografia. Aqui vale o registro. Uma boa parte do grupo antes dos primeiros passos já adiantava que não sabiam dançar. Mais do que aprender a dançar o importante aqui é segundo Priscilla Bertoldo Santos (2008, p.35):

Nessas danças estão presentes histórias, costumes, cultura de povos que não podem ser deixadas para trás, mas sim cultivadas. Nas danças populares não se objetivam a representação e nem a existência de platéia, nelas todos se inserem de alguma forma, mesmo aqueles que estão em volta das formações. Não se objetivam também formar coreografias perfeitas, movimentos idênticos. O objetivo maior destas danças é manifestar a cultura e modo de pensar de povos, além de trazer alegria para quem participa das danças e também para quem as observa.

O movimento circular da ciranda, de mãos dadas, facilita com que aquele com dificuldade no seu movimento, seja auxiliado pelo colega ao lado. A roda vai num primeiro momento fazendo somente a marcação do passo mediante ao toque do tambor e, num segundo momento, começa a girar. O grupo, em muitos momentos, cessa a dança, reorganiza, ri de seus próprios erros, corrigem uns aos outros e recomeçam a dançar. Aqueles que estavam com dificuldades vão adquirindo mais confiança e já começam a se soltar. Num determinado momento, todos estão no mesmo passo, dentro da mesma batida do tambor e num piscar de olhos se desconcentram e as pernas voltam a marcar em ritmos diversos. Mais risos, correções e a certeza que ainda não incorporamos em nós mesmos o movimento, ele ainda é mecânico. Paramos e recomeçamos muitas vezes. O corpo, aos poucos, vai construindo memória. O movimento que desafia nossa coordenação, nosso ritmo, vai sendo incorporado. Um breve descanso. As pessoas conversam sobre a dança, sobre o movimento. Em duplas tentam ajudar umas as outras. Voltamos a dançar. As mãos voltam a se encontrar e a dança da ciranda volta a rodar. A autoconfiança dos integrantes da roda aumenta e com isso o corpo já se movimenta mais solto, as vozes soam com mais força e suavidade, os olhares já não estão voltados para os pés. A dança da ciranda começou a entrar no repertório cultural daquelas pessoas.

Mais um breve descanso. Muita água, respiração voltando ao repouso. Voltamos à roda. Agora cada uma das pessoas de posse de um tambor esta sendo desafiada a dançar, cantar e tocar, tudo ao mesmo tempo. “Ahhhhh!!!” era o que se ouvia em coro, fazendo referência a incapacidade de realizar tal tarefa. Muitos nunca haviam tocado num tambor, literalmente. Como já falei, a ciranda tem uma marcação forte nos tambores quando o pé direito vai ao centro da roda. Nesta marcação o aluno acompanha o movimento do seu corpo com a batida do tambor. Pode parecer difícil, mas até para aqueles que nunca encostaram a mão em um tambor, a tarefa foi se mostrando viável. Mais alguns instantes e todos estavam tocando, cantando e dançando ciranda, sem magia.

Traduzir a aula ministrada de danças populares não é tarefa fácil, pois sempre vai ser um olhar de um lugar, um olhar de quem esta falando. No caso, o olhar do professor para o aluno e este aluno são os facilitadores, multiplicadores de uma prática: os professores do “Programa Mais Educação”. As subjetividades presentes naquele momento extrapolam o simples ato de dançar a ciranda. Passam por caminhos que cada um quer trilhar na sua escola, mediante o contexto vivido. Muitos podem associar as danças populares dentro da possibilidade de uma atividade física em contraposição ao esporte na escola (1); ou mesmo a melhoria das aptidões físicas no tocante as funções circulatórias, respiratórias, colaborando para a agilidade e flexibilidade dos movimentos. Outros tantos ao olharem para as danças populares encontrarão nela valores tão caros na nossa sociedade: o conagraçamento, a solidariedade, o ensinar e o aprender, a comunhão do saber, a construção de novas amizades, a formação de grupos. Mais ainda, determinados trabalhos ligados as danças populares vão focar na questão de manter a tradição viva, que não percamos nossas raízes mediante a transmissão dos costumes de uma geração a outra (GIFONI, 1973, p. 13-16). Entendo que cada uma dessas abordagens relacionadas as danças populares são ingredientes de um mesmo bolo. Uma não elimina a outra, pelo contrário, alimenta a outra.

