

UNIVERSIDADE da MADEIRA

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO NECESSÁRIO À CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL ATRAVÉS DA LEITURA: UMA CONTRIBUIÇÃO
POSSÍVEL**

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica**

Por

Rosania Maria Sacramento de Amorim

Sob a orientação de

Prof.^a Dr.^a Alda Muniz Pêpe

[...] Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito".

Paulo Freire, 1996

AGRADECIMENTOS

À minha família, base de sustentação da minha caminhada e, especialmente, aos meus sobrinhos: Jean, Evilie, Laisa, Jorge, Henrique, João Henrique, João Pedro, Mayana e Lua;

À Universidade da Madeira, em especial, aos professores Dr. Carlos Nogueira Fino pelos momentos de questionamentos que levaram à reflexão, à construção do conhecimento e, conseqüentemente, ao amadurecimento como profissional e a Dr.^a Jesus Maria Sousa que, com seu jeito calmo e sereno, transmite a sua sabedoria tornando-se uma referência e um exemplo de profissional a seguir;

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Alda Muniz Pêpe, pela dedicação, paciência, sabedoria e pelo exemplo de humildade;

Ao professor Mazé e sua família, pelo acolhimento desde o primeiro momento da pesquisa;

Aos alunos e toda comunidade escolar, por permitirem a minha presença para a pesquisa;

A Leila e Paulo, pelo companheirismo na caminhada;

Aos amigos professores Admarie, Riva, Rosana, André (meu irmão) e às bibliotecárias; Inaracy e Helena pelo apoio nas correções e traduções;

Aos amigos pelo incentivo e apoio;

Aos meus ancestrais que nos legaram o conhecimento trabalhado nesta pesquisa que valeu e vale para (re)afirmação da nossa identidade etno-cultural.

AMORIM, Rosania Maria Sacramento de. A aquisição de conhecimento necessário à construção de identidade étnico-racial através da leitura: uma contribuição possível. 240 f. il. 2011. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Inovação Pedagógica – Centro de Ciências Sociais - Universidade da Madeira, Funchal, 2011.

RESUMO

A proposta desta pesquisa surgiu ao conhecermos uma certa prática pedagógica que nos pareceu singular, a serviço da implantação e implementação de uma lei (Lei 11.645/08) que coloca a educação como condição primeira para erradicação do preconceito étnico-racial, promovendo construção de identidade etno-cultural de crianças e jovens com base no conhecimento de sua história, do multiculturalismo e da pluralidade étnica do povo brasileiro. Isto porque consideramos ser ainda muito comum, que o educando não se veja como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, revelando também ausência de consciência de sua identidade, das razões e dificuldades da promoção de si mesmo e do reconhecimento de sua história para a construção da sua cidadania. Tomando como linha de pesquisa o estudo de caso etnográfico, nos propusemos a analisar a dinâmica e os dados obtidos de uma classe e do corpo administrativo da escola onde leciona o referido professor e aqueles fornecidos por ele que usa como estratégia de ensino-aprendizagem e recurso motivador de uma unidade de estudo da disciplina História do Brasil, análise de letras de Samba de Roda, manifestação cultural de raiz africana reconhecida como Patrimônio Imaterial do Brasil, usando o apoio de textos que abordam aspectos da história do povo baiano, objetivando trabalhar a (re)construção da identidade etno-cultural dos educandos. Esta estratégia tem possibilitado, também, a aproximação da história e da cultura de matriz africana, em vários dos seus aspectos, de outras áreas do conhecimento, propiciando desta forma uma aprendizagem contextualizada e significativa. De acordo com os resultados da pesquisa etnográfica que utilizamos como procedimento metodológico para tentar responder à questão: Seria esta uma prática pedagógica inovadora? Concluímos que tanto a estratégia quanto a dinâmica da classe, bem como os resultados do ensino-aprendizagem obtidos permitem que consideremos a prática do professor como uma prática pedagógica inovadora.

Palavras-chave: Prática Pedagógica Inovadora, Aprendizagem Significativa, Construção de Identidade, Cultura Popular, Samba de Roda, Lei 11.645/08.

AMORIM, Rosania Maria Sacramento de. Necessary knowledge acquisition to constructing the ethnic-racial identity through reading: a possible construction. 226 pp. il. 2011. Master Dissertation in Educational Sciences, Pedagogical Innovation - Centre for Social Sciences - University of Madeira, Funchal, 2011.

ABSTRACT

The proposal of this research appeared when practical certain knowing a pedagogical one that in them seemed singular, the service of the implantation and implementation of a law (Law 11,645/08) that it places the education as first condition for eradication of the ethnic-racial preconception, promoting construction of ethno-cultural identity of children and young on the basis of the knowledge of its history, the varied cultures and the ethnic plurality of the Brazilian people. This because we still consider to be very common, that educating if does not see as protagonist of the teach-learning process, also disclosing absence of conscience of its identity, of the reasons and difficulties of the promotion of itself exactly and the recognition of its history for the construction of its citizenship. Taking as research line the study of ethnographic case, we considered in them to analyze the dynamics and the gotten data of a certain sample of students (classroom-sample) students of a group students and the administrative body of the school where teaches the related teacher and of proper those supplied by him it that it uses as strategy of I teach learning and motivator resource of a unit of study of disciplines History of Brazil, analysis of letters of Sambas of Wheel, cultural manifestation of recognized African root as Incorporeal Patrimony of Brazil, using the support of texts that they approach aspects of the history of the people Bahia, objectifying to work (reverse speed) the construction of the ethno cultural identity of students. This strategy has made possible, also, the approach of the history and the culture of African matrix, in several of its aspects, of other areas of the knowledge, propitiating in such a way a contextualized and significant learning. In accordance with the results of the ethnographic research as a methodological procedure that we use to try to answer the question: Would this be an innovative pedagogical practice? We conclude that both the strategy, as the dynamics of the class as well as the gotten results of the teach-learning allows that let us consider the practical of the practical teacher as the one pedagogical innovator.

Keywords: Innovative Pedagogical Practice, Meaningful Learnig, Identity Construction, Popular Culture, Sambas of Wheel, Law 11.645/08.

AMORIM, Rosania Maria Sacramento de. L'acquisition des connaissances nécessaires à la construction d'identité ethnoraciale au moyen de la Lecture: une contribution possible 226 f. il 2011. Monographie Maîtrise en Sciences de l'Education, Innovation Pédagogique - Centre de Sciences Sociales - Ministère de l'Education - Université de Madère, Funchal, 2011.

RESUMÉ

La proposition de cette recherche s'origine à partir de la connaissance d'une pratique pédagogique que nous a semblée singulière, à service de l'implantation et de l'exécution d'une Loi (Loi 11.645/08) qui met l'éducation comme la condition première pour l'élimination des préjugés ethnoraciaux, encourageant la construction de l'identité ethno-culturelle des enfants et des jeunes, basée sur la connaissance de leur histoire, de leur diversité culturelle et de l'éthnie multiple du peuple brésilien. Ce, parce que nous considérons être encore, très courant, que l'élève ne se voit pas comme étant protagoniste du procès enseignement-apprentissage, indiquant ainsi le manque de conscience de son identité, des raisons et difficultés de la promotion du soi-même et de reconnaissance de son histoire pour la construction de sa citoyenneté. Prenant comme ligne de recherche l'étude du cas ethnographique, nous avons pris la décision d'analyser la dynamique et les données obtenues à partir d'un échantillon d'élèves (classe cible), des élèves d'une classe, du cadre administratifs de l'école où travaille le sus dit professeur et de lui même, ceux fournis par lui qui utilise comme stratégie d'enseignement apprentissage et comme recours à la mise en action - motivation -d'une unité d'étude de la discipline Histoire du Brésil, l'analyse de "paroles" des musiques Sambas de Roda, manifestation culturelle de racine africaine reconnue comme Patrimoine Immatériel du Brésil, utilisant l'appui des textes qui se rapportent aux aspects de l'histoire du peuple baiannais dans le but de travailler la reconstruction de l'identité ethnoculturelle des élèves. Cette stratégie possibilite depuis le r rapprochement de l'histoire et de la culture matrix africaine dans plusieurs aspects, dans d'autres domaines de la connaissance, en offrant ainsi un apprentissage contextuel et significatif. En accord avec les résultats de la recherche ethnographique que nous avons utilisé pour essayer de répondre à la question: Serait-ce une pratique pédagogique innovante? Nous concluons que tant la stratégie, comme la dynamique de la classe aussi bien que les résultats enseignement-apprentissage nous permettent de considérer la pratique du professeur comme une pratique pédagogique innovante.

Des mots clés: Pratique Pédagogique, Innovante Apprentissage Significatif, Construction d'Identité, Culture Populaire, "Samba de Roda", Loi 11645/08.

Amorim, Rosania Maria Sacramento de. La adquisición de los conocimientos necesarios a la construcción de la identidad étnica y racial a través de la lectura: una posible contribución. 226 f. il. 2011. Disertación en Ciencias de la Educación, Innovación Pedagógica - Centro de Ciencias Sociales - Universidad de Madeira, Funchal, 2011.

RESUMEN

El propósito de esta investigación surgió al conocer una práctica pedagógica que nos pareció interesante; el servicio de instalación y aplicación de una ley (Ley 11.645/08) que considera la educación como la primera condición para la erradicación del prejuicio racial o étnico, promoviendo la construcción de la identidad étnico-cultural de los niños y jóvenes con el conocimiento de su historia, del multiculturalismo y de la diversidad étnica de la población brasileña. Esto es porque creemos que todavía es demasiado común, que el alumno no se vea como el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y además revela la falta de conciencia de su identidad, las razones y las dificultades de la auto-promoción y el reconocimiento de su historia para la construcción de su propia ciudadanía. Tomando como línea de investigación el estudio del caso etnográfico, nos propusimos analizar la dinámica y los datos de una clase y del cuerpo administrativo de la escuela donde enseña dicho profesor, el cuál utiliza como estrategia de enseñanza-aprendizaje para motivar a los alumnos, el estudio de la asignatura Historia de Brasil, el análisis de letras de Samba de Roda, la manifestación cultural de raíz africana reconocida como Patrimonio Inmaterial de Brasil, todo esto con el apoyo de los textos que tratan aspectos de la historia de la población bahiana y con el objetivo de trabajar la (re)construcción de la identidad étnico-cultural de los estudiantes. Esta estrategia ha permitido la aproximación de la historia y la cultura de raíz africana en varios aspectos y en otras áreas de conocimiento, propiciando así un aprendizaje contextualizado y significativo. De acuerdo con los resultados de la investigación etnográfica que utilizamos como procedimiento metodológico para tratar de responder a la pregunta: ¿ Sería esta una práctica pedagógica innovadora? Llegamos a la conclusión de que tanto la estrategia, cuanto la dinámica de la clase, así como los resultados de la enseñanza y aprendizaje obtenidos, permiten que consideremos la práctica del profesor como una práctica pedagógica innovadora.

Palabras-clave: Práctica Pedagógica Innovadora, Aprendizaje Significativo, Construcción de la Identidad, Cultura Popular, Samba de Roda, Ley 11.645/08.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA	
1.1 A EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	5
1.2 FUNÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DA ESCOLA.....	10
1.3 CURRÍCULO: UMA BREVE ANÁLISE DAS TEORIAS.....	13
1.3.1 O Currículo em uma Perspectiva Étnica e Multicultural.....	18
1.4 APRENDIZAGEM E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	22
1.4.1 Aprendizagem segundo Piaget, Vygotsky e Wallon.....	23
1.4.2 Aprendizagem Significativa: Uma Dimensão Exitosa da Prática Pedagógica Inovadora.....	27
1.5 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	32
1.6 REVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: INOVAÇÃO, UMA NECESSIDADE PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI.....	36
1.7 A INCLUSÃO DA CULTURA POPULAR NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM DESAFIO A SER VENCIDO, UMA INOVAÇÃO EM TESTE.....	47
1.8 (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E IDENTIDADE ETNO-CULTURAL....	53
1.8.1 Definição de Identidade.....	53
1.8.2 A Identidade Cultural.....	54
1.8.3 O Descentramento das Identidades.....	55
1.8.4 (Re)Construção da Identidade Etno-Cultural	58
1.9 O SAMBA	61
1.9.1 O Samba-de-Roda do Recôncavo Baiano.....	64
1.9.2 Samba de Roda: Patrimônio Imaterial da Humanidade.....	66
1.9.3 Indumentárias e Instrumentos.....	71
1.10 EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM A DIVERSIDADE:O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO EM VIGOR.....	75
1.10.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB	75
1.10.2 Leis: 10.639/2003 e 11.645/2008	79
1.11 LEITURA E ESCRITA:DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR PARA A AUTONOMIA.....	83
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	
2 METODOLOGIA.....	89

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	96
2.2 A CIDADE DE SALVADOR.....	99
2.3 O CAMPO DE PESQUISA	104
2.4 O PROFESSOR: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA.....	110
2.5 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO-CLASSE.....	115
2.5.1 Descrição do Grupo-Classe.....	118
2.6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	119
2.6.1 Descrição das aulas observadas.....	127
2.6.2 Um Outro Ângulo: Resultados após a Intervenção Pedagógica	160
2.6.3 Dados da Intervenção de uma Prática Pedagógica Inovadora	164
2.6.3.1 Opinião dos Alunos sobre a Prática Pedagógica do Professor	164
2.6.3.2 Opinião do Diretor e da Vice-Diretora sobre a Prática Pedagógica do Professor	172
2.7 PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL	174
CONCLUSÃO	
UMA PRÁTICA-EDUCATIVA INOVADORA: UMA BREVE REFLEXÃO	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	191
ANEXOS.....	202

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Crianças aprendendo a tocar pandeiro.....	65
Figura 2	Tocadores.....	67
Figura 3	Mulher tocando “prato com faca”.....	68
Figura 4	Indumentárias.....	71
Figura 5	“As Ganhadeiras de Itapoã”.....	72
Figura 6	Instrumentos utilizados no samba - expostos na Casa do Samba na cidade de Santo Amaro.....	73
Figura 7	Violas (expostas na Casa do Samba de Santo Amaro).....	74
Figura 8	Elevador Lacerda.....	100
Figura 9	Mercado Modelo, Forte de São Marcelo.....	101
Figura 10	Vista - Feira de S. Joaquim e Ponta do Humaitá.....	102
Figura 11	Janelas gradeadas.....	106
Figura 12	Fachada da escola – O corredor segue com a mesma largura da porta de entrada.....	107
Figura 13	Sala de aula: possui uma estante em tijolos, um quadro branco, sobreposto a um quadro de giz.....	107
Figura 14	Parede interna de uma das salas de aula pintada por alunos	108
Figura 15	Paredes pintadas por alunos – área externa da sala	109
Figura 16	Paredes pintadas por alunos – área externa da sala	109
Figura 17	Prof. José Mário Zeferino.....	110
Figura 18	Prof. José Mário Zeferino e alunos	114
Figura 19	Preenchimento do questionário.....	130
Figura 20	Discussão do texto.....	134
Figura 21	Aula - Samba de Roda - Apresentação do vídeo.....	136
Figura 22	Aula - Samba de roda - Discussão do vídeo para sua aproximação com o texto.....	138
Figura 23	Aula – Samba de Roda - Apresentação de vídeo.....	140
Figura 24	Aula prática de Samba de Roda.....	150
Figura 25	Aula prática de Samba de Roda.....	150
Figura 26	Texto de aluno – reflexão final sobre a Oficina de Samba.....	151
Figura 27	Preenchimento do último questionário.....	155
Figura 28	Preenchimento do último questionário.....	156
Figura 29	Composição da letra de Samba de Roda,.....	157
Figura 30	Ensaio da letra de Samba de Roda... ..	157
Figura 31	Ensaio da letra de Samba de Roda	158
Figura 32	Último encontro – Alunos juntamente com o professor, musicando a letra do samba que foi apresentado no salão da escola antes do desfile de máscara organizado por toda a escola.....	158
Figura 33	Abraço coletivo na colega que seria transferida da escola.....	159
Figura 34	Foto do grupo-classe com o professor.....	159
Figura 35	Professor Mazé ao lado do Diretor e da Vice-Diretora.....	173

INTRODUÇÃO

Na educação do século XXI, a compreensão do que seja uma prática pedagógica inovadora e a sua aplicação são de extrema importância para as mudanças exigidas da escola, assim como o aproveitamento intencional da cultura popular no âmbito escolar. Sabemos que este procedimento não se constitui numa tarefa a ser realizada em curto prazo, pois necessita de uma disposição de abertura para o novo seja das instituições de ensino, seja daqueles que participam do espaço escolar, principalmente os docentes, peça fundamental neste processo.

Esta pesquisa buscou analisar a prática pedagógica de um professor de História, indagando se esta se caracterizava como prática pedagógica inovadora, uma vez que o referido professor utilizou como material didático o estudo do Samba de Roda do Recôncavo Baiano, uma prática popular, como fator propiciador da aquisição de conhecimentos necessários à construção de identidade de escolares como afrodescendentes brasileiros.

O docente usou letras de samba que foram criadas por nossos antepassados, hoje, consideradas de domínio público, contribuição da História e da Cultura de matriz africana à formação da História e Cultura brasileira, como motivadores aos alunos, usando também o apoio da leitura de textos que abordavam aspectos da construção de identidade e de consciência etno-cultural. E, a partir desta análise, tornou possível aos alunos identificar a diversidade étnica e cultural que compõe o Estado da Bahia, a região do nordeste e o Brasil como um todo. Além disso, promovia a articulação entre o conhecimento não formal e o conhecimento formal escolar. O trabalho desse professor visava atender a um estudo que, somente em 2003, foi determinado por lei como obrigatório na Educação Básica (ensino fundamental e médio) nas escolas públicas e privadas do Brasil. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 determinam a inclusão da História e da Cultura africana e indígena no currículo escolar. Tudo isso nos pareceu, a princípio, uma prática inovadora.

O professor cuja prática investigamos tomou como base do seu trabalho a hipótese de que no quadro da disciplina História do Brasil, a utilização de letras de “Samba de Roda”, com o apoio de textos que abordassem questões relativas à cultura de matriz africana e sua presença no cenário histórico e cultural baiano, seria estratégia que propiciaria a aquisição de conhecimento necessário à construção de identidade do educando como afrodescendente. Assim, analisando, grosso modo, algumas informações sobre o conteúdo, a dinâmica da classe e os resultados já obtidos pelo professor, pareceu-nos ser esta uma prática inovadora.

Portanto, a expectativa da pesquisa foi responder a questão que se impunha, isto é, seria esta uma prática pedagógica inovadora?

Este estudo inicialmente foi intitulado como “A aquisição do conhecimento necessário à construção da identidade étnico-racial através da leitura: uma contribuição possível”. No entanto, melhor seria intitulá-lo “A construção de identidade etno-cultural utilizando leituras de Sambas de Roda: Uma contribuição possível da disciplina História”, por entendermos que o título inicialmente adotado não oferece as informações necessárias sobre a pesquisa realizada. Esta compreensão da necessidade de alteração do título, só foi possível após o início da pesquisa, porém não foi alterado, devido às normas pré-estabelecidas pela Universidade da Madeira, que deveríamos respeitar, pois determinam que os títulos apresentados na defesa do projeto deveriam ser preservados. Esta necessidade de alteração de título; constitui-se, pois, como mais uma das conclusões a que chegamos, resultado natural da pesquisa realizada e do nosso processo de maturação como estudiosas do assunto.

O trabalho foi dividido em 02 partes que denominamos de capítulos. No capítulo 1 apresentamos uma Revisão da Literatura necessária à compreensão do objeto de estudo proposto, bem como para o estabelecimento das bases teórico-conceituais da pesquisa. Muitos foram os autores consultados, para que, de fato, compreendêssemos o que se configurava como uma prática pedagógica inovadora, ponto central da pesquisa, além de apoiar teoricamente, temas e conceitos outros, que corporificavam este trabalho.

Algumas das idéias que serviram de arcabouço a esta dissertação foram:

1. O conceito de prática pedagógica inovadora, tomando como apoio os estudos de Carlos Fino, Edgard Morin, Ferreti, Jesus Sousa, Philippe Perrenoud, Seymour Papert, entre outros.
2. A concepção de educação, tendo como princípio o respeito ao educando, a sua cultura e a realidade em que está inserido, fundamental para a construção de uma aprendizagem que pudesse ser considerada como significativa propiciada, principalmente, pela prática inovadora.
3. A valorização do conhecimento que o escolar traz consigo como fator fundamental para a aprendizagem significativa, uma vez que a escola está inserida em uma comunidade que lhe é própria. Tomamos como apoio para estes princípios (2 e 3) os autores: Celestin Freinet, Paulo Freire, Henry Giroux, Lev Vygotsky, Jean Piaget, David Ausubel, entre outros.

4. Além disso, abordamos e refletimos sobre o currículo e sua relação com a cultura popular, especificamente o samba de roda, propiciando a (re)construção da identidade etno-cultural de escolares considerando como referencial, Franklim Ferreira, Jesus Sousa, Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, entre outros.

No capítulo II, apresentamos a metodologia, tendo como referencial a pesquisa etnográfica, e como método o estudo de caso. Nele constam os procedimentos metodológicos, a descrição do campo de pesquisa (a escola e cidade do Salvador), uma apresentação do professor cuja prática aqui analisamos, além da descrição das aulas observadas e as considerações finais sobre a prática pedagógica investigada.

Finalmente, apresentamos os dados da pesquisa realizada e a sua conclusão de que a prática pedagógica analisada é inovadora na perspectiva de possibilitar uma maior reflexão da e sobre a prática pedagógica no século atual em uma sociedade multicultural e pluriétnica em prol de uma formação humana e cidadã do educando, como sujeito ativo que percebe, opera e aprende com esta diversidade.

Capítulo 1 - REVISÃO DA LITERATURA

1.1 A EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Segundo a proposta de Giroux (1997), é necessário fazer uma maior reflexão sobre os desafios provocados pelas constantes mudanças na educação que, na maioria das vezes, desconsidera a dificuldade do professor de promover um ambiente propício para discussões transformando-se num ser passivo, reproduzidor de ideias, distante de sua realidade, executando apenas ordens, ações pré-determinadas por especialistas que, possivelmente, não estão ou nunca foram à sala de aula, ou que, talvez, desconheçam totalmente a realidade em que estes professores estão inseridos.

Enquanto a escola não for vista como um espaço de organização grupal, será difícil fazer dela um espaço de construção do conhecimento. Hoje, os alunos não se sentem atraídos pela sala de aula e, segundo Libâneo (1992, p. 80),

O quadro a que está reduzida a escola pública é melancólico: desinteresse dos governos, professores mal remunerados, despreparados, desanimados; [...] os governos estão deixando que a escola permaneça numa agonia sem fim, não para matá-la, mas para mantê-la dentro dos limites mínimos de sobrevivência [...].

Segundo Faria (1984), “[...] a expansão dos mercados econômicos em uma economia global pressupõe que a educação é uma das forças propulsoras do novo caminho do desenvolvimento econômico [...]” é necessário, então, intervir de forma mais rigorosa sobre os fatores que podem ser determinantes para a mudança do ensino e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais justa e humanitária, onde o indivíduo seja um ser pensante. Ainda, segundo Giroux (1997, p.158), “[...] é preciso reconhecer que a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente do enfraquecimento dos professores em todos os níveis de educação [...]”. Não há um investimento no professor como pessoa humana, como profissional na perspectiva de atender as demandas da atualidade e acompanhar as exigências da sociedade atual.

As constantes transformações solicitadas à escola, muitas vezes, não discutidas com os professores, nem tampouco com os educandos geram questionamentos sobre as possibilidades da boa prática docente nas escolas públicas, acarretando sérias conseqüências para os

educandos que, crescentemente, apresentam pouco estímulo para participar da sala de aula. Eles vão à escola, mas não querem ir às aulas.

Diversos são os programas criados pelo Governo, como proposta de melhorias. E, além dos programas que a cada ano são implantados, novas normas pedagógicas são adotadas. Coerentes ou não, geralmente não são compreendidas e, muitas vezes, não são aceitas pelos professores, nem por coordenadores ou diretores, por isso não são testadas. Assim, como diz Giroux (1997, p.157), os professores são vistos “[...] como objeto de reformas educacionais que o reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas”, ocorrendo, então uma desorganização na estrutura escolar devido às grandes divergências entre a atuação dos professores e o que dele se espera evidenciando um conflito que gera sérias consequências para o aluno da escola pública do Estado da Bahia que, na sua maioria, atendem a crianças e jovens pobres, negros e/ou trabalhadores.

Ao se pensar num caminho para o ensino ancorado na realidade, torna-se importante recorrer a Freinet (1998a, 1998b), que desenvolve suas ideias de educação voltadas, principalmente, para a liberdade, criação e respeito aos educandos no cotidiano, como aspectos fundamentais a serem tomados como promotores de mudanças significativas na escola pública, proporcionando, principalmente, a valorização da criança escolar e da sua realidade, cuidando da sua autoestima, ajudando-os na construção da identidade e da sua autonomia para as aprendizagens possíveis. Compartilhando desta ideia, temos também Freire (1994, p.36), que afirma: “[...] toda educação deve levar a formação do homem sujeito, de uma sociedade sujeito.” Freinet estabelece, também, uma relação entre educação, psicologia e psicologia social afirmando que o meio, a realidade da criança, é fator indispensável como componente do projeto e processo de educação, assim como a necessidade de incluir nos estudos escolares a experimentação e valorização do seu cotidiano.

Freinet, em suas propostas, foge do tradicional buscando sempre novos caminhos para a prática pedagógica, o que deve servir de referência para a educação. Ao criar o Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM), uma associação pedagógica voltada à pesquisa, já tinha como preocupação o número ideal de crianças em sala de aula, não mais de 25, o que fez com que em 1956 fosse lançada uma campanha nacional para que cada classe tivesse apenas este número de alunos, para permitir um trabalho pedagógico de melhor qualidade.

A história de vida de Celestin Freinet possibilita compreender o seu pensamento e perceber o quanto ele é atual, permitindo refletir sobre a escola pública estadual hoje, uma vez

que um dos seus problemas é a não valorização do conhecimento do educando como base para a aprendizagem escolar, resultando em descontextualização do que a escola pretende ensinar. Assim, a realidade do aluno, fator primordial para o processo de ensino-aprendizagem, é ignorada. Isto contraria as ideias de Freinet, que buscava valorizar o conhecimento de cada criança como escolar, pois a escola deve ter como referência a própria comunidade. Freinet (2004) defende a ideia de que a criança escolar tendo contato com o seu próprio meio e, que nele estando inserida a escola, pode compreender melhor tudo o que nela ou fora dela ocorre. Se a escola ajuda nesta compreensão, em cada experiência vivida, a criança escolar tem um caminho a ser seguido na reelaboração e compreensão do vivido, do observado.

Freinet desenvolveu seu estudo partindo da experiência vivida na escola, considerando como princípio, a necessidade de adequar, vincular a escola ao cotidiano do escolar, como possibilidade de conferir significado ao que estava sendo trabalhado na escola, ou seja, a aprendizagem precisava ser garantida como significativa para o escolar desenvolver as suas possibilidades, valorizando o seu eu, o seu conhecimento, a sua livre expressão e, além disso, fazer com que a coletividade fizesse parte da vida da criança escolar. Ele percebeu que uma escola autoritária não proporcionaria um ambiente adequado para a formação do educando. Era necessário torná-la mais agradável, mais alegre, mais estimuladora, mais humana, dando mais liberdade aos educandos para suas aprendizagens e, como afirma Freire (1994, p.5), “a visão da liberdade é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”.

Freinet desenvolveu diversas atividades pedagógicas, dentre elas podemos citar: a aula-passeio que consistia em sair, para o campo que circundava a aldeia em que estava a escola e viviam as crianças, para observar tudo o que fazia parte daquele cenário, para aproximar a escola da realidade de cada criança, para mantê-la na sua comunidade. Ao retornar, compartilhavam a experiência e registravam a resenha no quadro. Ao perceber que a teoria encontrada nos livros não correspondia à realidade local, Freinet decidiu pela publicação de textos dos próprios escolares para que eles fossem utilizados em sala de aula e, por acreditar no potencial de cada um. Assim, dizia: “[...] valorize a obra mais humilde do mais humilde dos seus alunos!” (FREINET, 2004, p. 41). Com a mesma concepção encontramos Papert a partir de sua experiência com as flores, ele descreve que:

[...] iniciou com um “currículo” limitado: aprender a nomeá-las. No final, a experiência ampliou-se e deixou-me uma pessoa diferente em mais dimensões da vida do que qualquer coisa que seja medida pelos testes behavioristas padronizados com os quais os conservadores julgam a aprendizagem escolar. Isso afetou meu fluxo de consciência à medida que eu me movia pelo mundo: vejo mais quando caminho na rua ou em campo. O mundo é mais bonito. (PAPERT, 2008, p. 105)

Hoje, apesar de todas as inovações tecnológicas, percebe-se que não se mantém a relação entre a escola e a comunidade. As aulas concentram-se entre as quatro paredes da sala de aula e a fixação no livro didático continua intensa, e, por mais que grandes autores tenham tentado adaptá-los, não tem sido o suficiente, pois a realidade é extremamente diversa. O que o aluno desenvolve em sala de aula, muitas vezes, não se adéqua ao mundo em que vive.

Freinet desenvolveu a pedagogia do trabalho, por ser algo que é natural ao indivíduo. Aprender trabalhando, fazendo, experimentando, compartilhando, criando, e assim, nas “aulas-passeio”, os escolares tinham contato com tudo o que dizia respeito a terra, à natureza e às práticas do cotidiano do seu espaço, possibilitando o estudo da Geografia, da História, das Ciências da natureza. Quanto à importância da experimentação, Freinet (1998a, p.380) revela que.

[...] oferecer à infância os trabalhos pelos quais ela sente total atração; de esperar atividades das quais resultarão ao meio, o assentamento essencial na vida, o elemento natural de ordem, o impulso motor primordial, a exacerbação do sentimento de potência que infunde ousadia, confiança, audácia, bom humor e alegria – primeiro escalão indispensável dessa ascensão régia do indivíduo, da luta terra-a-terra com a matéria, na complexidade do meio humano e social, para a diferenciação, que é a aurora do pensamento, mediante o esforço de observação, de experimentação e de comparação que é a aurora da ciência.

Para Freinet, o professor precisa estar aberto para a troca de experiência e envolvimento direto com os alunos, estabelecendo assim uma nova relação entre professor e aluno, onde haja afetividade, respeito, motivação e prazer. O professor deixa de ser aquele que detém o saber, para ensinar àquele que não tem, para ser o orientador, o mediador, capaz de compartilhar conhecimentos e construir coletivamente através da cooperação, acreditando sempre na possibilidade de mudanças, mantendo o interesse dos escolares para aquilo que lhes é apresentado, pois “[...] se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido ‘enfiar-lhe’ nos ouvidos as demonstrações mais eloqüentes”. (FREINET, 2004, p.19)

Conforme Freinet (1998a, p.312), a educação é um processo dinâmico que se modifica a cada momento “[...] A escola deve, ao menos adaptar-se à sua época e responder aos apelos difusos de um mundo que procura a si mesmo. E há urgência.”. É preciso, então, um investimento no educador, mas também na construção de um projeto político capaz de valorizar o conhecimento de cada educando. O educador precisa agir a partir da necessidade do escolar e não da sua própria necessidade, dos seus desejos (FREINET, 1998b, p.61).

O trabalho de Celestin Freinet refere-se, principalmente, à liberdade, à criação, ao respeito aos escolares, à relação que a escola deve estabelecer com a realidade onde está inserida e, sem dúvida, pautar-se tanto quanto possível nas vivências e interesses dos alunos, na valorização do cotidiano, deixando claro que a escola é parte desta realidade, ela não pode continuar omissa às necessidades que a cada momento surgem diante dela, nem às condições econômicas, sociais e culturais, pois ao pensar na formação escolar deve-se também pensar na formação humana, como aspectos fundamentais para que haja uma mudança significativa na escola.

1.2 FUNÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DA ESCOLA

Com as novas relações estabelecidas no mundo, resultantes do processo de globalização e do advento das novas tecnologias, a escola tem tentado transformações rápidas para atender as atuais exigências da sociedade, mas, apesar destes apelos por mudanças e de estarmos no século XXI, dispendo de conhecimento científico que permite avançar e mudar as práticas da escola, esta ainda desempenha o papel de reprodutora de ideias da classe dominante, tentando o controle sobre os indivíduos, o que se pode observar no discurso dos professores, que expressam uma tendência a afirmar a incapacidade do estudante, principalmente daqueles de escolas públicas. “A ‘voz do professor’ reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores” (GIROUX, 1997, p.99). As paredes que separam a escola da realidade que acontece em torno dela, ainda existem, o que faz com que a escola se mantenha distante da comunidade, das famílias que fazem parte da mesma realidade.

Segundo Rodrigues (2000, p. 58-59), a escola desempenha três funções sociais: preparar o indivíduo culturalmente, na perspectiva de compreensão da sociedade, para que nela possa intervir de forma consciente e ativa; formar o indivíduo para a vida política, entendendo o seu papel como cidadão; formar o indivíduo para o trabalho.

A partir da proposta de Giroux (1992) ao refletir sobre a realidade das escolas públicas, torna-se necessário uma maior reflexão no que diz respeito, hoje, às escolas públicas estaduais do Brasil, especificamente na Bahia, onde a cada ano, percebemos o quanto tem sido difícil a construção de um trabalho pedagógico que contemple a necessidade e a realidade do educando, pois, na maioria das vezes, o discurso da escola mostra que esta prática não está sendo efetivada e, em algumas escolas, onde há professores que tentam aproximar a escola da realidade da comunidade, estes têm as suas intenções dificultadas ou mesmo impedidas, principalmente quando se trata de aspectos culturais erroneamente consideradas sem importância.

O projeto político pedagógico das escolas precisa de revisão no que se refere à mediação entre a realidade do aluno e a vida escolar diária. Dessa forma, torna-se importante uma análise da prática pedagógica, na perspectiva de perceber o quanto ela deve ser inovadora e constantemente revista a fim de possibilitar a construção do conhecimento necessário ao educando. Mas para que isto ocorra, como afirma Moraes (1997), é necessário ao professor

conhecer as dificuldades do aprendiz, suas necessidades, seus bloqueios para que possa intervir no momento adequado com segurança e ajudá-lo como catalisador no processo de construção do conhecimento.

São muitas as formas de controle da escola sobre os estudantes, que vai desde a estrutura física da escola, até o currículo e a avaliação. Foucault (2009) indica características de poder que são próprias da escola ao estabelecer um paralelo entre ela e a prisão. Começando pela estrutura física e a arquitetura da escola que, segundo este estudioso, está voltada, assim como na prisão, para permitir e facilitar o controle de seus alunos, além da disciplinarização que são justificadas como garantia de facilitar o acesso e a compreensão do aluno ao conhecimento, quando, na verdade, ao fragmentar o conhecimento, controla-se mais facilmente a construção do conhecimento pelo aluno.

A escola não leva em consideração a realidade em que o estudante está inserido; não se interessa pelo conhecimento que ele traz. Apesar de ter um discurso de que a escola busca o desenvolvimento democrático e participativo do estudante, não se percebe a presença deles na construção do currículo, na construção do planejamento da escola. Quando os alunos chegam, já encontram toda a estrutura organizada. Cabe a ele, apenas aceitar sem questionar. Assim,

[...] Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são freqüentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias. (GIROUX, 1992, p.14)

Existe, ainda, uma desigualdade nas escolas proporcionada pelo próprio currículo, pois como afirma Apple (1982), ele “contribui para a reprodução das desigualdades, legitimando tanto as instituições que a recriam quanto a própria ação do professor em sala de aula.” Sendo assim, Sousa (2002, p.20) revela que

[...] A escola, apesar de proclamar a sua função de instrumento democrático de mobilidade social, acaba por ter afinal a função, talvez inconsciente por parte de seus agentes educativos, de legitimar e, em certa medida, perpetuar as desigualdades de oportunidades dos alunos.

É necessário, então, repensar a prática, repensar qual tem sido o papel da escola e do educador e como propõe Gadotti (1991, p.56),

[...] repensar a sua educação (tarefa crítica), a sua formação, a formação recebida no curso e o próprio curso. Estamos num momento em que o educador brasileiro precisa, urgentemente, pensar na reconstrução da educação brasileira, passo a passo com a reconstrução da própria sociedade brasileira.

1.3 CURRÍCULO: UMA BREVE ANÁLISE DAS TEORIAS

Os estudos sobre currículo surgem nos Estados Unidos, encontrando forças no final do século XIX e início do século XX, período em que vários estudiosos procuram trabalhar de forma sistemática as questões referentes ao currículo. Com a Guerra Civil americana, aumentou-se a produção industrial, necessitando para isto de mão de obra especializada, e assim, coube à escola o papel de “facilitar e adaptar as novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam” (MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T., 1995, p.10), sendo o currículo o instrumento de controle para os objetivos propostos.

A partir dos estudos de T.T. Silva (2009), torna-se possível uma análise, desde a origem até as teorias pós-críticas do currículo, além de permitir conhecer a contribuição de cada uma delas na construção do currículo nas escolas e as consequências na formação da identidade dos sujeitos. Nas várias teorias de currículo, encontra-se uma justificativa para a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, considerados menos importantes.

Inicialmente, surgem duas tendências: uma denominada Teorias Tradicionais que concebem o currículo a partir das ideias de Bobbit, apoiando-se nas ideias de Tyler. Para os seguidores desta teoria, a escola deveria funcionar como uma empresa comercial ou industrial e assim, o currículo deveria estar voltado para estabelecer de forma precisa os resultados a serem alcançados, buscando atingir a eficiência. A atividade do especialista em currículo é burocrática, ele deve buscar planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitem definir, com precisão, os resultados dos conhecimentos adquiridos. Desta forma, a educação é vista como um processo de moldagem e o currículo extremamente técnico.

E, outra tendência, denominada Teorias Críticas, tendo como referência o trabalho de John Dewey, considerando como significativa a experiência, especificamente, das crianças e dos jovens, em busca da construção da democracia liberal. Esta teoria nasce, segundo T.T. Silva (1995), na década de 60, período de grandes transformações na sociedade mundial e questionamentos sobre o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, surgindo a desconfiança sobre o *status quo* e ao mesmo tempo transformando-o, como principal responsável pelas desigualdades e injustiças sociais. Assim, as teorias críticas do currículo “[...] efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]” (SILVA,

T.T., 2009, p. 29), tendo preocupação com a construção de um currículo que atenda aos interesses dos grupos oprimidos buscando apoio nas teorias sociais.

Pinar e Grumet (1981 apud MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T., 2005) revela que a intenção central do currículo era identificar e eliminar os aspectos que contribuíam para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais. Para seus defensores, o importante não é o como fazer o currículo, mas como desenvolver conceitos e compreender o que o currículo faz. Existem alguns autores que representam o marco fundamental da Teoria Educacional Crítica, dentre eles, estão: Paulo Freire com ‘ Pedagogia do oprimido ’ (1970), Louis Althusser com ‘A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado’ (1970), Pierre Bordieu e Jean-Claude Passeron com ‘A reprodução’ (1970), Michael Apple com ‘ Ideologia e Currículo’(1979).