Neste universo de possibilidades, que nos oferece as danças populares e os tambores na escola, urge lembrar que estamos falando de uma prática que outrora, no cotidiano das comunidades, estava muito ligada as festas, as brincadeiras, a construção de seus artefatos. Quer dizer, pensar as danças populares e os tambores no processo de ensino-aprendizagem é elaborar metodologias de trabalho junto aos alunos que contemplem (além da crítica ao esporte de alto rendimento; a melhoria da condição física; a construção de valores éticos; a valorização das culturas populares) também, o espaço da festa, da brincadeira e do aprendizado de construir seus brinquedos, no caso, o tambor.

Para os professores que acreditavam não saber dançar e não saber tocar é importante lembrar em que momentos ao longo da vida a eles foram oferecidos a possibilidade de aprender a dançar e a tocar, e se foi, o como foi feito. Que cada um faça a sua reflexão. Falo daquilo que os mestres das culturas populares chamam a atenção: “tudo tem um jeito de ensinar” (GONÇALVES, 2000). É o que nós chamamos de método.

Este método deve recheiar todo o processo de trabalho em uma busca incessante pelo ambiente lúdico. Que o tambor possa ser um brinquedo na mão do aluno; que a escola além de emprestar livros de sua biblioteca, construa uma tamborteca (2) e empreste também tambores para serem levados para casa. Que as danças populares sejam trabalhadas na perspectiva de prática cotidiana e não somente naquela da espetacularização, onde alguns dançam e outros assistem. Não estou aqui descartando a possibilidade de mostrar a construção cultural que o grupo de crianças e adolescentes ensaiaram. Longe disto. Lembro que, as danças populares de que estamos falando, devem acontecer num ambiente propício para trabalharmos o coletivo, a cooperação, o conagraçamento, a comunhão. Nos ensaios, poderíamos trabalhar uma coreografia que gostaríamos de mostrar e outras que pudéssemos convidar

as pessoas para dançarem juntas com o grupo.

Esta perspectiva de trabalho já se aproxima do “jeito” dos antigos mestres das culturas populares. Estes já alertam para as brincadeiras de boi-de-mamão (3), que deve ser realizada em roda (evitando o palco), próxima do público. Que devemos fazer dos ensaios o espaço da repetição, da construção do novo, e fundamentalmente, o espaço do trabalho. Seu Pequeno, cantador do boi-de-mamão Dourado da comunidade de Ratoles, norte de Florianópolis, dizia que os bois-de-mamão que assistia não assustavam mais ninguém e Zé Benta diz que a brincadeira só a boa até machucar alguém. Um limite muito tênue entre a representação e a realidade.

O treino é o que faz tudo. Você não vê o pessoal que começa a brincar. Se chega, não vai começando disparado. Ele vai treinando. Hoje vai um, amanhã vai outro. No fim despachou a brincar. É tudo treino. É pra tocar, é pra cantar, é pra tudo. Até nós na escola. Você entrou na escola hoje, não vai escrever uma carta. Mas vai treinando. No fim de dois meses, três meses, tá escrevendo. Tudo é o treino pra dar certo. Se não treinar, não dá certo, só dá furo (GONÇALVES, 2000, diário de campo).