Cada um destes autores aborda questões que permeiam o currículo na escola tais como: Ideologia, Cultura e Poder. Althusser (1985) marca o início da preocupação da ideologia na educação revelando que existem o aparelho do Estado e o aparelho ideológico do Estado. O Aparelho do Estado¹ que funciona de forma repressiva, valendo-se da violência, pertence ao domínio público e, leva em consideração; primeiro, a repressão e por fim a ideologia. Busca garantir, pela força, as condições políticas da reprodução das relações de produção, de exploração e as condições políticas do exercício dos Aparelhos Ideológicos do Estado², que levam em consideração primeiro a ideologia e depois a repressão e podem ser o meio, o lugar da luta de classes.

Assim, se existe um Aparelho do Estado, existe uma pluralidade de Aparelhos Ideológicos, enquanto o Aparelho do Estado pertence inteiramente ao domínio público, os Aparelhos Ideológicos do Estado, referem-se ao domínio privado e a “distinção entre o público e o privado é [...] intrínseca ao direito burguês” (ALTHUSSER, 1985, p.69). Sendo o Estado, o representante maior das classes dominantes este passa a ser o fator principal que distingue público do privado. Desta forma, a diferença está no seu funcionamento, enquanto o Aparelho do Estado funciona de forma repressiva, os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam através da ideologia, no entanto, nenhum aparelho é exclusivamente repressivo ou ideológico, um pode sobrepor o outro. Existe tanto a repressão quanto a ideologia no Aparelho do Estado o no Aparelho Ideológico do Estado. Quando se trata de ideologia,

¹ Refere-se ao governo, a administração do exército, a política, os tribunais, as prisões, etc..

² Refere-se instituições especializadas como religiosas, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de informação, cultura que pertencem ao domínio privado.

predomina sempre a da classe dominante, assim não há uma classe que detenha o poder sem que haja hegemonia sobre os aparelhos ideológicos.

Quanto à questão da marginalidade, diante das teorias da educação, esta pode ser vista sob dois aspectos: primeiro como superação, segundo como fator fundamental da marginalização. Segundo a Pedagogia Tradicional, o marginalizado é aquele que não é esclarecido e se não é, a escola precisa transmitir-lhe o conhecimento formal, transformar o estudante em receptor de informações, pois o professor é o único que detém o saber. Na perspectiva de fazer com que o aluno passe a ser o centro da atenção, surge a Pedagogia Nova, defendendo a ideia de que o marginalizado é o rejeitado, necessitando, assim, a adaptação do indivíduo à sociedade em que está inserido, sendo assim, a educação será um meio de correção da marginalidade. O mais importante é aprender a aprender. Cabe ao professor desempenhar o papel de mediador. Necessariamente, esta nova postura não produziu mudanças significativas no processo de ensino aprendizagem, em função da necessidade de aplicação de recursos.

A Pedagogia Tecnicista traz o trabalhador como figura fundamental para adequação ao processo do trabalho. O foco é o meio e a sua organização racional, determinando que o professor seja apenas um executor de ordens para garantir a eficiência. Aqui, o marginalizado é o incompetente, o improdutivo, fundamenta-se no behaviorismo e o que importa é que aprenda a fazer. Segundo as teorias crítico-reprodutivistas que concebem a educação a partir das relações sociais, a marginalidade é um problema social, neste caso, a educação deve intervir para resolução do problema.

A escola, Aparelho Ideológico do Estado, foi quem assumiu a posição de poder e domínio na formação capitalista, pois surge na intenção de assumir o papel que era exclusivo da igreja, ou seja, “reproduzir as relações de produção, de exploração capitalista”. A educação assume a preservação da divisão social do trabalho. No campo da ideologia

[...] não é a falsidade ou a verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em posição de vantagem na organização social. (MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T., 1995, p.23).

Isto pode justificar o que ocorreu, durante anos, com os conteúdos desenvolvidos na disciplina de História do Brasil, nas escolas brasileiras, especificamente, nas escolas de

Salvador, ao tratar da história dos negros e dos indígenas, além disso, colabora tanto para a reprodução quanto para o questionamento.

Existe uma imposição na ação pedagógica que atua sobre os grupos dominados o que faz com que a função da educação seja a de reprodução das desigualdades sociais (SAVIANI, 1995), reforçando a exclusão daqueles menos favorecidos. Sendo a educação baseada na cultura dominante, o resultado é que “[...] as crianças e jovens das classes dominantes são bem sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional” e, para as crianças dos grupos dominados, socialmente desprovidos do capital cultural, a marginalização que “se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na exploração dos trabalhadores”. (SILVA, T.T, 2009, p.23)

A educação, então, reforça a marginalidade, pois a responsabilidade atribuída à escola

[...] contribuiu para torná-la reprodutora dos preconceitos e discriminações praticadas contra os grupos que dela se utilizam para adquirir outros tipos de conhecimentos com o intuito de almejar posições sociais que garantam uma vida melhor. Foi na escola que conheci de perto o preconceito. A escola não levava em conta os conhecimentos e saberes dos grupos marginalizados [...] (BERNARDO, 2008, p. 51).

Nas relações sociais, em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade do outro, estabelece-se entre eles, uma relação de poder e como afirma Apple (1995, p.59),

O currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, [...] Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*³, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Giroux (1992) apresenta o currículo como uma política cultural, uma vez que se torna necessário estabelecer uma construção de significados e de valores culturais. O currículo não deve transmitir apenas informações, mas construir significados sociais e nesta construção envolve, também, relações de poder e de desigualdades. Para ele, a cultura deve ser utilizada em sala de aula como caminho possível para a transformação social, estabelecendo, desta forma, o exercício democrático na comunidade e na sociedade.

³ Itálico do autor

É preciso, então, como afirma Giroux (1997), considerar os professores como intelectuais, pois assim fornece a base teórica para se examinar a atividade do professor como forma de trabalho intelectual; estabelece as condições materiais e ideológicas necessárias para o trabalho intelectual; ajuda a desvelar as várias formas de inteligibilidade, de ideologias e de interesses que são produzidas e legitimadas pelo trabalho docente. Desta forma,

[...] torna-se possível esclarecer e recuperar a noção básica de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento [...]; a elaboração de uma severa crítica àquelas ideologias que legitimam as práticas sociais que separam, de um lado conceitualização, projeto e planejamento, e, de outro, os processos de implementação e execução. (GIROUX, 1992, p.21 e 22).

Freire (1996) busca não apenas analisar a educação e a pedagogia existentes, mas mostrar caminhos de como devem ser. Faz uma crítica ao conceito de educação bancária. Para Freire, o conhecimento é sempre dirigido para alguma coisa e que, na construção do currículo, deve-se ter a participação de todos os sujeitos que estão envolvidos no ato do conhecimento, possibilitando um diálogo entre educador e educando, pois para ele o ato pedagógico não consiste no processo de comunicar o mundo, mas de construir um conhecimento sobre o mundo.

A experiência dos educandos é de fundamental importância para a identificação de temas que sejam significativos, possibilitando o levantamento dos conteúdos que, conseqüentemente, estarão contextualizados. Sua teoria antecipa a definição cultural do currículo possibilitando os estudos culturais entre os estudos curriculares. Nos anos 80, Freire seria contestado pela “Pedagogia Histórico-Crítica” ou “Pedagogia Crítica dos Conteúdos”, por enfatizar os métodos do processo e não a aquisição do saber.

1.3.1 O CURRÍCULO EM UMA PERSPECTIVA ÉTNICA E MULTICULTURAL

Segundo T.T. Silva (2009, p.85), multiculturalismo é um fenômeno originado nos países dominantes do Norte (dos Estados Unidos) e é visto a partir de dois aspectos diferentes: o primeiro, como “[...] reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”; e, o segundo, como “[...] solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante”. Independente do aspecto, o multiculturalismo obriga a convivência com o diferente no mesmo espaço, por isso ele representa um importante instrumento de luta política, fato que antes era restrito ao mundo da Antropologia.

Para T.T. Silva (2009, p.86), a Antropologia traz como contribuição a ideia de que não se pode criar uma hierarquização entre as culturas humanas; de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes. Assim, não é possível julgar a superioridade de uma cultura sobre a outra, mas entender que as diferenças seriam manifestações superficiais de características humanas mais profundas. Desta forma, “os diferentes grupos culturais se tornariam igualados, por sua comum humanidade”.

Ainda de acordo com o autor, o multiculturalismo pode ser analisado sob duas perspectivas: humanista e crítica. Dentro da perspectiva humanística, “[...] As diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder” e o currículo tem como ideia central, a tolerância, o respeito e a convivência harmoniosa entre as culturas, porque através desta possível diferença existe uma mesma humanidade. Na perspectiva crítica, “não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como ‘humano’” (SILVA, T.T, 2009, p.86-87). Neste caso, o currículo tem como base a ideia de que diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. E, em se tratando de currículo, esta diferença não está só na questão de classe social, mas também na questão étnica, de gênero, de sexualidade, que se compõem de grupos minoritários. Portanto, é preciso lembrar que não basta um currículo hegemônico, mas uma “modificação substancial do currículo existente”. (SILVA T.T., 2009, p.90)

A perspectiva crítica apresenta duas concepções diferentes: a pós-estruturalista e a materialista. Na concepção pós-estruturalista, a diferença é discursivamente produzida, enquanto que a materialista enfatiza que os processos institucionais, econômicos, estruturais

seriam a base para a construção da discriminação e desigualdade baseada na diferença cultural. Como exemplo, para as ideias referidas, temos o próprio racismo, pois sua eliminação não se dará apenas através do discurso, mas principalmente através da educação, da saúde.

A análise destas questões, especificamente dos grupos étnicos, em se tratando de currículo, consistia em verificar que fatores levavam as crianças deste grupo ao fracasso escolar. Estas são questões recentes, que surgiram a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais que se configuram como aspecto extremamente significativo. Além disso, a necessidade de discussão de outra questão que é a utilização dos termos raça e etnia. O termo raça refere-se a identificações baseadas em características físicas e o termo etnia refere-se a identificações baseadas em características culturais. Sabe-se que, na verdade, a questão da “identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (SILVA T.T., 2009, p.100).

Levando em consideração esta confusão, partiremos do princípio defendido por Boas (1940 apud CUCHE, 2002). Boas era formado em Antropologia Física e foi um dos primeiros cientistas sociais a abandonar o conceito de “raça” na explicação dos comportamentos humanos e dedicou-se a desmontar o conceito central sobre a noção de raça. Segundo ele, o conceito pseudocientífico de “raça humana”, concebida como um conjunto permanente de traços físicos específicos de um grupo humano, não resiste a um exame rigoroso. As pretensas “raças” não são estáveis, não há caracteres raciais imutáveis. É, então, impossível definir uma “raça” com precisão, mesmo recorrendo ao chamado método das médias. A característica dos grupos humanos no plano físico é a sua plasticidade, sua instabilidade, sua mestiçagem. Para ele, não há diferença de “natureza biológica” entre primitivos e civilizados, somente diferenças de cultura, adquiridas e logo, não inatas. Toda a obra de Boas é uma tentativa de pensar a diferença. Para ele, a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial.

Segundo T.T. Silva (2009, p.102), a diversidade é o resultado de um processo histórico e discursivo de construção da diferença e, através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder, os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no currículo. O texto curricular conserva as marcas da herança colonial. Por fim, questiona: “Como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?” e traz outros questionamentos, como possibilidade de reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação para deixar de ser folclórico e transformar-se em político.

Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relação de poder? Como a identidade tornou-se a referência invisível, através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, T.T., 2009, p.102)

Ainda segundo T.T. Silva (2009), os Estudos Culturais para a análise do currículo e o currículo trazem implicações como: a possibilidade da concepção do currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade e a visão do conhecimento e do currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nesta perspectiva, currículo é visto como artefato cultural sendo, na qualidade de ‘instituição’ uma invenção social e, enquanto ‘conteúdo’, uma construção social.

Diante dos questionamentos trazidos, um currículo multicultural, diferentemente do que vem acontecendo nas escolas, deve abordar “[...] a questão de raça e da etnia não simplesmente como um ‘tema transversal’, por ser ela uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, T.T., 2009. p.102). A questão da raça, da etnia, da pluralidade étnica, cultural e social que existe no espaço escolar precisa fazer parte das discussões do processo de ensino-aprendizagem devendo ser incluído no currículo de forma consciente, fazendo com que a prática pedagógica seja desenvolvida em prol de uma crescente conscientização de todos que estão envolvidos na comunidade escolar, de uma unidade existente na diversidade.

Ele deve, ainda, ser visto como “um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária e não como um campo de imposições” (BOURDIEUR, 1979 apud MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T., 2005, p.27), como “um terreno cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão; uma área contestada, uma arena política” (MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T., 2005, p.10 e 28). Para tanto, é necessário que o professor, visto como intelectual transformador, assuma “[...] responsabilidade pelo levantamento de questões acerca do que ensina, como deve ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando [...]” (GIROUX, 1997, p. 161).

O século XXI apresenta, então, um desafio para a educação que é a construção de um currículo que possibilite a educação para o mundo multicultural onde seja possível a integração de culturas, na medida em que a globalização e a expansão das informações ocorrem, a cada dia, de forma muito mais rápida. Compreender a necessidade deste respeito à diversidade cultural é fator fundamental para a construção de uma educação democrática possibilitando, de fato, a (re) construção de uma identidade etno-cultural.

1.4 APRENDIZAGEM E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A construção de um currículo adequado à realidade do escolar é fundamental para que ocorra o processo de aprendizagem e a construção de conhecimento, afinal, este é o fim do processo educacional. Para melhor compreender o sentido de aprendizagem, neste estudo, será desenvolvida a compreensão na perspectiva cognitivista, tendo como base as teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon, Ausubel e Novak, teóricos que não tinham formação em educação, mas que, com as suas contribuições, tornam possível compreender, melhor, os processos de aprendizagem na formação do indivíduo.

Antes mesmo de apresentar as ideias destes teóricos, é importante abordar as ideias de Knowles, Holton e Swanson, pois segundo eles, é necessária uma distinção entre educação e aprendizagem, pois enquanto a educação está focada no educador, por ser aquele que propicia a mudança seja no conhecimento, nas habilidades ou nas atitudes do indivíduo, a aprendizagem está focada no indivíduo, pois seria o ato de possibilitar a mudança, tornando-se fundamental uma relação entre o indivíduo e o objeto do conhecimento.

Conceituar aprendizagem não é uma tarefa fácil, mas vários teóricos buscam definir e concluem que envolve uma mudança e como diz Haggard (1963 apud KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, p.20) “Há um consenso notável em relação à definição de aprendizagem como sendo refletida em uma mudança de comportamento como resultado da experiência”.

A dificuldade de estabelecer esta definição revela-se em Smith (apud KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, p.13 e 34) quando afirma que

Já foi sugerido que o termo aprendizagem desafia uma definição clara, pois ele é aplicado em múltiplos contextos. Aprendizagem é usada para se referir a (1) aquisição e domínio do que já é conhecido sobre algo, (2) extensão e esclarecimento do significado da experiência de uma pessoa, ou (3) um processo organizado e intencional de testar idéias relevantes para os problemas. Em outras palavras, ele é usado para descrever um produto, processo ou função.

1.4.1. APRENDIZAGEM SEGUNDO PIAGET, VYGOSTKY E WALLON

Piaget não desenvolveu uma teoria de aprendizagem, mas uma teoria de desenvolvimento cognitivo. Para ele, uma determinada experiência propicia a aprendizagem e a aprendizagem que gera a construção do conhecimento seria o desenvolvimento.

Piaget que era biólogo e psicólogo, com produções na área de educação, buscou explicar a construção do conhecimento partindo da ideia de que os princípios básicos do desenvolvimento cognitivo são *os mesmos do desenvolvimento biológico*⁴, ou seja, os atos biológicos são, na verdade, adaptações de ações ao meio físico e organizações do meio ambiente na busca de um equilíbrio. A aprendizagem é construída como desenvolvimento mental do indivíduo, assim a inteligência é uma adaptação, pois,

[...] a inteligência sensório-motora é uma adaptação dos indivíduos às coisas ou ao corpo de outrem, mas sem socialização do intelecto como tal, enquanto o pensamento conceptual é um pensamento coletivo que obedece a regras comuns. (PIAGET, 1979, p 335).

A aquisição de conhecimento, ou aprendizagem, decorre de um processo de adaptações às novas informações e se dá através de dois aspectos: assimilação e acomodação. “Do ponto de vista biológico, organização é inseparável da adaptação: Eles são dois processos complementares de um único mecanismo, sendo que o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo”. (PIAGET, 1975, p.18)

Assimilação é a inclusão de novas informações aos esquemas já existentes; “[...] é, essencialmente, a utilização do meio externo pelo sujeito, tendo em vista alimentar os seus esquemas hereditários ou adquiridos.” (PIAGET, 1979, p.326). Os esquemas de assimilação podem não assimilar determinadas situações, desta forma podem desistir ou modificar, neste caso, ocorre a acomodação. Acomodação é a transformação sofrida pelo organismo para adequar-se ao ambiente, para que haja uma adaptação à nova situação. “A acomodação das estruturas mentais à realidade implica, com efeito, a existência de esquemas de assimilação, fora dos quais toda e qualquer estrutura seria impossível.” (PIAGET, 1979, p. 328). A adaptação seria a capacidade de adaptar estruturas mentais às exigências do meio. Assim, no momento em que acontece a assimilação, ou seja, quando o escolar vai introjetando novas

⁴ Grifos do autor

informações, possibilita a adaptação, a adequação dos seus conhecimentos prévios, ocorrendo a acomodação, que nada mais é do que a construção de novos conhecimentos.

Segundo Antunes (2002), os estudos de Vygotsky aproximam-se dos estudos de Piaget ao tratar do desenvolvimento da inteligência e cognição na criança. Ao falar do desenvolvimento humano, Vygotsky (1988) não descarta aspectos biológicos, mas acredita que o homem desenvolve-se a partir do processo histórico e cultural e que as relações sociais são extremamente importantes por esta razão sua teoria é considerada como sócio interacionista ou sócio construtivista. Este estudioso acredita que há uma interação dialética entre o sujeito e a sociedade. Assim, como o homem modifica o ambiente, o ambiente também é modificado pelo homem. O aprendizado é um aspecto fundamental para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas. Vygotsky, ainda de acordo com Antunes (2002), identificou três estágios principais no desenvolvimento da criança, chamados de *vago sincrético*, *estágio dos complexos* e *estágio de conceito potencial*.

Segundo Vygotsky (1988, p.110), “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, [mas sim] estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.” A aprendizagem dá-se através da relação entre o homem e o ambiente em que está inserido. Segundo Oliveira (1992, p.24), um dos pressupostos básicos de Vygotsky, é a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal, na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.

Todos nascem com predisposição para aprender, mas esta capacidade só se desenvolve quando estimulada no seu cotidiano, e, ainda,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

Para Vygotsky (1988), existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O real seria o conhecimento já consolidado, aquilo que a criança já desempenha sozinha e o potencial seria aquele conhecimento que pode vir a ser constituído, necessitando, para isto, do auxílio de outrem.

As obras de Vygotsky trazem conceitos que se tornaram importantes para a compreensão do fenômeno da aprendizagem. Dentre eles, está a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP que, segundo Vygotsky (1991, p.97), é a

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Isto quer dizer que, é a diferença entre aquilo que a criança já sabe fazer e o que poderá fazer, mesmo não sabendo realizar sozinha. A partir do momento que encontra auxílio de um mediador é capaz de fazer.

Assim, revela que a aprendizagem dá-se através da orientação de alguém, no caso, a orientação do professor é fundamental para desenvolver a ZDP, para facilitar a construção do conhecimento daquilo que o aprendiz não consegue desempenhar sozinho. Ainda, segundo Oliveira (1992, p.24), as concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se na ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais.

Ainda de acordo com este autor,

[...] uma idéia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a idéia de mediação. Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe [...] (OLIVEIRA, 1992, p. 26).

Ele também diz que “[...] se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado, refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social.” (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Isto é, a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real.

Segundo Galvão (1995), Henri Wallon era formado em Medicina e um grande estudioso do psiquismo humano, dentro de uma perspectiva genética, interessou-se pelo desenvolvimento da criança nos aspectos afetivo, cognitivo e motor, especializando-se em Psicologia da criança que é um dos pontos chave do estudo da psicogenética do homem, pois é, justamente, na fase infantil que se encontra a gênese de uma grande parte dos processos psíquicos do homem e, sendo a escola um espaço de funcionamento obrigatório e exclusivo da criança, era visto como propício para a investigação psicogenética, interessando-se pela área de educação. Psicologia e Pedagogia são ciências que caminham juntas quando se trata da investigação da formação intelectual do indivíduo.

Wallon participou ativamente do movimento da escola nova, fez muitas críticas ao ensino tradicional e defendia a ideia de que era necessário adequar o ensino ao desenvolvimento da criança que, por sua vez, exigia mudanças na relação professor-aluno. De acordo com Galvão (1995, p. 91), Wallon considera que a educação deve, obrigatoriamente, integrar à sua prática e aos seus objetivos duas dimensões: a social e a individual; deve, portanto, atender simultaneamente à formação do indivíduo e da sociedade e, conclui:

Da psicogenética walloniana não resulta, todavia, uma pedagogia meramente conteudista, limitada a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura pelo sujeito. Resulta, ao contrário, uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque. Afinal, o processo de construção da personalidade que, em diferentes graus percorre toda a psicogênese, traz como necessidade fundamental a expressão do eu. Expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se. (GALVÃO, 1995, p. 100).

1.4.2. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA DIMENSÃO EXITOSA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA

O que seria então uma aprendizagem significativa e como ela acontece? O que seria dar significado àquilo que é trabalhado em sala de aula? Segundo Novak (1981, p.56), Ausubel define a aprendizagem significativa como “um processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante, já existente, da estrutura de conhecimento de um indivíduo”, denominada de “conceitos subsunçores” ou “subsunçores”, que é um conceito já existente na estrutura cognitiva do aprendiz, que funciona como base para a nova informação permitindo um significado para esta.

A ideia sustentada por Ausubel em sua teoria, de acordo com Aragão (1976), é a ideia de que há uma relação entre “saber como o aluno aprende” e as variáveis manipuláveis que influenciam a aprendizagem (teoria da aprendizagem), de um lado, e “saber o que fazer para auxiliar o aluno a aprender melhor” (teoria de ensino) de outro lado. As teorias (de aprendizagem e de ensino) precisam estar interligadas numa tentativa de fazer com que as atividades didáticas tenham como pressupostos a ideia de que deverá facilitar o encontro entre “[...] a estrutura lógica de um determinado conteúdo e a estrutura psicológica de conhecimento do aluno”. Segundo Aragão (1976), a teoria de Ausubel, intuitivamente elaborada, é um modelo psicológico que trata o homem como um ser que está buscando, “processando” e criando informações.

A teoria ausubeliana é construtivista e afirma que para que haja aprendizagem significativa são necessários dois fatores: um fator é a disposição do aluno para aprender. Caso haja apenas uma memorização, ocorre o que o autor denomina de aprendizagem mecânica, ou seja, ela se dá de forma arbitrária, pois as informações adquiridas não interagem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. E, o outro fator é que o conteúdo seja potencialmente significativo para o aluno, suficientemente não-arbitrário para ser incorporado à sua estrutura cognitiva. Suas ideias caracterizam-se por pontuar especificamente a relação entre a aprendizagem escolar e a experiência vivida pelo aluno.

Assim, é necessário que haja interação entre o professor e o aluno para que o professor conheça o que o aluno sabe e, a partir dos subsunçores trazidos pelo aluno, possibilite uma nova construção ou modificação de subsunçores. Dentre os tipos de aprendizagem: (cognitiva, afetiva e psicomotora), Ausubel estudou a aprendizagem cognitiva, enquanto Novak estudou a aprendizagem afetiva e como ele afirma, é de suma importância que cada tipo de escola

ofereça oportunidades para aprendizagem cognitiva e afetiva, incluindo os comportamentos necessários para “socializar” uma criança. Na aprendizagem significativa, de acordo com Aragão (1976, p.14), a estrutura cognitiva está em permanente processo de mudança, mesmo se não é deliberadamente influenciada de forma a assegurar seu efeito sobre *nova* aprendizagem.

De acordo com Ausubel (1968, p.37-38),

The essence of the *meaningful learning* process, [...] in that symbolically expressed ideas are related in a nonarbitrary and substantive (nonverbatim) fashion to what the learner already knows, namely, to some existing relevant aspect of his structure of knowledge (for example, an image, an already meaningful symbol, a concept, or a proposition)⁵

Para Novak (1981, p.41,42), todo evento educativo envolve cinco elementos: aprendiz, professor, conhecimento, contexto e avaliação. Para eles, pensamento, sentimentos e ações estão interligados, positiva ou negativamente. Segundo Schwab (1973 apud NOVAK, 1981), o fenômeno educativo envolve: aprendiz (aprendizagem), professor (ensino), material de ensino (currículo), matriz social (meio, contexto). Assim, “a aprendizagem significativa implica atribuir significados ao novo conhecimento por interações com significados claros, estáveis e diferenciados, previamente existentes na estrutura cognitiva do aprendiz”. Segundo Novak (1977 apud MOREIRA, 1999, p. 53), o ensino deve ser planejado de modo a facilitar a aprendizagem significativa e a ensinar experiências afetivas positivas.

Ausubel não emprega o termo assimilação no mesmo sentido usado por Piaget. Segundo Novak (1977 apud MOREIRA, 1999), assimilação no sentido ausubeliano difere do conceito piagetiano de duas maneiras: a) na concepção de Ausubel, o novo conhecimento interage com conceitos ou proposições relevantes *específicos* existentes na estrutura cognitiva, e não com ela, como um todo (embora, de alguma forma, toda ela esteja envolvida porque, afinal, esses conceitos ou proposições específicos fazem parte da estrutura cognitiva); b) conforme Ausubel, a assimilação é um processo contínuo e modificações relevantes na aprendizagem significativa (ou uso do conhecimento em solução de problemas) ocorrem, não como resultado de períodos gerais de desenvolvimento cognitivo, mas de uma crescente

⁵ A essência do processo de aprendizagem significativa [...] é que as idéias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não literal) e não-arbitrária, ao que o aprendiz, já sabe, ou seja, a algum aspecto relevante de sua estrutura de conhecimento (por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição). (tradução nossa)

diferenciação e integração de conceitos específicos relevantes na estrutura cognitiva. Tanto Ausubel quanto Piaget, no entanto, concordam que o desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico e que a estrutura cognitiva está sendo constantemente modificada pela experiência. (NOVAK, 1981, p. 29)

Sabe-se, no entanto, que a escola ainda privilegia a aprendizagem mecânica, pois o escolar é levado a decorar fórmulas, conceitos, informações, levando os educandos, muitas vezes, ao esquecimento. Assim, Novak (1981) apresenta três vantagens de uma aprendizagem significativa: primeiro que o conhecimento é retido por mais tempo; segundo, a informação assimilada resulta em uma maior diferenciação dos subsunçores, aumentando, portanto, a capacidade para facilitar a aprendizagem subsequente de materiais relacionados e, a terceira, é que a informação esquecida, após a subsunção obliteradora, deixa um efeito residual do conceito subsunçor, facilitando assim, novas aprendizagens mesmo após o esquecimento. Na aprendizagem receptiva, o aprendiz recebe as informações no seu produto final, diferenciando-se da aprendizagem por descoberta, onde o conteúdo a ser aprendido é selecionado pelo aprendiz.

Como afirma Novak, (1981),

Muitas questões educacionais poderão ter uma melhor solução, se possuímos uma compreensão básica de como as crianças aprendem. Tentativas sociais e políticas para resolver problemas escolares terão maior probabilidade de êxito, se surgirem da consideração de alternativas que tenham razoável consonância com o que sabemos sobre o processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com o autor, a partir da afirmação de que as escolas são o reflexo da sociedade, questiona-se: devemos melhorar a sociedade para aprimorar as escolas, ou aperfeiçoaremos as escolas para que os alunos nelas formados se movimentem para melhorar a sociedade?

Segundo Novak (1981, p.14),

Em uma área – discriminação racial -, o impulso para uma mudança visível que ocorreu veio, não de educadores, mas de políticos e magistrados. Um político parece ter a melhor mola impulsora para ocasionar positivas mudanças sociais, porém, embora a ação política possa ter influência sobre o acesso à educação e a seu apoio fiscal, a melhoria fundamental na qualidade da educação de per si depende principalmente do educador.

Na sociedade atual, as alterações das condições de vida são uma constante, desta forma, a escola precisa compreender que, para que a aprendizagem seja significativa, é importante que o currículo leve em consideração um contexto histórico, social, econômico e cultural em que o escolar está inserido, para que tenha a capacidade de ressignificar os conceitos, adaptando-os à sua realidade. Desta forma, não basta ensinar o como fazer, mas, acima de tudo, é preciso ensinar a pensar, a extrapolar os limites e dar sentido ao conteúdo desenvolvido na sala de aula para que tenha funcionalidade fora das paredes da escola. Enquanto esta permanecer repetindo conceitos e atitudes, sem levar em consideração o cotidiano do educando, ela deixará de exercer sua função sendo meramente uma reprodutora de conceitos.

Segundo Meirieu (1998, p.61),

[...] a aprendizagem é produção de sentido por interação de informações e de um projeto, estabilização de representação, e introdução de uma situação de disfunção em que a inadequação do projeto às informações, ou das informações ao projeto, obriga a passar a um grau superior de compreensão.

Conforme Papert (2008), a concepção de que em sala de aula o professor está no comando e o aprendiz tem apenas que obedecer às instruções está tão arraigada que até mesmo os defensores da educação “ativa” ou “construtivista” acham difícil fugir dela. Assim, propõe a construção de uma disciplina denominada Matética com o objetivo de trabalhar a arte de aprender e, ainda segundo o autor, “a matética é para a aprendizagem o que a heurística é para a resolução de problemas”.

Aprofundando a discussão no que se refere à aprendizagem, Papert (1995, p.64) busca abordar a diferença entre aprendizagem tradicional e aprendizagem por computador, que representa, de certa forma, as mudanças que o século atual exige para o trabalho de sala de aula. Assim, através de histórias de aprendizagens, Papert apresenta estas diferenças destacando sempre palavras extremamente significativas para compreensão do contexto.

Diversos aspectos podem ser questionados em Papert, mas este autor possibilita algumas reflexões para pensar o futuro, principalmente, na sua afirmativa de que “O papel do professor é criar as condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados” (PAPERT, 1995, p. 75). O que se revela como uma grande verdade, que leva a questionar até que ponto esta afirmação tem sido uma prática no cotidiano escolar.

Na construção da aprendizagem, é necessário “*dar-se tempo a si mesmo*”⁶ (Papert, 2008, p. 92), pois é neste processo de reflexão que possibilita novas descobertas e, muitas vezes, a escola assume o papel de promover apenas o que Ausubel (1968) denomina de aprendizagem mecânica, ou seja, a nova informação tem pouca ou nenhuma associação com elementos existentes na estrutura cognitiva, não há uma relação com os conceitos já existentes. Não se deve desconsiderar esta técnica em determinadas circunstâncias, no entanto ela não deve ser a única, pois, ainda segundo Papert (2008, p.105), um conselho matético é: *Procurem conexões*⁷.

Encontrar estas conexões exige mudança no currículo, nos conteúdos e na forma como são trabalhados, além das mudanças de atitudes para que haja verdadeiramente resultados e como afirma Zeferino (2007, p.14),

A escola deve e precisa escrever a sua história de várias maneiras, seja utilizando os escritos, vídeos, áudios, fotografias, desenhos, expressões da cultura, como é o nosso caso em propor o tema SAMBA – DE – RODA⁸ objetivando uma aprendizagem significativa dos vários campos do conhecimento, a exemplo dos aspectos da história e da presença da cultura africana no Brasil, com formas criativas de exploração e de registros.

A partir das ideias apresentadas, percebe-se que para a aprendizagem significativa, impõe-se como necessário fazer com que o processo de ensino-aprendizagem tenha como fator primordial a possibilidade do escolar conferir significado àquilo que é aprendido, isto é, tornar possível estabelecer relação entre o novo e aquilo que já é conhecido, entre o que é trabalhado em sala de aula e a realidade do escolar. Para tanto, torna-se necessário que haja uma predisposição para integrar o novo conhecimento ao velho, necessitando para isto de motivação e esta revela sua importância, conforme Meirieu (1998) ao mostrar que uma aprendizagem precisa integrar-se a um projeto do qual o sujeito perceba os efeitos positivos em seu desenvolvimento, para que possa estar estabilizada.

⁶ Itálico do próprio autor

⁷ Itálico do próprio autor

⁸ Destaque do autor

1.5 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Para que melhor se compreenda o processo de aprendizagem, torna-se necessário, entender de que maneira é possível fazer com que haja uma mudança de comportamento entre o momento inicial e final, isto é, após a ação de ensino desenvolvida com o escolar. A aprendizagem vista como resultado de uma mera repetição desconsidera totalmente a motivação e o conhecimento que o escolar traz já construído. No entanto, diante do atual conhecimento que se tem do processo de aprendizagem, a motivação, ou melhor, o querer aprender, e o que já sabe o aluno sobre o objeto em estudo torna-se fator primordial, principalmente, quando se tem como perspectiva uma prática pedagógica inovadora.

Na perspectiva de melhor compreender o significado da palavra motivação devemos considerar que, esta se origina, de acordo com Cunha (1982), do latim *motivus*, da palavra motivo que significa o ‘que pode fazer mover’, ‘que causa ou determina alguma coisa’. Sendo assim, motivar significa provocar movimento no indivíduo. Para Campos (2008, p. 109), o motivo tem natureza psicológica, refere-se a necessidades interiores existentes no sujeito em busca de um determinado objetivo para a sua própria satisfação. Neste caso, “motivação será o processo que produz tais condições”. Sendo a necessidade, a ação, o impulso, o desejo e o incentivo como os principais agentes causais do processo motivacional.

Existe uma tendência a considerar incentivação e motivação como sinônimos, porém diferente da origem da palavra motivação, incentivação, segundo Cunha (1982), vem do latim *incentivus*, (*o que dá o tom*). De acordo com Campos (2008), incentivação é a capacidade de propor situações que despertem, por exemplo, no aprendiz, motivos para o processo de aprendizagem, enquanto que motivação é um processo biopsíquico, que ocorre no interior do indivíduo.

Ao analisar a motivação dos alunos na sala de aula, percebe-se que é justamente a falta de motivação, um dos maiores problemas, tanto dos professores quanto dos alunos e diversas são as desculpas para justificá-la, sendo possível relacionar uma infinidade de situações, como falta de condições de trabalho, falta de material, excesso de alunos, falta de perspectiva de alunos, falta de conhecimento prévio do aluno. Porém a origem da dificuldade está, especificamente,

[...] na tarefa de diagnosticar os interesses e necessidades dos alunos; na consideração das diferenças individuais, nesse aspecto; na organização das

atividades extracurriculares; no atendimento dos casos de desajustados, pela descoberta dos motivos dominantes, e, afinal, nos problemas de aprendizagem, propriamente ditos. (CAMPOS, 2008, p.107 - 108).

Para Tapia (2006), a motivação escolar não é uma tarefa simples e muitos são os questionamentos sobre o que fazer para que os alunos tenham interesse no que o professor propõe para ensino e acrescenta que, existem reações diferentes por parte do escolar para atividades específicas, mas, para isto, é necessário atenção aos comportamentos, na tentativa de adequar às situações, uma vez que não existe uma técnica adequada para um determinado grupo. Dessa forma, torna-se necessário perceber que a estratégia de ensino-aprendizagem poderá não se adequar para todos os alunos, por isso, “[...] Os professores precisam ter maior conhecimento a respeito de cada criança – seu ambiente, seus motivos, seus valores e suas intenções [...]” (MOULY, 1984, p.262).

No desenvolvimento da prática pedagógica, é necessária a participação do educando, é necessário que haja uma motivação seja ela consciente ou inconsciente para que, de fato, o escolar deseje que ocorra uma aprendizagem considerada como significativa. Isto se torna possível, quando o escolar encontra nas atividades que lhe são apresentadas em sala de aula, um significado e um valor real. Desta forma, o papel do professor não deve ser criar novos motivos, mas principalmente, saber utilizar-se dos motivos já existentes no escolar, para que atinja objetivos desejados; criar condições para o desenvolvimento de cada um, possibilitando a incorporação de novos significados a objetos e situações conhecidas, para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento, porque

Quando na sala de aula, o aluno vê um uso real do que aprende, em função da satisfação de suas necessidades e de realização de seus objetivos e intenções, não existe o problema de motivá-la, pois trabalhará com entusiasmo iniciativa e perseverança – e, dessa maneira, não mais serão necessários os desesperados acúmulos de incentivos e coerção ou interminável repetição (MOULY, p. 260-261).

Na busca de um processo de avaliação das práticas pedagógicas e das avaliações desenvolvidas na sala de aula, é fundamental a compreensão do termo motivo, como apresentamos no início deste texto, além dos termos estímulo, incentivo, interesse que são utilizados de forma constante e, muitas vezes, equivocada em educação. Vimos que o motivo é interno, o que desperta, então, ao perceber que o tema está relacionado com o seu cotidiano, o escolar busca contribuir de forma significativa para que atinja um resultado positivo;

enquanto que o estímulo é externo à reação, assim o tema a ser apresentado pelo professor pode provocar no escolar um grande interesse em participar das atividades que serão desenvolvidas. “Os incentivos são objetos ou condições que pedem motivos e que, por isso, podem tornar-se finalidades para as quais se dirige o comportamento.” (MOULY, 1984, p. 265), ou seja, levam o indivíduo à ação.

Os incentivos podem ser *intrínsecos*, isto é, inerentes à atividade, quando, como exemplo, o ato de tocar um instrumento se dá a partir de sua admiração; e *extrínsecos* que são externos às atividades, por exemplo, quando um escolar procura aprender um determinado conteúdo em troca de uma premiação, seja dos pais ou dos professores, no entanto, “os incentivos, mesmo quando externos à atividade, não podem ser externos aos motivos do aprendiz. Se o fôssem, não seriam incentivos” (MOULY, 1984). Neste momento, a participação ativa do aluno, leva a um processo de mudança e de ressignificação do conhecimento porque o interesse é intrínseco ao indivíduo.

Assim,

O professor precisa conhecer os motivos das crianças e os incentivos a que respondem, pois se a criança encontrar satisfação para suas necessidades no trabalho da sala de aula, não haverá necessidade de apresentar incentivos artificiais. A indiferença ao trabalho escolar, mau comportamento e coisas semelhantes, deixarão de ser problemas (MOULY, 1984, p. 266).

Ainda de acordo com o autor, o professor deve ser a chave para a motivação na sala de aula, é importante também que ele seja referência para o educando, que represente a pessoa com quem possa se inspirar, sendo sensível às suas necessidades e imaginação para estimular seus motivos na conquista dos objetivos desejáveis, vendo-os como indivíduos capazes de unir as experiências da sala de aula às suas necessidades, intenções, objetivos, e interesses atuais.