Estes “treinos” vão formando um roteiro, de forma que aqueles que fazem parte do trabalho, saibam de sua parte no todo da “brincadeira” assim como saibam do todo. Que estes possam opinar sobre o trabalho realizado, propor novas idéias, avaliar o que já foi feito. Estes ensaios ou “treinos” devem fortalecer a relação de um grupo ao encontro do público, fazendo dele componente essencial de sua “apresentação”. Ao final de uma brincadeira do boi-de-mamão, o grupo poderia convidar o público para adentrar a roda e dançar uma ciranda, oferecendo a ele e a nós mesmos um outro palco onde atores e público se confundem. Os aplausos são para todos. Como nos disse Augusto Boal (1983, p. 135):

No princípio, o teatro era o canto ditirâmico: o povo livre cantando ao ar livre. O carnaval, a festa. Depois, as classes dominantes se apropriaram do teatro e construíram muros divisórios. Primeiro, dividiram o povo, separando atores e espectadores: gente que faz e gente que observa. Terminou a festa! Segundo, entre os atores, separou os protagonistas das massas: começou o doutrinação coercitivo.

***Oi dá licença que eu quero passar
O tambor tem que dar, o tambor tem que dar...***



A oficina foi organizada em dois blocos. No período da manhã aconteceram as danças do cacuriá e caroço (MA), ciranda (PE) e carangueijo da armação e cana-verde (SC). No período da tarde aconteceu a construção dos tambores.

A idéia central era a dos professores começarem a perceber que muitos objetos de seu convívio podem se transformar nos “corpos” dos tambores: baldes, latas, canos de pvc, bambus. Aliados a outros materiais (cordas, couro animal, napas, guardas-sóis, lonas de caminhão) estes objetos transformam-se em instrumentos musicais. A técnica consiste em ligar o couro (que pode ser a napa, lonas, o guarda-sol ou o couro animal) ao corpo do tambor, utilizando para isto a corda. Na oficina usamos a corda de polipropileno, mas já fiz tambores utilizando corda dos mais variados tipos: corda de varal de roupas, corda de sisal, entre outras.

MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DO TAMBOR:

- corpo do tambor: qualquer objeto cilíndrico que tenha boa resistência. Faça o teste. Coloque uma tábua sobre ele, de forma que faça uma base, e suba nela. Se o objeto conseguiu suportar seu peso (em torno de 80 kg), ele esta apto a se transformar em tambor;
- corda (polipropileno, algodão, sisal, nylon, seda) de boa resistência, pois esta vai receber muita tração. Prefira as de 4mm ou mais grossas; A quantidade de corda está diretamente ligada ao tamanho do tambor. Para saber a quantidade de corda que será utilizada é realizado o seguinte cálculo: medir a altura do tambor e multiplicar por 40. Exemplo: a lata mede 50 cm de altura. Cálculo: $0,50 \times 40 = 20$ metros;
- pele: pode ser de animais (cabra, boi), assim como de napas velhas de sofás, lonas de caminhão, guarda-sóis, banners, acetato de jornal;
- 2 aros: Os aros devem ser 4 cm maior do que a circunferência do corpo do tambor. Para exemplificar tomemos como referência uma lata com 30cm de circunferência. Os aros deverão ter 34 cm, devem ser fortes, podendo ser de madeira ou metal;
- 1 aro: este aro deve ter a mesma circunferência da lata. A lata tendo 30cm, o aro deverá ter a mesma medida e ser confeccionado com o mesmo material;
- corda de algodão de 1mm e de boa resistência;
- fura couro: encontrado em casas de ferragens ou sapatarias. É muito utilizado na confecção de sapatos e bolsas.
- martelo

OS PASSOS PARA A CONSTRUÇÃO DO TAMBOR:

Trabalhe, de preferência, em uma mesa. Sobre ela coloque um dos aros de 34 cm de circunferência, a pele que pode ser a napa (caso você opte pelo couro animal, ele deverá ser colocado dentro de um recipiente com água para que fique maleável. O couro de cabra por pelo menos 3 horas e o de boi por 6 horas antes da oficina acontecer. Para acelerar o processo pode colocá-lo em água quente e este

tempo se reduz para 20 minutos para a cabra e 45 minutos para o couro de boi), o fura-couro, a corda de algodão.