Quando o educando sente-se motivado ele passa a ter interesse por fazer algo, sente necessidade de aprender o que está sendo apresentado pelo professor na sala de aula, tornando-se capaz de manter o esforço necessário enquanto preciso para atingir o objetivo apresentado, dedicando-se de forma intensa às tarefas propostas pelo professor até que se sinta satisfeito. Não é possível imaginar aprendizagem sem motivação. Sendo assim, o professor precisa compreender que o ensino passa a ter efeito, apenas quando resulta na aprendizagem; necessitando, portanto, de estratégias de ensino que gerem o motivo para que

os escolares sintam-se motivados em estar na escola, em estar na sala de aula, levando-os ao processo de aprendizagem e de construção do conhecimento.

1.6 REVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: INOVAÇÃO, UMA NECESSIDADE PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Refletir sobre a inovação no âmbito escolar é uma tarefa necessária, urgente e complexa. Representa, na verdade, um grande desafio para a escola, que em meio às vantagens e problemas decorrentes da globalização luta por manter seu equilíbrio em meio ao fenômeno de produção acelerada e diversificada do saber, que exige a cada dia dos dirigentes, dos professores e dos escolares a capacidade de maior compreensão do todo e a capacidade de estabelecer nexos entre questões de diversas ordens, tais como: científicas, tecnológicas, políticas, econômicas, sociais, psicológicas e, principalmente, afetivas. A escola, os educadores segundo Thurler (2002, p.93),

[...] precisam de respostas diferenciadas frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade de seu contexto de trabalho, [e] é óbvio que o *Know-how* necessário para transformar as práticas pedagógicas não pode ser oferecido em forma de módulos de formação prontos para usar.

Mas, a escola, ainda insiste em pensar-se e manter-se fragmentada na ação de construção de conhecimentos, tendo como indicadores não só a fragmentação em disciplinas, como também nos conteúdos das disciplinas. Até mesmo o espaço escolar e a distribuição dos alunos e professores na sala de aula denota separação, compartimentação, sujeitos isolados tentando ser um grupo no processo de ensino-aprendizagem. E, como afirma Morin (2008, p.15), “[...] na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrá-los.” E, de certa forma, a escola tenta por este artifício simplificar, mas o que consegue é separar, descontextualizar, descaracterizar acima de tudo. A escola deseja a ordem e assim tenta “[...] eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento” (MORIN, 2008, p. 13).

Segundo Moraes (1997, p.51), na escola tradicional,

O conhecimento humano é adquirido pelo indivíduo por meio da transmissão estruturadora do processo ensino-aprendizagem, e o sujeito tem um papel insignificante em sua aquisição e em sua elaboração. A educação, na maioria das vezes, é compreendida como instrução e está circunscrita à ação da escola. A ênfase é dada às situações de sala de aula, nas quais os alunos são instruídos pelos professores.

Mas, o que se faz necessário é que a escola se pense estruturada e ao mesmo tempo flexível para perceber que,

Necesitamos una educación y un sistema escolar sintonizados con los viejos y los nuevos desafíos de la época, con las nuevas realidades contradicciones y posibilidades, con el espectacular avance de la ciencia y la tecnología, con los requerimientos de quienes aprenden y de quienes enseñan, con la apremiante necesidad de contribuir, desde la educación, la conciencia y la movilización social [...] (TORRES, 2003, p.03)

Assim, ao se pensar em educação com procedimento inovador, deve-se compreender procedimentos e ações que ocorrem num específico espaço e determinado tempo e com atores definidos. Ferreti (1980, p.60) propõe uma análise das inovações educacionais, a partir da organização curricular e, nesta perspectiva, inovação revela-se através de diferentes padrões curriculares, que ganha significado na medida em que se propõe a criação de “atividades suficientemente diversificadas para mobilizar e integrar os vários aspectos do desenvolvimento do aluno”. No entanto, nenhuma alteração no currículo, poderá ser considerada se não for alterada a prática pedagógica do professor, por isso, para esse mesmo autor, as inovações tendo como perspectiva os métodos e técnicas de ensino; os materiais instrucionais, a relação professor-aluno e a avaliação revelam-se como uma das maiores possibilidades de intervenção do professor, na medida em que com estes instrumentos eles podem agir diretamente sobre a realidade do educando promovendo as mudanças necessárias e pertinentes.

Existe a tendência de considerar qualquer mudança no sistema de ensino como uma inovação pedagógica e de empregar o termo inovação, normalmente, para qualquer pequena melhoria ou nova metodologia. Sabemos, no entanto, que mudança, necessariamente, não representa inovação, pode significar apenas alterações, pois nela os escolares envolvidos não estão implicados, atuam como sujeitos passivos, pois são objetos e não atores na mudança. A inovação pedagógica caracteriza-se por ser cuidadosamente planejada, intencional, com o fim de encontrar novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem e aqui, os escolares são os próprios sujeitos da ação, ou seja, têm participação ativa no processo de construção da aprendizagem.

⁹ Necesitamos de una educación e um sistema escolar sintonizados com os velhos e os novos desafios da época, com as novas realidades contradicções e possibilidades, com o avanço espetacular da ciência e tecnologia, com as exigências de quem aprende e de quem ensina, com a necessidade urgente de contribuir desde a educação a consciência e a mobilização social. (tradução nossa)

Para Milles (1964 apud FERRETI, 1980, p.56), “[...] por mudanças deve-se entender uma alteração significativa de algo em um objeto, entre um primeiro e um segundo momento”, enquanto inovar significa “introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”, ou seja, novas ações organizadas ou reorganizadas e executadas como processo de ensino-aprendizagem em torno de um objetivo definido, numa perspectiva de agir sobre um problema específico da realidade em que se está inserido, com vistas a provocar alterações, mudanças significativas e necessárias.

Para Huberman¹⁰ (1973, p.20), as inovações das instituições devem surgir do seu interior e nela, existem possibilidades e necessidades diversas de mudanças que podem ser desde as mudanças materiais que implica em mudanças nos papéis e nas relações, pois “o ‘produto’ do sistema escolar é uma qualidade humana (a aprendizagem pelos alunos) e a ‘fabricação’ do produto decorre essencialmente da interação entre adultos e jovens”; até as mudanças conceituais que favorecem as transformações nas relações interpessoais.

Tradicionalmente, as propostas de reformas educacionais vêm do exterior da instituição, o que necessariamente não promove a inovação, pois o que distingue uma inovação das mudanças de uma forma em geral, não é simplesmente a inclusão de um novo objeto, mas sim as mudanças que este objeto pode proporcionar no comportamento do escolar. Assim, “a escola não pode ser apenas joguete de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança desejada.” (SOUSA e FINO, 2007, p.12).

Apesar do desejo de transformação, a sociedade, ainda revela uma certa resistência quanto ao processo de mudança que uma inovação pode proporcionar, pois “mudar a educação equivale, na verdade, a mudar o modo como os pais educam seus filhos”. (HUBERMAN, 1973, p.9). Isto revela que se alteram as relações entre as diversas gerações, principalmente, quanto à influência que uma exerce sobre a outra. Além disso, esta inovação permeia também o conhecimento do professor, pois é preciso abrir mão do velho, do conhecido para arriscar o novo, o desconhecido e, de acordo com Ferretti (1980, p.56), existe no professor um *sentimento de ‘invasão’*¹¹ na sua área de atuação, pois “[...] é melhor admitir ‘coisas’ ou ‘informações’ do que mudanças nas práticas, nas atitudes, nos valores”.

Esta atitude pode ser compreendida a partir da concepção de Giroux (1997, p.157) ao afirmar que o novo é sempre uma ameaça e esse novo gira em torno da inconstância que dificulta a sua prática pedagógica, pois “[...] vem na forma de uma série de reformas

¹⁰ Huberman, A. M. da Escola de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Genebra, Suíça.

¹¹ Toda expressão é do autor e as aspas de invasão são do próprio autor.

educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país”. Eles são levados a pôr em prática uma ação da qual não participaram de sua elaboração e que nem sempre condiz com as suas respectivas realidades.

Apesar das leis que são criadas e alteradas, das propostas de mudanças oferecidas pelas Secretarias de Educação, pela adoção de determinados projetos, isto, obrigatoriamente, não representa inovação por maior que sejam os investimentos financeiros e tecnológicos, pois não é a tecnologia por si só que traz a inovação. Conforme Fino, (2007, p.07) “[...] A tecnologia só será ferramenta de inovação pedagógica a partir do momento em que permita fazer coisas diferentes, quando abrir portas para territórios inesperados [...]”. Se não houver um trabalho que possibilite ao professor refletir na busca de mudança interior, de mudança de atitudes, de nada valerá o que foi adquirido, pois como afirma Fino (2008, p. 279) “[...] a inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítica”.

Para Fernandes (2000),

O conceito de mudança aparece frequentemente associado ao de evolução gradual, sendo utilizado para referir as alterações provocadas para os agentes internos ou externos, concretizadas de forma agressiva, enquanto o de inovação educativa se utiliza para assinalar a ruptura com situações ou práticas anteriores [...].

Considerando estas reflexões que indicam a diferença entre mudança e inovação pedagógica, o trabalho aqui desenvolvido seguirá a orientação trazida por Fino (2008, p.278), entendendo que a inovação

[...] envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas.

Ainda de acordo com Fino (2008, p.277), “[...] A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. Por esta razão, para que desenvolvam uma prática pedagógica inovadora, os professores deverão estar “comprometidos com o futuro e com as rupturas paradigmáticas” (FINO e SOUSA,

2007, p.8); e ainda, em termos de ruptura, segundo Khun (1962 apud FINO, 2008, p. 277),” [...] inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade”. Desta forma, toda inovação enfrenta obstáculos, porque implica numa mudança de paradigmas.

Segundo o dicionário de Cunha (1982), paradigma é uma palavra que se origina do latim e significa ‘modelo’, ‘padrão’ e, de acordo com Morin (1996 apud MORAES, 1997, p.31) “[...] um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres.” Muitos são os fatores que podem impactar a implementação de mudanças advindas de inovações no ambiente escolar, necessitando para tanto de esforços, uma vez que poucos estão preparados para este novo caminhar, principalmente aqueles que são vistos como principais responsáveis, os professores, para a concretização de um novo paradigma educacional.

Assim, uma prática pedagógica inovadora tem sua origem quando o professor é levado a compreender que, para ele, não cabe, na atualidade, no desenvolvimento de suas atividades, uma repetição de comportamentos pré-estabelecidos, mas há a necessidade de compreender que “[...] os saberes escolares estão longe de ser ‘essências eternas e imutáveis’: eles se modificam segundo as épocas e dependem de relações de força entre diferentes grupos de pressão [...]” (MEIRIEU, 2005, p. 79) e de preparar “[...] os estudantes para aprender a mudar em vez de adquirir competências específicas, que correm o risco de ficar logo ultrapassadas ou inúteis para eles [...]” (TOURAINÉ, 1998, p. 318), e, por tal razão, é necessário libertar-se de ideias e conceitos pré-concebidos para que assim, sejam criadas possibilidades para encontrar um novo caminho que seja propício para a construção de uma verdadeira aprendizagem que atenda as necessidades do escolar.

Como afirmam Hargreaves e Evans (1997, p.80 apud THURLER, 2002, p.98),

[...] a grande maioria dos professores terá de se empenhar nos próximos anos em desenvolver as competências e as perspectivas exigidas pelos reformadores e, em muitos casos, em desaprender práticas e crenças relacionadas aos alunos e às práticas de ensino-aprendizagem que dominaram grande parte de suas carreiras profissionais.

Neste contexto, Morin (2008, p.11) defende a ideia de que existe uma necessidade de reforma no pensamento do inovador e que a mudança não é automaticamente uma reforma do ensino. Assim mudança vai muito mais além do simples ato de transmitir o saber, precisa também transmitir “[...] uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a

viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar livre e aberto.” e uma capacidade de articulação entre os velhos e os novos desafios, por esta razão a inovação pedagógica, conforme Fino (2008, p.279), “[...] envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo”.

A educação formal pode ser vista como um processo que ocorre em partes, por ser a escola, uma instituição de ensino que funciona dentro de um espaço físico, que é constituído por professores, gestores, estudantes, funcionários administrativos, pais e a comunidade em geral. Sendo uma instituição pública, ela tem uma relação com instituições governamentais que estão num ambiente exterior à comunidade da escola. Sendo assim, a busca do novo, quando se dá no interior da instituição mobiliza todos que integram as partes, o que significa dizer que cada uma delas precisa ser modificada, precisa desempenhar seu papel. Desta forma, não dá para pensar a educação como algo isolado, ela precisa ser pensada enquanto grupo, pois mesmo que se queira pensar apenas nos professores como principais responsáveis, é preciso lembrar que eles não atuam isoladamente.

Perrenoud (1999 apud ALESSANDRINI, 2002, p. 162) propõe aos professores a sair do individualismo para a construção de um trabalho em equipe no qual a corresponsabilidade consciente esteja presente nas ações do grupo. A educação configura-se então como um trabalho de grupo, pois ela se dá numa situação de grupo e a sua aprendizagem acontece também em função do grupo, desta forma, toda ação individual, precisa ter como referência o grupo em que o indivíduo está inserido. A criança escolar

[...] não é uma tabula rasa sobre a qual o educador vai inscrever conhecimentos, sentimentos e valores. A criança tem, em cada momento da vida, uma história pessoal e coletiva, que sempre vai apresentar traços particulares. (TOURAINÉ, 1998, p.322).

Assim, se pegarmos o conceito de grupo, vindo da Psicologia Social, veremos que o homem está inserido num grupo desde o seu nascimento; primeiro, no grupo familiar, depois, amigos, escola, social. Um grupo se constitui como tal no momento em que existe uma tarefa explícita. Podemos, então, considerar que a escola, é um grupo onde se busca aprendizagem e, à medida que ela vai sendo trabalhada, surge o que é denominado de tarefa implícita que são, na verdade, os obstáculos encontrados, sendo eles de ordem pessoal ou do próprio ambiente em que a aprendizagem está sendo desenvolvida.

O grupo é visto como um conjunto restrito de pessoas com os mesmos fins, num determinado espaço e tempo, onde cada um exerce um papel. Assim, podemos pensar a escola

e, especificamente, a sala de aula, como um grupo-classe que tem como objetivo a educação, a formação tanto no que se refere ao estudo de uma determinada disciplina, quanto ao conjunto de disciplinas, pois cada uma com seu objetivo específico caminha ou deveria caminhar para um mesmo fim que é a formação humana e integral do escolar. No entanto, sabe-se que esta não é uma realidade presente nas escolas, onde cada professor trabalha seu conteúdo, do seu jeito, a partir de suas concepções e de sua atuação; não havendo, quase sempre, unidade nem entre professores da mesma disciplina, muito menos unidade no desenvolvimento dos objetivos para um determinado grupo de alunos. Não há, na verdade, um processo de comunicação eficiente, nem entre os professores, nem entre o professor e o seu grupo-classe.

Conforme Thurler (2002, p.94),

O estabelecimento escolar só pode tornar-se um lugar onde a mudança é construída, coletiva e progressivamente, se os atores que dele fazem parte dispuserem de *margens de manobra* suficientes para conceber seu projeto e para inventar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas encontrados. Essas margens de manobra, no início individuais [...] e mais recentemente institucionais [...] devem ser coletivizadas para aumentar o poder de ação. Imediatamente, a responsabilidade individual transforma-se em responsabilidade coletiva, e todos se vêem diante da obrigação de prestar contas da ação a seus colegas [...].

Ao pensar então a inovação na educação, como afirma Huberman (1973, p.20),

[...] a maioria das mudanças implica em um tipo diferente de comportamento humano, uma diferente maneira de se conduzir em face de um grupo de jovens alunos. [...] a maioria das inovações tem influência direta sobre as relações sociais. O fato de que as operações do ensino são conduzidas por pessoas, que são os instrumentos da transformação, e não graças a meios materiais técnicos [...] obriga a modificar as atitudes fundamentais quando são modificados os comportamentos ou as competências.

Assim, o Relatório construído pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, coordenado por Jacques Delors, realizado em 1998 trouxe como pilares: ‘Aprender a ser’, ‘Aprender a fazer’, ‘Aprender a viver’ juntos e ‘Aprender a conhecer’, que constituem aprendizagens indispensáveis que devem ser seguidas de forma permanente pela política de todos os países, compreendendo o primeiro pilar como o mais

significativo. Morin (2001) apresenta saberes que ele considera como fundamentais para a educação do século XXI, que têm sido ignorados pela Pedagogia atual, mas que precisam ser trabalhados por toda sociedade, levando em consideração sua cultura, suas características peculiares. São saberes que como ele mesmo afirma, antecedem qualquer guia ou compêndio do ensino. Assim como Morin (2001), Freire (1996, p.22) também apresenta saberes que diante dos desafios da atualidade, mostram caminhos para uma possível revisão das práticas pedagógicas, afirmando que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Para Morin (2001), uma educação que visa a transmissão de conhecimentos, não pode ser omissa quanto ao conhecimento humano, ela deve considerar também o estudo dos fatores psíquicos, deve promover a educação global e não fragmentá-la, limitá-la a um conhecimento compartimentado, transformando o complexo em simples. A fragmentação impede a integração total do homem enquanto um ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico; é necessário, portanto, a busca do conhecimento e a consciência tanto de sua identidade complexa, quanto de sua identidade comum a todos os outros humanos.

O reconhecimento da identidade terrena física e biológica, enquanto condição humana, a hominização, é um fator fundamental. Além, é claro, da nossa identidade cultural, que também faz parte da dimensão individual e grupal, pois na medida em que a prática educativa favorece uma relação entre todos, possibilita um maior autoconhecimento que leva o escolar a “[...] assumir-se como sujeitos porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.” (FREIRE, 1996, p. 41).

A educação do futuro deve reconhecer a diversidade e a cultura da comunidade em que a escola está inserida, pois, segundo Morin (2001, p.52), “[...] o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária”, assim, não basta a compreensão biológica do homem, a compreensão das regras e das leis que determinam o conhecimento das diversas disciplinas, mas, principalmente, da sua cultura, pois é ela que faz dele humano; é na cultura e pela cultura que o homem se realiza plenamente.

Existe uma tríade composta por cérebro/mente/cultura e todos eles são dependentes e coprodutores um do outro, assim como entre indivíduo/sociedade/espécie. Para Morin (2001, p.54) “[...] é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as

interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade [...]” e, ainda, para Touraine (1998, p.322), “[...] uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa cede o lugar a uma educação que concede importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro [...]”.

Ainda segundo Morin (2001), a educação do futuro deverá estar centrada na condição humana e, preparar o homem para reconhecer-se na diversidade cultural que lhe é inerente; estar atenta para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a diversidade, nem tampouco a diversidade apague a unidade, seja em qualquer uma das áreas de sua atuação. É necessário, também educar para os obstáculos à compreensão, pois a compreensão é fator fundamental em todos os níveis de comunicação, ela é crucial para os homens, para o processo de comunicação humana e, na escola, ela tem sido negligenciada porque existe uma tendência a acreditar que o simples fato de informar, é capaz de comunicar.

“A informação, se for bem transmitida e compreendida, traz inteligibilidade, condição primeira necessária, mas não suficiente, para a compreensão” (MORIN, 2001, p.94), mas muitos educadores ao cumprir seu papel, ainda o fazem de forma mecânica, sem que haja um investimento maior nas atividades em busca de um resultado significativo. O cumprimento mecânico da atividade docente serve muito pouco para uma efetiva aprendizagem e o consequente desenvolvimento do educando.