Este primeiro passo consiste em fazer um fuxico utilizando o aro e o couro. Corte o couro 10 cm maior do que o aro, ou seja, se o aro tem 34 cm o couro deverá ser um quadrado de 44 cm. Em toda a extremidade deste couro, faça furos com o fura-couro a uma distância de 7 cm entre eles. Após fazer os furos, passe a corda de algodão por todos os furos, fazendo o que as costureiras chamam de alinhar. As duas pontas da corda de algodão devem ficar para a parte lisa da napa (se for couro animal, para a parte onde fica o pêlo). Coloca-se o aro de 34 cm sobre o couro e puxe as duas pontas da corda de algodão de 1mm. Acontecerá que o aro ficará completamente envolvido pelo couro.



O segundo passo é trabalhar com o outro aro de 34cm e com 2 metros de corda 4mm. Neste aro faremos 10 nós de tração. Primeiramente para otimizarmos nosso trabalho, dividiremos estes 2 metros ao meio; passaremos a corda (dobrada) por dentro do aro e segurando as duas pontas (as duas pontas da corda em uma extremidade e a curva da corda da outra extremidade) passaremos as duas pontas de uma extremidade por dentro da curva da outra extremidade. Teremos o primeiro nó.

O nó é realizado da seguinte forma: Imaginemos que vamos tomar um banho de mar. O aro é o mar, a corda somos nós. Entramos no mar (passamos a corda por dentro do aro de forma descendente e a corda sai por debaixo do aro do seu lado esquerdo); saímos do mar (a corda volta para dentro do aro de forma ascendente e finaliza fazendo a tração).



Serão feitos 10 nós e para finalizar a amarração utilizaremos o nó direito. Este nó é muito utilizado por escoteiros e pescadores. O nó direito é realizado da seguinte forma. Pense no amarrar do tênis. A corda direita passa por sobre a corda esquerda e se entrelaça. Ao invés de fazer o laço do tênis voltaremos com a corda direita (que foi para o lado esquerdo) e novamente faremos um outro entrelaçar. O nó direito está montado.

No terceiro passo faremos os mesmos 10 nós no aro de 30 cm.

O quarto passo é juntar o quebra-cabeça. Colocamos o aro de 34 cm, que confeccionamos o fuxico, sobre a borda do tambor. Sobre este aro anexamos o outro também de 34 cm. Na base do tambor colocamos o aro de 30cm. A tarefa agora é a de juntar os 10 nós do aro da borda do tambor com o aro da base. Cortamos 20 metros de corda. Escolhemos aleatoriamente um dos nós do aro da



borda do tambor e passamos por ele 10 metros de corda. Este procedimento tem o objetivo de facilitar a passagem da corda por todos os 10 nós, evitando passar em cada nó os 20 metros. Fazendo isto teremos 10 metros que vão entrelaçar o lado direito do tambor e 10 metros o lado esquerdo. A corda faz o movimento de subida e descida. Um detalhe importante é que ela deve passar por duas vezes dentro do mesmo nó, tanto no da borda quanto no da base. Enquanto a corda vai passando, não devemos exercer pressão entre a borda e a base. O objetivo neste primeiro momento é somente passar a corda e só depois começar a realizar a tração.

O último passo é aquele com o objetivo de afinar o tambor. Quando do entrelaçar do aro da borda com o aro da base do tambor forma-se um desenho em formato da letra V. Uma última corda, agora atuando de forma horizontal, vindo do lado esquerdo, passará por debaixo da primeira “perna do V”, depois também por debaixo da segunda “perna do V”, voltará e passará novamente por debaixo da primeira “perna do V” e fará tração para o lado direito. Assim sucessivamente por toda a extensão do tambor.

Muitas são as técnicas de construção de tambores e muitos são os materiais que utilizamos. Na oficina do “Programa Mais educação” optamos por construir tambores com bambus, corda, aro e napa. Muito na perspectiva de trabalhar com materiais que estavam disponíveis naquele momento. Dependendo da região, podemos encontrar muitos materiais para fazer tambor. Um exemplo são os postos de gasolina em rodovias federais e estaduais. Nestes postos é realizada a troca de óleo dos caminhões e ônibus. Os latões de 18 litros de óleo, utilizados na troca, são ótimos para fazer tambores. Um outro objeto que aparece como muito interessante para se fazer tambores são os galões de água de 20 litros. Como esses galões passam agora a ter prazo de validade, centenas deles já podem ser encontrados no lixo.