A educação deve priorizar a compreensão humana como possibilidade de garantir a solidariedade intelectual e moral da humanidade, além da formação da consciência da complexidade. Mas, para que isto ocorra, é necessária a capacidade de aceitar o outro, de ser tolerante o que “supõe convicção, fé, escolha, ética e ao mesmo tempo, aceitação da expressão das idéias, convicções, escolhas contrárias às nossas.” (MORIN, 2001, p.101-102) Quando há tolerância, há o respeito e a possibilidade de estabelecer uma convivência harmoniosa, possibilita, assim, uma maior aceitação das diferenças tanto étnica, quanto religiosa e cultural, fatores que podem gerar o preconceito, a discriminação e a intolerância, questões que permeiam a sociedade gerando conflitos e, na maioria das vezes, a negação do outro, enquanto cidadão.

Desta forma, o “[...] saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando [...]” (FREIRE, 1996, p.65) deve se apresentar como uma característica fundamental da prática educativa. Assim, nesta perspectiva, Gimeno Sacristán (2002) revela que a formação do cidadão para uma sociedade democrática, torna-se referência básica para a

inserção dos indivíduos singulares no mundo social, na medida em que nos identificamos com os seres sociais, fazemos parte da rede que interliga uns com os outros, que ganha um verdadeiro sentido no mundo, quando somos identificados também como seres culturais. Ainda de acordo com Gimeno Sacristán (2002, p.15), há necessidade de atuar em uma “perspectiva multicultural de tendência relativista que introduz a dúvida sobre o conceito de cultura universal no qual se assenta o ideal iluminista de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades”, mas, para isto, não basta, apenas, “[...] adaptar a escola àquilo que a sociedade espera dela, mas de definir uma política da educação que seja parte da ação democrática” (TOURAINÉ, 1998, p. 323).

Adequar cultura popular e cultura afro-brasileira à cultura escolar exige do professor total responsabilidade, respeito e comprometimento com a prática, pois “[...] corre o risco de matar esses interesses ao escolarizá-los, ou de renunciar às aprendizagens que ele deve garantir” (MEIRIEU, 2005, p.82). Deve-se evitar que a atuação banalize estas culturas citadas, mas sim que integrem e promovam uma verdadeira transformação a partir do que é abordado em sala de aula, na certeza de que a escola também deve “[...] encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a personalidade individual [...]” (TOURAINÉ 1998, p.326).

Segundo Gimeno Sacristán (2002, p.10),

Toda sociedade e toda cultura seguiram e persistem em uma trajetória mais ou menos definida, reta ou curvilínea, que implica a consolidação do curso de sua história em uma determinada direção, construindo o seu passado, atribuindo sentido ao presente e marcando a orientação de seu futuro.

Freire (1996, p.81), nos revela que “[...] como educador precisamos de ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato [...]”. O destino de uma inovação pedagógica dependerá

[...] do que os professores *pensam e fazem*. São eles que põem em prática, junto com seus alunos e por sua maneira de conceber e gerir cotidianamente situações de ensino-aprendizagem, as novas idéias obtidas da pesquisa, das escolas-piloto ou dos movimentos pedagógicos (FULLAN, 1999, apud THURLER, 2002, p.97).

Segundo Alessandrini (2002), o panorama da educação no Brasil requer uma prática mais reflexiva que possibilite ao professor o rompimento com o antigo modelo educacional, e

com o desenvolvimento de um processo de aprendizagem de maneira fragmentada e reducionista. É preciso pensar que o trabalho com aprendizagem envolve um contínuo movimento de reflexão, um reajuste cotidiano dos próprios processos; uma revisão do próprio modo de aprender, do modo de construir a experiência para que possa, na atualidade, ensinar aos alunos; para não reproduzir com os nossos escolares os mesmos caminhos que foram trilhados pelos educadores do século XX, carregados de antigas aprendizagens que hoje são reconhecidas como aprisionantes.

Os tempos mudaram, por isso é preciso construir uma nova maneira de pensar a educação, a aprendizagem, o cotidiano em sala de aula; repensar estratégias de mudança na prática pedagógica que atendam aos novos anseios do escolar, que também promovam a inclusão com integração; transformar as dificuldades em caminhos possíveis para fazer o diferente. A autora Alessandrini (2002, p.162), diz que: “[...] novos paradigmas mostram-se cada vez mais convincentes em sua argumentação e na solidez maleável que preenchem aqueles *buracos* antigos [...] que demandam hoje novos preenchimentos”.

E continua,

Somos professores, nossa proposta é participar de forma construtivista da educação de nossos alunos. Porém, temos como tarefa maior, talvez como desafio, não reproduzir o que vivenciamos quando alunos, por vezes até os dias de hoje, pois somos eternos estudantes dentro da profissão que escolhemos como caminho de vida. Afinal, trabalhamos com o material mais precioso: o ser humano. (ALESSANDRINI, 2002, p.164)

A prática pedagógica, antes mesmo de atingir o coletivo, parte de uma ação individual, de uma reflexão pessoal. Esta reflexão precisa levar em consideração as exigências da atualidade sem perder de vista a perspectiva de que o novo não representa abandonar o velho, de que o novo necessariamente não está em modelos pré-estabelecidos, de que o novo não está no uso de novas tecnologias, de novos instrumentos. O novo está necessariamente na prática pedagógica que possibilite ao educador ver o escolar como humano que é capaz de pensar, de agir, de propor alternativas na sua caminhada em favor da construção do conhecimento; que possibilite ao educador ver uma mudança significativa de atitude, de pensamento dos escolares entre o antes e o depois da sua intervenção.

1.7 A INCLUSÃO DA CULTURA POPULAR NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM DESAFIO A SER VENCIDO, UMA INOVAÇÃO EM TESTE

Definir cultura, não é uma tarefa simples. Cultura vem do latim *cultura* que significa o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, ela surge no final do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada. No começo do século XVI, deixa de significar um estado (da coisa cultivada), passando para uma ação, ou seja, o fato de cultivar a terra. Em meados do século XVI, aparece o sentido figurado e ‘cultura’ pode designar então a cultura de um espaço, de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la. O termo ‘cultura’ no sentido figurado começa a se impor no século XVIII. Na edição de 1718, a palavra cultura surge no *Dicionário da Academia Francesa*, seguida de um complemento, assim denominava-se ‘cultura das artes’, ‘cultura das letras’. Perde, depois, os seus complementos e acaba por ser empregada para designar apenas a ‘formação’, a ‘educação’ do espírito. (CUCHE, 2002, p.19-20).

Segundo Cuche (2002), Herder¹², defendia a ideia da diversidade das culturas. Para ele, cada povo, através de sua cultura própria, tem um destino próprio, sendo considerado o precursor do conceito relativista de “cultura”, enquanto Tylor¹³ (1971) considerado o “inventor” do conceito científico de cultura, traz a primeira definição etnológica de cultura, ou seja,

[...] *Cultura e civilização*, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1971, apud CUCHE, 2002, p.35).

Ainda de acordo com Cuche, para Tylor, a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem. A cultura é adquirida e não depende da hereditariedade biológica e que a cultura dos povos primitivos contemporâneos representava globalmente a cultura original da humanidade, pois “[...] entre primitivos e civilizados, não há uma diferença de natureza, mas simplesmente de grau de avanço no caminho da cultura” (CUCHE, 2002, p.38).

¹² Johann Gottfried Herder.

¹³ Edward Burnet Tylor (1832-1917) antropólogo britânico. Em 1883, na Universidade de Oxford, tornou-se o primeiro titular de uma cátedra de antropologia na Grã Bretanha.

Segundo Boas¹⁴ (1940 apud CUCHE, 2002), a organização social era determinada mais pela cultura do que pelo ambiente físico. Ele concebia a Etnologia como uma ciência de observação direta: no estudo de uma cultura particular tudo deve ser anotado, até o detalhe do detalhe; cada cultura é única, específica. Um costume particular só pode ser explicado se relacionado ao seu contexto cultural e a tarefa do etnólogo é também elucidar o vínculo que liga o indivíduo à sua cultura. Uma vez que cada cultura exprime um modo único de ser do homem, ela tem o direito à estima e à proteção, se estiver ameaçada.

Segundo Cuche (2002, p.09),

A noção de cultura [...] é necessária [...] para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta [...] à questão da diferença entre os povos, uma vez que a resposta ‘racial’ está cada vez mais desacreditada.

O ser humano é essencialmente cultural, por esta razão, ele se transforma e transforma o ambiente em que vive, diferenciando-se dos demais. “Não somos quem somos, seres humanos, porque somos ‘seres racionais’. Somos quem somos até mesmo ‘racional’, porque somos seres ‘aprendentes’” (BRANDÃO, 2008, p.28), assim necessitamos do outro para que, através da interação, possamos nos desenvolver social e culturalmente e, ainda “[...] é através da cultura que nos conhecemos, conhecemos o outro e formamos a nossa identidade, pessoal e coletiva, criando raízes” (SILVA, M., 2008, p.40) .

A cultura é extremamente diversa, não existe uma cultura, mas várias culturas e, segundo Brandão (2008, p.35), além de ‘cultura baiana’, ‘cultura brasileira’, ‘cultura ocidental’, fala-se também de ‘cultura erudita’ em oposição a ‘cultura popular’, ‘cultura letrada’ em oposição a ‘cultura iletrada’, entre outras, concluindo que “[...] as culturas humanas são diferentes, mas nunca desiguais”. Hoje, o termo cultura tem ganhado grandes proporções quando se trata do ambiente escolar. Fala-se de diversidade cultural, multiculturalismo, cultura negra, cultura escolar enfim, existe uma tendência a se pensar uma mudança, mesmo que seja nas definições dadas ao termo cultura.

O conceito de cultura popular, segundo Chartier (1995), “tem traduzido, nas suas múltiplas e contraditórias acepções, as relações mantidas pelos intelectuais ocidentais [...]

¹⁴ Franz Boas (1858 -1942), de origem judia alemã de espírito liberal. Estudou física, matemática e geografia (física e humana).

com uma alteridade cultural ainda mais difícil de ser pensada que a dos mundos ‘exóticos’¹⁵ e, o próprio autor, revela que assume riscos de simplificação extrema do conceito de cultura popular ao defini-la a partir da descrição e da interpretação, revelando que por um lado, a cultura popular pode ser definida como um sistema simbólico coerente e autônomo, que constitui um mundo próprio, independente e de outro, uma cultura popular que é privada, definida por uma certa distância da legitimidade cultural o que possibilita perpassar tanto pela História, Antropologia ou Sociologia e, cita Jean-Claude Passeron revelando que este contraste entre os conceitos pode ser vista num mesmo autor, numa mesma obra. Assim, “[...] O destino historiográfico da cultura popular é, portanto, ser sempre abafada, recalcada, arrasada, e, ao mesmo tempo, sempre renascer das cinzas [...]”. (CHARTIER, 1995, p.04)

Segundo Cucho (2002, p.13), “a noção de cultura se aplica unicamente ao que é humano. E ela oferece a possibilidade de conceber a unidade do homem na diversidade e seus modos de vida e de crença, enfatizando, de acordo com os pesquisadores, a unidade ou a diversidade”.

De acordo com Brandão (2008, p.40), “[...] as trocas culturais são fundamentais, pois para saber quem sou, preciso muitas vezes recorrer ao que eu não sou, ao outro, ao diferente, ao plural.” Assim, ao utilizar as letras de sambas de roda dos iletrados que viveram no século passado, é possível aprender e reconhecer nelas a sabedoria e a cultura daquelas pessoas que compunham e que cantavam os sambas e dançavam na roda e, hoje, servem como fonte de estudo para aprendizagem de escolares, fazendo com que deixasse de ser um “*assunto de hora de recreio ou do mês de agosto*”¹⁶ (BRANDÃO, 2008, p.37) e viesse integrar o currículo da escola. Há uma urgência e necessidade de estabelecer uma relação entre os saberes de origem popular e o conhecimento escolar, como possibilidade de valorizar a experiência vivida por cada indivíduo no processo de ensino-aprendizagem. É necessário considerar que,

A educação que tanto revê os seus currículos ganharia muito em qualidade se fosse capaz de realizar algo mais do que uma simples revisão. Se ela ousasse reencontrar um sentido menos utilitário e mais humanamente integrado e interativo em sua missão de educar as pessoas. Um dos passos nessa direção seria o de reintegrar e fazer interagirem as diferentes criações culturais do espírito humano, com um mesmo valor. (BRANDÃO, 2008, p. 37)

¹⁵ Aspas do autor

¹⁶ Itálico do autor

Trazer a cultura popular para a escola como objeto e estratégia de aprendizado, como forma de (re)descobrir o valor humano e artístico das criações populares é bem vindo e necessário, pois oportuniza pensar diferente na busca de caminho que possibilite uma aprendizagem significativa, utilizando-se da sabedoria do povo, (re)descobrendo possibilidades de viver diferente, de sentir e de pensar a vida através da sabedoria e da sensibilidade de pessoas de culturas diversas que compõem a nossa sociedade, permitindo que os alunos descubram que “[...] uma mulher ‘analfabeta’ é uma pessoa ‘letrada’ nos muitos outros saberes e sabedorias de sua vida e sua *cultura*. Sem saber ler as palavras que os eruditos escreveram, ela pode ser senhora de sabedoria popular rara e preciosa.” (BRANDÃO, 2008, p.34).

A escola e o sistema educacional como afirma Hall (2003, p.257), são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte “sem valor”. Torna-se necessário rever atitudes e comportamentos, pois como afirma Giroux (1992), no momento em que a escola começa a dialogar com outros saberes, ela verdadeiramente torna-se democrática, principalmente quando se trata de escola pública em função da sua diversidade cultural, política e religiosa. Trabalhar as diferenças nela existentes é a possibilidade de encontrar a unidade entre todos que compõem o espaço escolar. Para ele, o respeito ao diferente contribuirá para a reparação de parte dos danos causados aos remanescentes dos grupos escravizados no continente africano e trazidos para o nosso país, e ainda, dos indígenas que aqui habitavam.

Torna-se necessário, por parte dos educadores, uma mudança de pensamento quanto ao que de fato significa e representa a cultura popular para o educando que, tradicionalmente, como afirma Giroux e Simon (1995, p.104) têm “[...] enxergado a cultura popular como um conjunto de conhecimentos e prazeres desvinculados da pauta da escolarização [...]”. Mesmo sabendo dos diversos obstáculos que são encontrados, é preciso trazer a cultura popular, a cultura indígena e a cultura de matriz africana para integrar o currículo escolar, uma vez que,

[...] incorporar os saberes de origem popular ao conhecimento acadêmico é uma necessidade cada vez mais premente, na medida em que, contemporaneamente, há uma estrita relação entre a valorização da experiência de vida de cada indivíduo com o processo ensino-aprendizagem e a democratização do saber. (SILVA, M., 2008, p.41)

E, ainda...

[...] porque a escola pública apresenta um contingente muito grande de diversidade cultural, política e religiosa, e não aproveitar esses diferenciais é perder a oportunidade de fazer da escola um ambiente acolhedor e agradável, tirando um pouco a idéia que normalmente a escola nos passa, de ser um ambiente frio e para muitos até desagradável. (BERNARDO, 2008, p. 52)

A escola deve buscar alternativas para que as atividades desenvolvidas em sala de aula sejam de fato, uma continuidade da realidade de cada um dos escolares para que se torne possível construir caminhos que levem a um resultado positivo na construção de novos conhecimentos e do desenvolvimento pessoal; que haja possibilidades não de anulação de conhecimento próprio, de experiência que cada um traz, mas de uma construção de conhecimentos, a partir de novas informações compartilhadas entre todos que compõem a classe. Surgem as questões que são trazidas por Giroux e Simon (1995): “Seria possível incorporar aspectos da sua cultura vivida ao trabalho de escolarização, sem simplesmente confirmar aquilo que eles já sabem?” “Seria possível fazê-lo sem banalizar os objetos e relações que são importantes para os alunos?” “E seria possível discriminar determinados grupos de alunos como marginais, exóticos e ‘outros’ dentro de uma cultura hegemônica?”

É grande o desafio, mas como afirma Giroux (1988 apud GIROUX; SIMON, 2005, p.105),

[...] a pedagogia jamais germina em solo infértil. Por esta razão, um bom ponto de partida seria considerar a cultura popular como aquele terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à “voz” de cada um, dentro de uma experiência pedagógica.

Assim, continua:

[...] Os professores precisam encontrar meios de criar espaços para um mútuo engajamento às diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública [...] (GIROUX; SIMON, 1995, p.106).

A partir do momento em que a cultura popular, a cultura indígena e a cultura africana forem inseridas nos currículos não apenas por obrigação determinada por uma lei, mas,

principalmente, como um meio de conscientização do valor que elas possuem para a sociedade brasileira, estaremos de fato assumindo uma postura política, pois ainda hoje sabemos que a relação entre estas culturas ainda não acontecem de forma harmoniosa e democrática nas escolas, desta forma, afirmam os referidos autores que

[...] quando pedagogia e cultura popular se relacionam é que surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A cultura popular e a pedagogia oferecem não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural. (GIROUX; SIMON, 2005, p. 97)

Assim, partindo do princípio de que o Samba de Roda, manifestação reconhecida como Patrimônio Imaterial, nascida da sabedoria popular, especificamente do povo negro, tem sido utilizado como recurso motivador para trabalhar a (re)construção da identidade etno-cultural dos escolares, revela-se, assim, a possibilidade de se ver na cultura popular um caminho para resgate do conhecimento e da luta de povos que, historicamente, muito contribuíram para a formação sociocultural do povo brasileiro, mas que a escola, por muitos anos desconsiderou. Portanto, para Giroux e Simon (2005, p.112), é necessário pensar “[...] uma pedagogia que acolha a cultura popular a fim de não calar, mas de afirmar a voz do estudante”.

1.8 (RE) CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E IDENTIDADE ETNO-CULTURAL

1.8.1 DEFINIÇÃO DE IDENTIDADE

Para compreender o processo de construção de identidade étnica, torna-se necessário compreender o significado de identidade e sua relação com a cultura e a história de um determinado povo. Segundo Larrain (2003), o conceito de cultura está associado ao nascimento da modernidade e passa por diversos contextos. No final do século XVIII cultura e civilização eram termos intercambiáveis depois foram separados e cultura passa a ter sentido positivo, enquanto civilização passa a ter um sentido negativo.

Prossegue o autor dizendo que a partir do momento em que os conceitos se separam, a Cultura passa a ser vista como produto da necessidade dos intelectuais e artistas, como expressão da criatividade humana. No começo do século XIX, passa a ter uma concepção clássica que se refere a um processo de desenvolvimento, passa a ter a intenção de escrever histórias universais do desenvolvimento da humanidade. No final do século XX, seu conceito é relacionado à Antropologia, ganhando assim um caráter social.