Para além de se fazer tambores, a prática de transformar o que foi descartado em tambores, por si só já é uma atividade que abre muitas reflexões. Reaproveitar o “lixo” é pensar que estamos diminuindo um pouco o dano que causamos a natureza. Um pouco (ou muito) parecido com a tarefa de separar o lixo orgânico, que depois se transformará em adubo, que oferecerá nutrientes para alguma planta e que esta alimentará algum ser vivo. O tambor caminha neste sentido. Objetos retirados do lixo, transformados pela mão das pessoas, acabam por produzir som que alegra, faz dançar e cantar aqueles que tocam e aqueles que o escutam. Outro ponto importante diz respeito a possibilidade de oferecer às pessoas o diálogo com a arte, de se sensibilizar, de transformar objetos, de construir algo, deixando no mundo e para o mundo sua presença. Como nos disse Paulo Freire (1987) “Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho.”



PROPOSTA DE UM PLANO DE TRABALHO DE DANÇAS POPULARES E CONSTRUÇÃO DE TAMBORES

1. OBJETIVO DO PLANO: Elaborar uma apresentação de danças populares e exposição de tambores no espaço educativo.
2. PÚBLICO: 24 estudantes do quarto ano do ensino fundamental.
3. TEMPO NECESSÁRIO PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO:
 - a) uma viagem de estudos: visita a Companhia de Melhoramentos da Capital (COMCAP), local onde é levado todo o lixo da cidade de Florianópolis.
 - b) 10 aulas de 45 minutos.
4. MATERIAIS UTILIZADOS:
 - a)-cordas de redes de pesca;
 - b)-guarda-sóis velhos;
 - c)-latões de 18 litros de óleo de caminhão ou tinta;
 - d)-jereré, uma armadilha para pescar siri, construída com aros de metal;
 - e)-cola branca.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Primeira aula:

Duração da aula: 45 minutos

Local: sala de aula.

Encaminhamentos:

- a)-Apresentar para as crianças o projeto dessas 3 semanas de trabalho, mostrando para elas onde queremos chegar. Após a apresentação, abrir para debate e sugestões das crianças.
- b)-montar, junto com os alunos, um pequeno questionário para ser respondido pelos pais e ou responsáveis sobre as danças populares e brincadeiras da infância destes e se eles poderiam vir ao colégio ensinar alguma dança para o grupo.
- c)-distribuir para as crianças a lista de materiais para que eles possam procurar na comunidade
- d)-entregar a autorização para a viagem de estudos na COMCAP.

Segunda aula:

Duração da aula: a tarde inteira (da 13:30 as 17:00)

Local: COMCAP

Encaminhamentos:

- a)-13:30: saída do colégio em direção a COMCAP. Tempo de viagem: 30 minutos.
- b)-14:00: chegada a COMCAP
- c)-14:15: visitar ao Museu do lixo na COMCAP e conhecer o trabalho da cooperativa dos catadores de papel.
- d)-15:00: parada para lanche.
- e)-15:20: assistir a palestra sobre a reciclagem do lixo em Florianópolis.
- f)-15:50:retorno ao colégio
- g)-16:20:chegada ao colégio
- h)-liberar as crianças para brincar no parquinho.

Terceira aula:

Duração da aula: 2 aulas de 45 minutos

Local: sala de dança ou sala de aula

Encaminhamentos:

- a)-Dialogar sobre a viagem de estudos a COMCAP: o que foi interessante e seu oposto; o que chamou mais a atenção; o que eles já sabiam e o que eles ainda não sabiam das coisas que foram ensinadas.
- b)-desenhar a viagem e fazer um texto sobre o desenho.
- c)-intervalo de 10 minutos
- c)-em roda, de mãos dadas, ensinar a cantiga da ciranda de Pernambuco e seu movimento.
- d)-reforçar que na próxima aula terão que trazer os questionários e os materiais.

Quarta aula:

Duração da aula: 1 aula de 45 minutos

Local: sala de dança ou sala de aula

Encaminhamentos:

- a)-receber os questionários e os materiais, discutindo com as crianças como foi realizar estes dois trabalhos. Já agendar com os pais, mães ou responsáveis a vinda ao colégio para ensinar (se houver alguém) as danças populares que eles conhecem.
- b)-voltar a dançar ciranda e acrescentar uma dança popular nova: o caranguejo da armação de Santa Catarina.

Quinta aula:

Duração da aula: 2 aulas de 45 minutos

Local: sala de dança ou sala de aula

Encaminhamentos:

- a)-mostrar para as crianças todos os passos de como se constrói o tambor com os materiais coletados por elas e oferecidos também pelo colégio. A turma será dividida em 6 grupos de 4 crianças cada, de modo que cada grupo construa 1 tambor.

Sexta-aula:

Duração da aula: 2 aulas de 45 minutos

Local: sala de dança ou sala de aula

Encaminhamentos:

- a)-receber os familiares das crianças afim de aprender com eles.
- b)-dançar a ciranda e o caranguejo para os familiares que nos visitaram.
- c)-tocar os tambores no ritmo da ciranda e do caranguejo.
- d)-planejar nossa exposição de trabalhos e nossa apresentação para todo o colégio no horário do intervalo.

Sétima-aula:

Duração da aula: 2 aulas de 45 minutos

Local: sala de aula e pátio do Colégio.

Encaminhamentos:

- a)-montar nossa exposição no hall do colégio com nossos desenhos, textos, fotos e tambores construídos.
- b)-fazer uma apresentação de ciranda e caranguejo-da-armação no horário do intervalo, convidando ao final todos para dançarem juntos conosco.
- c)-voltar para a sala e avaliar nosso trabalho.

Esta proposta de trabalho tem sua continuidade na pesquisa e execução das danças dos familiares; na segunda viagem de estudos na própria comunidade para “garimpar-mos” mais materiais

e ver a realidade do lixo na comunidade; assim como no ensaio dos toques dos ritmos dos tambores.

Esta proposta de trabalho é um projeto que pode ser aplicado em diversos contextos. Sabemos que, talvez, muito do que foi proposto aqui não aconteça por diversos fatores, mas o importante é ter um caminho a ser percorrido, saber aonde se quer chegar. Isto somente será possível com um projeto político do colégio que proponha o diálogo com o mundo, tendo na intencionalidade do professor e o brilho de querer apreender das crianças, uma grande força de transformação.

NOTAS

1. Esporte na escola e esporte da escola: diferença significativa quando analisamos a influência do esporte de alto rendimento no interior das instituições educacionais (esporte na escola) e a possibilidade de construir, a partir deste, novos modelos de se relacionar com o esporte construindo outras regras, novas formas de jogo(esporte da escola).

2. Tamborteca é uma experiência realizada pelo Ponto de Cultura do grupo Arreda Boi da comunidade da Barra da Lagoa, Florianópolis, Santa Catarina. Consiste em emprestar tambores para as crianças levarem para casa e trazerem no próximo encontro. As crianças levam também as partituras dos ritmos trabalhados. Funciona de uma forma similar ao empréstimo de livros em bibliotecas, por isso é chamado Tamborteca.