Para o autor, identidade

[...]es la capacidad de considerar-se a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo. Pero esta capacidad sólo se adquiere en un proceso de relaciones sociales mediadas por los símbolos. La identidad es un proyecto simbólico que el individuo va construyendo.¹⁷ (LARRAIN, 2003, p.32)

Para Mead (1974 apud LARRAIN, 2003), os indivíduos interagem mediante gestos significantes, símbolos lingüísticos que “tienen un contenido que es más o menos el mismo para individuos diferentes y por lo tanto significan la misma cosa para todos ellos.”¹⁸

Ainda, segundo Larrain (2003, p.33),

¹⁷ [...] é a capacidade de considerar-se a si mesmo como objeto e nesse processo ir construindo uma narrativa sobre si mesmo. Porém esta capacidade só se adquire em um processo de relações sociais mediadas por símbolos. A identidade é um projeto simbólico que o indivíduo vai construindo. (Tradução nossa)

¹⁸ “ tem um conteúdo que é mais ou menos o mesmo para indivíduos diferentes e, portanto, significam a mesma coisa para todos eles. (Tradução nossa)

La construcción de identidad es así un proceso al mismo tiempo cultural, material y social. Cultural, porque los individuos se definen a si mismos en términos de ciertas categorías compartidas, cuyo significado está culturalmente definido[...]. Es material en cuanto los seres humanos proyectan simbólicamente su sí mismo, sus propias cualidades en cosas materiales, partiendo por su propio cuerpo; [...]. Es también un proceso social, porque la identidad implica una referencia a los “otros” en dos sentidos. Primeiro, los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, cuyas expectativas se transforman en nuestras propias auto-expectativas. Pero también son aque llos con respecto a los cuales queremos diferenciarnos.¹⁹

1.8.2 A IDENTIDADE CULTURAL

Hall (2004) propõe uma análise sobre a identidade cultural no final do século XX, que ele considera como modernidade tardia, afirmando que as velhas identidades estão em declínio, surgindo novas identidades que têm fragmentado o indivíduo moderno, que até então era visto como unificado. Para o autor, estamos vivendo uma “crise de identidade”, e então propõe uma reflexão para entendermos em que consiste esta crise e qual o caminho que tem seguido; quais as consequências para a sociedade, diante da fragmentação das identidades, além de uma análise das identidades culturais que se originam a partir das culturas étnicas, raciais, religiosas e nacionais.

Hall desenvolve seu estudo tendo como referência três concepções de identidade: a do iluminismo, o homem centrado em si mesmo e dotado de razão; a da sociologia que seria o reflexo da complexidade do mundo moderno com o mundo interno do indivíduo, pois a formação da identidade se dá na relação com o outro; e da pós-modernidade que diante das constantes mudanças do mundo cultural, determina um sujeito sem identidade fixa, e a identidade é assumida a partir do momento que se vive, a partir dos sistemas culturais em que está inserido.

Para Hall (2004), existe um jogo de identidade, ou “pluralização” de identidade, que em determinados contextos podem gerar consequências políticas: a identificação se dará a partir

¹⁹ A construção da identidade é assim um processo ao mesmo tempo cultural, material e social. Cultural porque os indivíduos se definem a si mesmos em certas categorias cujo significado está culturalmente definido, como religião, gênero, classe, profissão, sexualidade, nacionalidade que contribuem para especificar o sujeito e seu sentido de identidade. É material enquanto os seres humanos planejam simbolicamente sobre si mesmos, suas próprias qualidades materiais partindo do seu próprio corpo; [...] É também um processo social porque a identidade implica uma referência aos outros em dois sentidos: primeiro quando internalizamos as expectativas do outro, transformando em nossa própria expectativa e segundo quando queremos diferenciar.

do contexto em que está inserido o indivíduo, ou seja, a depender do contexto, nesta diversidade de papéis, ora a pessoa posiciona-se por questão de raça, ora por questão de gênero, ora por questão profissional, ora por concepções, ora por questão sexual, ora por classe social. Este autor afirma que existe uma pluralidade de identidade que não se entrecruzam e, afirma ainda, que é uma fantasia a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente.

1.8.3 O DESCENTRAMENTO DAS IDENTIDADES

Para Hall (2004), a globalização trouxe impactos para a identidade cultural, o que ele denomina de mudança na “modernidade tardia” e, neste período, surgiram grandes avanços científicos que trouxeram como consequência o descentramento do sujeito que se caracteriza a partir dos seguintes adventos: o pensamento marxista, a descoberta do inconsciente de Freud, a Linguística, o impacto do feminismo.

Primeiro, a partir do pensamento Marxista concluiu-se que

[...] os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os “autores” ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros sobre as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores. (HALL, 2004, p. 34-35).

Segundo, a partir da descoberta do inconsciente por Freud (Pai da Psicanálise) que permite dizer que a identidade é formada ao longo do tempo através de processos inconscientes, e não algo inato, ela está sempre em processo de formação e Hall propõe o termo *identificação*;

Terceiro, o trabalho de Ferdinand de Saussure (Linguista estrutural) que afirmava que não somos autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua, pois ela é um sistema social e seus significados não são fixos. Também considerava o trabalho de Michael Foucault (Filósofo e Historiador) que produziu uma espécie de genealogia do sujeito moderno e destaca o poder disciplinar social, que mantém uma

regulação, uma vigilância sobre populações inteiras ou sobre o indivíduo, na busca de um sujeito dócil;

Quarto, o impacto do feminismo, não só como uma crítica teórica mas também como um movimento social que originou a chamada “política de identidade” – uma identidade para cada movimento. Segundo Hall, há que se indagar: O que está acontecendo à identidade cultural na modernidade tardia? E afirma: “As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2004, p.48).

Para este autor, a narrativa da cultura nacional atua como uma fonte de significados culturais, um foco de identificação e um sistema de representação como a narrativa da nação representada por imagens e rituais nacionais revelando experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido a nação; a ênfase nas origens, na tradição; a invenção da tradição como forma de inculcar valores e normas de comportamento através de repetições, que possam representar a continuidade de um passado histórico; o discurso da cultura nacional, baseada na ideia de um povo, constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o presente; que se equilibra entre as tentações por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade.

As nações modernas são, todas, híbridos culturais, por esta razão não se deve unificar a identidade nacional em torno da raça, pois a raça é uma categoria discursiva, e não uma categoria biológica, que se utiliza de marcas simbólicas como cor da pele, textura dos cabelos, características físicas para diferenciar grupos, socialmente.

Ainda para Hall (2004), a (re)construção da identidade étnica se dá no seu contexto social, diariamente. Para este autor, a identidade unificada completa, segura e coerente é uma fantasia, pois ela está diretamente envolvida com o processo de representação que está localizada no tempo e no espaço simbólicos. Reconhecer e aceitar a própria identidade é de fundamental importância, mas este reconhecimento se dá através de outro. Sendo assim, como afirmam Fino e Sousa, (2003) a identidade “[...] só ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o ‘outro’, no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos [...]”

De acordo com Muniz Sodré (1999), a identidade de alguém, de um ‘si mesmo’, é sempre dada pelo reconhecimento de um ‘outro’, ou seja, na representação que o classifica socialmente e acrescenta que identidade “[...] é, assim o caráter do que se diz ‘um’, embora

seja ‘dois’ ou ‘outro’, por forma e efeito. Identificação designa modernamente o processo constitutivo por introjeção, de uma identidade estruturada” (MUNIZ SODRÉ, 1999, p.33).

A identidade não é algo pré-definido, ela vai se construindo através das práticas cotidianas, da relação um com o outro, pois o outro sempre é o espelho, é a referência e, no Brasil, durante séculos, a referência do que era bonito, correto estava sempre na imagem europeia e ainda hoje, esta é uma realidade frequente, uma vez em que há uma supervalorização do europeu, seja na qualidade de vida, na oportunidade de trabalho e nos aspectos que se referem à beleza. A imagem associada ao estrangeiro africano, que hoje é discutido no Brasil, durante anos foi sempre negada e a escola tornou-se uma das principais responsáveis por esta negação, uma vez que silenciou a verdade sobre a história do povo negro. Assim, enquanto o educando não se vê representado no contexto escolar, espaço de formação como pessoa, existirá sempre uma lacuna neste seu auto-reconhecimento na construção de sua autonomia.

Parece contraditório, mas na Bahia e especificamente na sua capital, a maioria dos professores é afrodescendente. Diante desta realidade, é possível perceber que, nas últimas décadas, a maior oportunidade de ingresso nas universidades para os filhos de classes populares, vindos de escolas públicas, foi através dos cursos de licenciatura, formação de professores, uma vez que a concorrência para os demais cursos, os bacharelados, era muito grande, exigindo uma formação mais sólida da que ocorria e ainda ocorre nas escolas públicas. Na Bahia, não por acaso, o maior índice de afrodescendentes está nas camadas mais populares da sociedade, consequência do processo histórico vivido.

Segundo Muniz Sodré (1999, p.19), o problema da identidade e da diferenciação cultural tem ocupado o pensamento social brasileiro e, com o processo de globalização, ganha novos contornos, com as discriminações cotidianas de migrantes, negros e excluídos em geral. Na diferenciação, a multiplicidade tem mais relação com a possibilidade e não com a identidade. Ainda de acordo com Muniz Sodré (1999, p.15), “a diferença não é um ponto de partida, mas de chegada – ponto de partida são as possibilidades concretas de diferenciação”. A discriminação passa a ser o não reconhecimento da exclusão do outro nos percalços da diferenciação, isto é, do movimento complexo dentro do estatuto da identidade.

A globalização, segundo Hall (2004), tem trazido três possíveis consequências para as identidades culturais: a primeira seria a desintegração das identidades nacionais por causa da homogeneização cultural; a segunda seria o reforço das identidades nacionais e locais como

resistência à globalização e a terceira seria o declínio das identidades nacionais, surgindo novas identidades híbridas. “As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia” (HALL, 2004, p. 89). Este autor revela, também, que a globalização possibilita uma “mistura étnica” da população levando a uma “pluralização” de culturas.

1.8.4. (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ETNO-CULTURAL

Pensar a identidade e a (re)construção dela, não é tarefa fácil, pois demanda apropriar-se da realidade em que se está inserido. É preciso lembrar que a escola brasileira enquanto instituição responsável pela construção do conhecimento e transmissão da cultura, por muito tempo, foi um local em que se difundiu a representação de estereótipos negativos dos negros e índios e isto revela o quanto a (de)formação escolar implicou na dificuldade da caminhada da população afro-brasileira.

Os materiais pedagógicos, segundo A.C. Silva (1995, p. 47), “têm papel fundamental na reprodução das ideologias, uma vez que expandem visões estereotipadas dos segmentos oprimidos da sociedade.” Dentre eles, no livro didático que, costumeiramente, constituía-se, na escola pública, como única fonte de leitura e pesquisa e, por muito tempo, em relação ao negro, segundo a autora, houve quase total ausência e a sua rara presença era de forma estereotipada, o que fez com que em grande parte concorressem para a fragmentação da identidade e autoestima dos alunos afrodescendentes.

O livro didático reforçou a condição de inferioridade do negro, não só através das imagens, mas também pelo discurso da inferioridade, pois o negro mostrado em imagens e por estereótipos inferiorizantes e de forma desumana e, ainda, a experiência da criança negra “[...] excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média” (SILVA, A.C., 1995, p.48). Assim, a escola hoje deve transformar esta realidade, necessitando para isto que os educadores façam dela um espaço de intervenção na (re)construção da História do Brasil com relação à diversidade étnica existente, principalmente, no estado da Bahia.

Segundo Muniz Sodré (1999, p.34), falar de identidade humana “é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive.” Para F. Ferreira (2004, p.47-48), ao falar de identidade, não se deve pensar apenas nos traços individuais que diferenciam um do outro e que ao mesmo tempo se assemelham ao relacionar-se com um grupo de referência, mas compreender que “a *identidade é uma referência em torno da qual a pessoa se constitui*²⁰ [...] é um processo dinâmico em torno do qual o indivíduo se referencia, constrói a si e a seu mundo e desenvolve um sentido de *autoria*.” Este autor, apresenta o desenvolvimento da identidade do afrodescendente em quatro estágios, utilizando a palavra estágio não como um padrão fixo, mas como um momento específico da vida de uma determinada pessoa.

O primeiro estágio, conforme F. Ferreira (2004), é o “Estágio de submissão”: o indivíduo, que é afrodescendente, idealiza o mundo branco como escudo. Seria o momento em que há uma total desqualificação do seu próprio eu, a idealização da visão do mundo branco como superior e por muito tempo, a escola colaborou para a perpetuação deste estágio, pois por intermédio das práticas pedagógicas e dos próprios livros didáticos escolares, alimentou nas crianças afrodescendentes os estereótipos negativos e subliminarmente a figura do “negro caricatural”. Sendo assim, a escola, em vez de proporcionar a construção da identidade da criança afrodescendente, de corrigir, estimula os estereótipos sociais e a submissão do afrodescendente aos valores brancos. Esta realidade tem se modificado, na atualidade, quando se trata do livro didático e das práticas pedagógicas que têm ocorrido, como movimento a caminho do segundo estágio.

O segundo, é o “Estágio de impacto” caracterizado pela descoberta por parte do sujeito, do seu grupo etno-racial de referência. Aqui o contato com referenciais e experiências permite uma maior consciência de si mesmo, da discriminação e o reconhecimento do próprio valor, da importância das qualidades etno-raciais para o processo de mudança que

[...] pode ocorrer a partir de exposição a eventos que contenham informações relevantes e favoráveis acerca dos aspectos culturais e históricos da experiência negra e das raízes africanas, antes desconhecidos pelo indivíduo no estágio de submissão [...]. (FERREIRA, F., 2004, p.78).

²⁰ Itálico do autor

O reconhecimento desta identidade possibilita o terceiro estágio que é o da militância.

O terceiro é o “Estágio de militância” é aquele que ocorre com a construção de uma identidade afro-centrada, quando se dá o processo de decisão pela transformação. Neste estágio, há um maior reconhecimento da própria identidade; busca-se, portanto, a destruição de conotações consideradas como negativas e a valorização da cultura e da história do negro. Ao mesmo tempo em que surge uma “[...] tendência de o indivíduo branco ser desconsiderado e de o negro ser visto como superior” (FERREIRA, F., 2004, p.119), e uma negação dos valores brancos que, por muitas vezes, pode ser visto como radicalidade, porém é um estágio importante para o desenvolvimento da identidade. Aqui, [...] suas raízes e matrizes africanas e a identidade etno-racial são afirmadas (FERREIRA, F. 2004, p.123), permitindo a entrada no quarto estágio.

O quarto é o “Estágio de articulação” que se caracteriza pela abertura para a alteridade. Neste momento, as pessoas buscam articular seu senso de negritude em um plano de ação e de compromisso, como participante de um grupo, tendo assim uma função protetora e, nesta nova identidade

[...] o indivíduo tem consciência de o racismo ainda fazer parte da experiência brasileira e de, provavelmente, ainda ser alvo de atitudes racistas, [...]. Desenvolve-se, assim, a consciência da importância das matrizes africanas na construção de sua identidade. O afro-descendente passa a sentir-se aceito, com propósito de vida, a estar profundamente enraizado na cultura negra, sem deixar de perceber as condições às quais está submetido em um mundo que o vê com preconceito. As matrizes africanas passam a ser efetivamente afirmadas (FERREIRA, F., 2004, p. 84).

1.9 O SAMBA

O samba, por se tratar de uma manifestação transmitida pela oralidade, padece de algumas incertezas quanto a sua história. Por isso a proposta aqui apresentada, é tentar acompanhar a trajetória desta herança africana, que por muito tempo como manifestação cultural foi proibida e seus praticantes perseguidos, assim como outras manifestações culturais herdadas dos povos africanos. Apesar disso, esta manifestação está servindo de referencial numa proposta de prática pedagógica que supomos ser inovadora, na perspectiva de (re)construção da identidade cultural de alunos afrodescendentes.

Inicialmente, buscamos uma definição do termo samba bem como a síntese da trajetória do samba-de-roda do Recôncavo Baiano e suas peculiaridades, assim como o seu reconhecimento como Patrimônio Imaterial da Humanidade.

O Samba, de acordo com Cunha (1982), seria “dança cantada, de origem africana, de compasso binário e acompanhamento, obrigatoriamente, sincopado” e a palavra samba, provavelmente, é

[...] procedente do termo quibundu semba que significa umbigada, empregada para designar danças de roda. Sua coreografia é semelhante ao batuque [...] popular em todo o Brasil, geralmente com dançarinos, solistas, aparecendo quase sempre a umbigada. (MARCONDES, 1998 apud DÖRING, 2002).

Siqueira (1978 apud NUNES, 2002) revela que, baseada no princípio de que as danças provindas dos batuques africanos já expressavam umbigada, etimologicamente a palavra samba:

[...] resulta di *ambé*- “paga” a que se faz a anexação do S inicial equivalente ao adjetivo possessivo “sua”, dando a palavra *sambé*, equivalente ao português “sua paga”. Na formação do termo Samba existe o seguinte arranjo: S, igual a seu; *amb*, está no lugar de “paga” e, finalmente a letra A que no Cariri, equivale a gente. Tem-se a expressão completa: ato de tocar entre pessoas.²¹

²¹ Esse conceito etimológico é citado por diversos autores que se dedicaram aos estudos relacionados ao samba. Entretanto, deve-se ressaltar que novos estudos podem e devem estar sendo feitos no sentido de ampliar tal conceito.

Ainda segundo NUNES (2002), “[...] o samba era visto como forma de representações de atos tais como, dançar, tocar, cantar, beber e comer. Esses atos foram responsáveis por uma visão conceitual do samba como dançar, cantar, comer e beber”. Para Marcondes (1998 apud NUNES, 2002), o samba é “dança popular e música de compasso binário, acompanhado por palmas”²²

Segundo Tinhorão (1988 apud NUNES, 2002) existem

[...] dificuldades em determinar, de maneira convincente, quando os sons dos negros denominados batuques começam efetivamente a serem chamados de samba. Tais danças tinham como característica básica a umbigada (*semba africano*) passando a ser chamada de samba posteriormente. As características dos batuques que saíam dos sambas eram como sendo “*um ritmo 2/3 da percussão que acompanhava os estribilhos fixos, de um ou dois versos, e os improvisos construídos sobre eles geralmente em quadras*”²³. Esses batuques que depois passarão a ser chamados de samba, são danças e sons de área rural das cidades e que sobreviverão ao longo do século XIX em diversos pontos do Brasil.

De acordo com o historiador Reis²⁴ (2002 apud DÖRING, 2002, p.18), a partir de pesquisas em jornais da época sobre os batuques e sambas dos negros na cidade de Salvador e no Recôncavo Baiano, não há clareza na diferenciação do que seria batuque e samba e quais seriam suas várias formas e ocasiões de se manifestar e acontecer, assim, afirma:

Como pouco sabemos do que sabiam os negros sobre seus modos de celebrar, terminamos por importar para nosso tempo a confusão dos brancos daquele tempo. Este é o caso da tipologia usada para classificar aquelas festas. Os documentos nos legaram termos como *batuque* e *samba*, por exemplo, ambos carregados de diversos sentidos. Qual a diferença entre samba e batuque para quem dançava? Quantas formas de dançar, tocar e cantar se abrigavam sob esses termos, em momentos específicos do século XIX? Improvável que um dia venhamos a saber com certeza. Mais tarde, quando fizerem registros mais sistemáticos de tais manifestações culturais, por vários meios literários, iconográficos e fonográficos, descobriu-se, por exemplo, que havia – e continuam a haver – várias maneiras de samba, vários tipos de samba, inclusive variações regionais. O mesmo provavelmente poderá ser dito sobre o batuque. Mas será que esses termos nasceram polissêmicos? (REIS, 2002 apud DÖRING, 2002, p. 103).

²² Cf. MARCONDES, Marcos Antonio (Org). *Enciclopédia da música brasileira: erudita, folclórica e popular* 2.ed. São Paulo: Art Editora, 1988.

²³ Cf. TINHORÃO, José Ramos. *Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folguedos: origens*. São Paulo: Art Editora, 1988.

²⁴ João José Reis, historiador da Universidade Federal da Bahia.

Na tentativa de definição do uso dos termos, Carneiro (1961 apud DÖRING, 2002) revela que “[...] Englobadas, nas notícias mais antigas, sob o nome genérico de *batuques*, assim, mesmo no plural, [...] os dois termos eram usados paralelamente no século passado e ambos com uma conotação pejorativa, sendo perseguidos e proibidos”. Para Döring (2002), não seria fácil diferenciar batuque de samba na Bahia e a passagem entre eles, seja no aspecto musical ou histórico, pois segundo ela, “[...] os batuques aconteciam em praças públicas, muitas vezes, ligados às festas religiosas oficiais do calendário católico baiano, como também nos momentos de folga dos africanos e seus descendentes, tanto escravos como libertos [...]”.