3. A brincadeira do Boi de Mamão é um misto de música, dança, cantoria e composta de uma encenação da morte e vida do personagem boi. Seus personagens são os mais diversos, entretanto de grupo para grupo dificilmente deixaremos de encontrar esses: vaqueiro e Mateus: organizam a brincadeira, são a ponte da cantiga do Boi de Mamão com os personagens. Tudo o que o cantador “mandar” na cantiga, vaqueiro e Mateus devem estar bem atentos. O boi: se relaciona com vaqueiro e Mateus dando galhadas que provocam muitos risos na platéia que assiste e ao mesmo tempo medo. O boi morre e é ressuscitado por uma sucessão de atos executados por um doutor de gente, por um curandeiro, e finalmente com a benzedura do Mateus. O cavalinho entra em cena para retirar o boi que agora vive com “forças sobrenaturais”. A cabra: a cabra entra aos pulos dando chifradas em tudo e em todos. Assim como o boi, também é laçada pelo cavalinho. A bernúncia: a bernúncia é um boneco gigante, semelhante a um grande jacaré. Muitos assemelham a bernúncia aos dragões chineses ou ainda retirada das histórias de bicho papão. A bernúncia engole, como a cantiga mesmo conta: “como pão, come bolacha, come tudo que lhe dão”. Sua boca vai engolindo crianças de todos os tamanhos (eu adoro ser engolido pela bernúncia). A Maricota: a Maricota é uma boneca gigante, medindo aproximadamente três metros de altura e com braços muito grandes, desproporcionais ao seu tamanho. Entra em cena e com movimentos giratórios vai acertando tapas no Vaqueiro e Mateus. Durante toda a apresentação da brincadeira do Boi de Mamão a cantoria conta para os brincantes o que eles devem executar (GONÇALVES, 2006).

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

FREIRE , Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIFFONI, Maria Amália Correa. Danças Folclóricas Brasileiras e suas aplicações educativas. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

GONÇALVES, Reonaldo Manoel. Cantadores de Boi-de-Mamão: velhos cantadores e educação popular na Ilha de Santa Catarina. 2000.173 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GONÇALVES, Reonaldo Manoel. Educação popular e boi-de-mamão: diálogo brincantes. 2006.194 f. (Doutorado em Educação)–Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NOGUEIRA, Márcia Pompeu Nogueira (Org.). In: SEMINÁRIO TEATRO E COMUNIDADE: INTERAÇÕES, DILEMAS E POSSIBILIDADES, 1., 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Ed. da UDESC, 2009.

SANTOS, Priscilla Bertoldo. A aplicação de danças folclóricas nas escolas públicas. Revista Digital, Buenos Aires, año 13, n. 122, julio 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd122/a-aplicacao-de-dancas-folcloricas-nas-escolas-publicas.htm>>. Acesso em: 31 jul. 2008

Reonaldo Manoel Gonçalves

Coordenador do Ponto de Cultura Arreda-Boi-Fpolis/S.C., Integrante do Grupo de Pesquisa Pandorga: educação popular e arte (EED-CED-UFSC), Integrante do grupo de facilitadores em Teatro (FOFA)- CEART-UDESC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Programa Mais Educação

UFSC, CED, SECAD, MEC, FNDE, NUP,
Coordenadoria de Estágios MEN/CED/UFSC.

Fundamentos de Educação, currículo e cultura
na perspectiva da educação emancipadora

*Diana Carvalho de Carvalho e
Ilana Laterman*

Espaços de Letramento no Programa Mais
Educação

Nelita Bortolotto

Modelagem matemática e Educação Integral
Integrada

*Ademir Donizeti Caldeira e
Everaldo Silveira*

“Fazer ou não uma horta escolar?": Uma
oficina de formação que dá cinco razões para
se fazer uma horta na escola.

*Patrícia Maria Schubert Peres e
Gabriele Nigra Salgado*

Uma contribuição ao ensino de capoeira nas
escolas públicas

*Fábio Machado Pinto, Joseane
Pinho Corrêa e Manoel Alair
Knaben Junior*

Técnicas de Yoga para a sala de aula.
Fundamentos e aplicações.

*Ana Paula Nunes Chaves, Diego
Arenaza Vecino e Silene Águeda
Etges*

Construção de tambores e danças populares:
diálogo entre as culturas populares e a
educação.

Reonaldo Manoel Gonçalves

ISBN 978-85-87103-57-4



9 788587 103574 >