Segundo Tinhorão (1988, p.45 apud DÖRING, 2002), o batuque foi o nome genérico dado pelos portugueses, não somente para bailes e folguedos, “mas uma diversidade de práticas religiosas, danças rituais e formas de lazer”. Percebe-se, no entanto, que a manifestação vinda dos povos africanos, enquanto prática cultural e religiosa, foi perseguida, considerada como atividade ilícita e associada, conforme Nunes (2002), “àqueles que viviam da vadiagem, da malandragem, do capadocio”, por aqueles que faziam parte da elite da sociedade baiana até o início do século XX. Segundo Döring (2002), “[...] antes da abolição a elite branca, segura na sua posição dominante, não se sentia tão fortemente ameaçada pelas manifestações culturais dos negros”. De acordo ainda com esta autora, a partir da metade do séc. XIX, as manifestações foram toleradas, fortalecendo a relação com a igreja católica, que conforme comentário, citado por ela, de autor desconhecido no jornal *A Tarde* em agosto de 1929, jornal, ainda hoje, de grande circulação na Bahia, descreve as práticas musicais, chamadas de samba ainda no período de escravidão em Salvador, nos seguintes termos:

[...] os negros, escravos, os que eram mais felizes, os que não viviam sob o chicote das opressões de séculos desabusados, saíam, então, para o terreiro e, no ângulo, entre a cathedral e o antigo hospital, hoje, Faculdade de Medicina, se reuniam para sambar e celebrar seus ritos africanos. Formava-se a roda e a festa pagã se fazia até 9 e 10h da noite, dentro da melhor ordem e sob os rhytmos monótonos do “canza” e dos “atabaques”. Às sextas feiras mudava-se o cenário, porque os pobres escravos, iam obrigatoriamente rezar o “terço” e cantar o “Senhor Deus Misericórdia” no Pelourinho em frente à egreja do Rosário, ficando aquela enorme praça, de baixo até acima, inteiramente tomada de gente ajoelhada. (A TARDE, 1929).

São muitas as definições e origens apresentadas para o termo Samba e como certeza, a ideia de que a sua origem está nos povos africanos escravizados no Brasil e, especificamente, na Bahia, na região do recôncavo, onde ganhou força e expressividade.

1.9.1 O SAMBA-DE-RODA DO RECÔNCAVO BAIANO

De acordo com Nunes (2002), o Samba de Roda era uma prática dos escravos, libertos, crioulos, mulatos até início do século XIX, como uma forma de diversão nos momentos livres. Ainda, segundo Santos (1992 apud NUNES, 2002), os grupos de samba-de-roda eram qualificados como “*refúgio da pior gente*”²⁵, e, ainda de acordo com Paim²⁶ (1999 apud NUNES, 2002), no Recôncavo Baiano, até o início do séc. XX,

[...] o sambador ou sambadeira eram vistos como deflorador, o desordeiro ou a prostituta, a vagabunda. São papéis sociais que (des)qualificam os seus praticantes e, portanto, seriam consideradas pessoas da pior espécie [...]. A prática do samba era vista como sendo uma “coisa” de negros, e em nenhum momento compreendida como sendo expressão da “cultura” dos negros [...]. As expressões culturais eram vistas como pelo “outro” como sendo o exótico, o primitivo.

Na qualidade de prática cultural e religiosa, o Samba-de-Roda sofreu perseguição, ao longo da história até o início do século XX, pelas autoridades do Estado, quando senhores de engenhos, começaram a participar apenas como observadores. A partir do final do século XX, alguns grupos de samba do Recôncavo passaram a ter uma participação mais ativa na sociedade, deixando de ser uma cultura local para começar a se mostrar pelo Brasil, pelo mundo. Até os anos 30, foi considerado como manifestação do folclore brasileiro, mas somente,

[...] a partir dos anos 60, os intelectuais brasileiros começam a chamar a atenção para as transformações que vinham ocorrendo com as manifestações populares. Até então a produção acadêmica tratava o samba como “folclore” e como tal deveria manter sua forma “original”. (NUNES, 2002, p. 45).

De acordo com Zeferino (2008, p. 54),

[...] o poeta Vinícius de Moraes sintetizou, com extrema felicidade, a origem do samba brasileiro, seu compromisso com a herança africana e as contribuições que lhe foram trazidas pela cultura européia, ao dizer que: “O samba nasceu lá na Bahia e se hoje ele é branco na poesia, ele é negro demais no coração”.

²⁵ Itálico do autor

²⁶ PAIM, Zilda. *Relicário popular*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo; EGBA, 1999.

O samba de roda ocorre em todo Estado da Bahia, no entanto, existem localidades em que tem uma força maior, como a região do Recôncavo e tem data de início no ano de 1860, quando surgem referências escritas sobre festas, danças e batuques. Muitas foram as heranças africanas no que se refere às danças e coreografias, dentre elas, pode-se citar o samba e suas variações que surgem durante o momento de lazer dos negros escravizados no Brasil, nas cozinhas, nas reuniões de amigos e, buscar o entendimento do que realmente seja o samba, é ter a possibilidade de compreender a identidade do povo brasileiro, quanto à sua herança africana, existindo também uma influência portuguesa.

No Samba-de-Roda, de acordo com o Dossiê do IPHAN (2006), a família exerce um papel educativo fundamental, pois é através dela que se dá, de modo informal, a transmissão dos saberes contidos nas letras do samba de roda, pois as crianças, desde pequenas, são envolvidas neste contexto. Normalmente, a partir dos oito ou dez anos, as crianças já estão prontas para participar da roda do samba de forma ativa. No Samba de Roda percebe-se também uma divisão de papéis, no que se refere a questão de gênero, pois as meninas são incentivadas pelas mulheres a dar os primeiros passos, enquanto os meninos, acompanhando seus pais, conforme demonstrado na figura 01, iniciam a participação tocando os instrumentos.



Figura 1: Crianças aprendendo a tocar pandeiro.
Fonte: Dossiê IPHAN (2006, p.63).

Através do Samba, aprende-se também o respeito ao momento de atuação do outro, pois quando se está numa autêntica roda de samba, apenas uma pessoa dança por vez, entra para sambar e finaliza passando a vez a outro dando uma umbigada, isto é, imitando um choque de umbigos: traço cultural de origem banto. A divisão de papéis, a circularidade na forma de organizar-se revelam uma igualdade entre os seus participantes. Igualdade no sentido de respeito à vez do outro. E, como afirma D. Dalva²⁷, em entrevista concedida do Dossiê IPHAN (2006, p.74), *O samba é a vida, é a alma, é a alegria da gente [...] lhe digo, eu estou com as pernas travadas de reumatismo, a pressão circulando, a coluna também, mas quando toca o pinicar do samba eu acho que eu fico boa, eu sambo, pareço uma menina de 15 anos.*

1.9.2 SAMBA DE RODA: PATRIMÔNIO IMATERIAL DA HUMANIDADE

Desde 2004, o Samba de Roda foi considerado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHAN - como patrimônio imaterial. O ritmo e a dança tiveram a sua candidatura ao Livro do Tombo lançada em 4 de outubro de 2004. O Samba-de-Roda foi registrado como “Patrimônio Imaterial”, em 25 de novembro de 2005. Foi realizada uma ampla pesquisa sobre a história do samba pelo Departamento de Patrimônio Imaterial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Reconhecer o Samba-de-Roda como Patrimônio foi importante tanto para a cultura popular, quanto para a cultura do Recôncavo da Bahia, berço do samba-de-roda. O samba do Recôncavo baiano tem seu ponto forte na cidade de Santo Amaro da Purificação, nela foi criada a Casa de Samba do Recôncavo que está no antigo Solar Subaé, construído no século XIX e também considerado como Patrimônio Histórico Nacional (do Brasil).

O Samba de Roda, segundo Zeferino (2008), é reconhecido como uma manifestação cultural de grande importância histórica, pois muito contribuiu e contribui para a Cultura brasileira e, de acordo com o Dossiê do IPHAN (2006), para seus praticantes tem o papel de retratar as tradições centenárias trazidas ao Brasil pelos africanos escravizados e é o resultado de um processo de trocas interculturais. Mas, apesar de ser uma atividade com traços culturais africanos, segundo o Dossiê, ele também traz elementos próprios dos europeus, como o uso de determinados instrumentos musicais.

²⁷ Dalva Damiana de Freitas, sambadeira de Cachoeira/Ba na região do Recôncavo Baiano.

O samba constitui-se numa reunião de um grupo de pessoas para a performance de um repertório musical e coreográfico. Os participantes reúnem-se em círculo, daí a origem do nome samba-de-roda; tem o acompanhamento por instrumentos musicais e os cantos são estróficos e silábicos, de caráter responsorial e repetitivo que são tirados por um solista e acompanhado pelos demais participantes. Os homens têm a função de tocar, exceto ‘o prato com a faca’ que é específico das mulheres, conforme figuras 2 e 3, assim como a função de sambar. As estrofes são relativamente curtas; a coreografia é feita dentro da roda, de forma variada.



Figura 2: Tocadores.

Fonte: Dossiê IPHAN (2006).



Figura 3: Mulher tocando “prato com faca.”
Fonte: Dossiê IPHAN (2006).

O passo mais conhecido do samba de roda é o miudinho com movimento feito, sobretudo, da cintura para baixo e consiste num quase imperceptível sapatear para frente e para trás, com os pés quase colados ao chão, e o movimento correspondente dos quadris. Este movimento, para as sambadeiras, comunica-se às outras partes do corpo simultaneamente, e neste passo, há a evolução para frente, para trás, para os lados, dependendo da vontade da sambadeira. A roda-de-samba pode acontecer em qualquer espaço, aberto ou fechado, e tem um caráter inclusivo.

Segundo Döring (2002), o samba chula é mais complexo musicalmente do que o sambade-roda, parece ter sua origem e presença, quase que exclusivamente, na região de Santo Amaro e em poucos outros lugares do Recôncavo da Bahia. Ele é um samba de viola, no qual a viola é tocada de maneira característica com tonalidades determinadas, afinações das cordas, técnicas e acentos rítmicos específicos. O canto se apresenta como uma quadra que é chamada

chula e geralmente consta de 2 a 4 versos que são cantados pelo cantor principal sem serem repetidos pelo coro.

Existem situações em que o cantador pára de cantar, se por acaso, alguém que desconhece as regras do samba chula entra numa roda enquanto eles estão cantando. E, no momento oportuno, na roda só pode entrar uma sambadeira por vez e, Sr. Primeiro²⁸, sambador de Santo Amaro, em entrevista concedida no dia 15 de abril de 2010 diferencia o samba da seguinte forma: *O samba chula é cantado em dupla acompanhado por viola e pandeiro, e durante o tempo em que a dupla está cantando, as sambadeiras não podem e não devem sambar. Se eles levarem uma hora cantando, a sambadeira vai levar uma hora sem sambar, depois que o canto termina, a sambadeira tem a obrigação de sair se comunicando com todo mundo. Eles param de cantar e tocam apenas a percussão, o pandeiro e a viola, momento que elas, as sambadeiras, começam a sambar e o tempo procede da mesma forma com os tocadores. Se elas levarem uma hora sambando não podem reclamar, pois na roda de samba respeita-se o direito um do outro.*

Além disso, segundo Nunes (2002, p. 54), no samba chula²⁹,

[...] as sambadeiras mantêm a coluna vertebral ereta, os dois joelhos semiflexionados, com ambos os braços relaxados e soltos, descansando-os ao longo do corpo. O peso do corpo é distribuído na sola dos pés, entre os dedos e os calcanhares. O movimento dos quadris também é contínuo e proveniente do ritmo produzido pelos pés.

Há ainda o samba amarrado e para Sr. Primeiro, [...] *Samba amarrado é bem lento, é idêntico ao samba chula. Também é cantado em dupla, todos se conhecem, têm na língua, têm no pé, têm na memória, têm na mente, sabem o que quer dizer samba de roda.*

Samba de roda, samba duro, segundo Nunes (2002), é samba feito somente por homens. Acontece quando não há mais a participação das mulheres na roda de samba e caracteriza-se pela aceleração do ritmo, passando para samba corrido.

²⁸ Sambador de Santo Amaro

²⁹ Chula segundo Cascudo citado por Nunes, seria “canto seresteiro ou de salão cordial” Luís Câmara Cascudo. p. 798.

Samba corrido é comunicativo, pode participar mais de uma pessoa, homens e mulheres também podem estar juntos, pois neste samba, cada um quer mostrar o que sabe, as meninas, principalmente, para mostrar o rebolado.

O samba de roda não possui um período específico para acontecer, mas existem momentos em que é indispensável. No início das apresentações públicas, estava ligado a festas católicas populares, que, no Recôncavo, são associadas as tradições religiosas afro-brasileiras. No mês de setembro, nas festas dos Santos Cosme e Damião, sincretizados como os orixás iorubanos gêmeos, os Ibeji; nos cultos aos Caboclos, entidades espirituais cultuadas no contexto afro-brasileiro; após as festas de candomblés de rito nagô ou angola. Na Ilha de Itaparica, acontece no período da manhã, depois de uma noite inteira de festa para os *eguns*, entidades espirituais relacionadas aos ancestrais; na cidade de Cachoeira, no mês de agosto, na festa da Boa Morte.

Na cidade de Santo Amaro, na festa de Nossa Senhora da Purificação e, conforme descreve Nunes (2002), na Festa do Bembé do Mercado, conhecida também como Festa do 13 de maio ou Festa dos Pretos. Esta festa que teve início em 1888, inicia-se três dias antes do 13 de maio, no mercado municipal de Santo Amaro da Purificação. Ainda de acordo com o autor, nesta festa, “os adeptos da religião e do culto do candomblé se reúnem para cantar e dançar, culminando no último dia com oferendas a Oxum, mãe das águas doces”. Hoje, “[...] traz em seu contexto sambas de caboclo contando com a presença de mães, pais e filhos de santo e sendo semantizada como uma prática de resistência e respeito às diversas etnias existentes na região do recôncavo” (NUNES, 2002, p. 92).

Segundo Pinto (1990, p. 106 apud Dossiê IPHAN, 2006, p. 21),

No Recôncavo, o samba sem dúvida tem uma posição especial. É significativa a ligação que o samba consegue entre todas as faixas etárias e entre os sexos, como também o fato de que formas de samba são ligadas, de uma ou outra maneira, a quase todas as espécies culturais importantes, e que têm um papel importante nas demais datas festivas, sejam elas religiosas, rituais ou de outra natureza.

1.9.3 INDUMENTÁRIAS E INSTRUMENTOS

Saias bordadas e rodadas, o manto e o turbante; trajes de baianas, saias de renda e adereços, são alguns dos trajes utilizados por grupos de sambas-de-roda que varia muito de um grupo para outro, conforme figuras 4 e 5.



Figura 4: Indumentárias.
Fonte: Dossiê IPHAN (2006, p.63).



Figura 5: As Ganhadeiras de Itapoã.

Foto: Rosania Amorim.

No Samba de Roda usam-se instrumentos como: pandeiro, viola, tambor, maracas, atabaque, prato e faca (figura 6) que são acompanhados com palmas ritmadas. Ao longo dos anos sofreu alterações, em função de vários aspectos, dentre eles, podemos citar a falta de tocadores, a falta de oficinas especializadas para reparos e também, a falta de matéria prima para fabricação, por exemplo, do pandeiro que anteriormente era feito de pele de cobra e hoje, por lei, é proibido o uso da pele destes animais. Se não houver instrumentos, o samba pode acontecer apenas com palmas de mãos.



Figura 6: Instrumentos utilizados no samba - expostos na Casa do Samba na cidade de Santo Amaro.
Foto: Rosania Amorim.

A viola, que é de influência europeia, surge no final do séc. XIX e é fundamental para o samba chula, embora seja utilizada também no samba corrido (figura 7). De acordo com as pesquisas de Döring (2002), a viola sofreu modificações no Brasil na sua construção, dando surgimento a formas e timbres diferentes que variam de região em região. Na região de Santo Amaro, a viola chama-se *machete* e seu processo de extinção deu-se por diversos motivos: falecimento daqueles que construía, sem que tivessem substitutos e a falta de artesão específico para reparo das que quebravam. Além disso, alguns tocadores de viola abandonaram sua arte musical, em função da conversão a outro credo, a Igreja Pentecostal que proíbe este tipo de música, tendo sido substituída pelo cavaquinho ou pela viola paulista.



Figura 7: Violas (expostas na Casa do Samba na cidade de Santo Amaro)
Foto: Rosania Amorim

1.10 EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM A DIVERSIDADE: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO EM VIGOR

1.10.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB

No Brasil, país em que a população é constituída de uma grande diversidade étnica e cultural, a formação da identidade, quando tratada pela instituição escolar, por muitos anos, não levou em consideração a cultura de todos os povos que fizeram parte da construção de sua história.

Segundo Motta (1997, p.93), “[...] não se deve esperar da lei que ela crie as situações ideais e as transformem em realidade pelo seu caráter imperativo, pois é a partir da realidade que são feitas as leis, e não o contrário.” Diante desta afirmação, propomos uma reflexão sobre o direito educacional e as perspectivas para a educação e o ensino no século atual, uma vez que novas leis são criadas, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB – (Lei 9394/96), que é a lei orgânica e geral da educação brasileira e nela constam as diretrizes e bases da organização do sistema educacional brasileiro, seus princípios, seus objetivos, suas funções.

Começaremos por apresentar um conceito abrangente para o termo Lei considerando a proposta de Motta (1997, p.71), de que “[...] Na vida social, o conceito de lei identifica-se com a definição do ‘deve ser’, isto é, indica os caminhos que a conduta humana pode percorrer, bem como os comportamentos proibidos”.

Ainda de acordo com Motta (1997, p.71), “o objetivo da lei é portanto, impor um dever ou garantir um direito, o que faz da imperatividade sua principal característica.” Muitas são as leis criadas ou alteradas no intuito de melhorias para a educação que diante das transformações vividas pela sociedade, sejam elas de ordem econômica, social, política e cultural exigem dos indivíduos mudanças. Assim,

Todas essas transformações resultam em alterações nos relacionamentos das pessoas entre si e com as organizações governamentais e não governamentais, gerando, conseqüentemente, mudanças de mentalidade, de usos e costumes, de condutas morais e, logicamente, das leis que são a base de sustentação do exercício de cidadania. (MOTTA, 1997, p.92).

Como as leis são criadas a partir de uma determinada realidade, Motta (1997) revela que as leis devem não só deixar abertos caminhos para novas experiências e para a criatividade, bases da evolução qualitativa de cada ser humano e da sociedade, como também, prever dificuldades futuras e abrir perspectivas para sua solução pacífica. Nesta perspectiva, ao analisar o ensino gratuito e as orientações para o ensino no aspecto referente a história e a cultura dos diversos povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro, encontramos em Cury (2002, p.29) a afirmação de que

A Constituição de 1824 dispunha a gratuidade para o ensino primário e só para os filhos de livres e libertos. A constituição de 1934 é que estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade para todos e de qualquer idade no primário. A constituição de 1967 amplia a gratuidade e obrigatoriedade para oito anos. [...] A constituição de 1988, além de alargar dispositivos constantes em constituições anteriores, estipula outros princípios como o do pluralismo, da liberdade e gestão democrática.

Conforme a Constituição de 1988 e a proposta dos estudos apresentada por Cury (2002), vemos que de acordo com o Preâmbulo da Constituição de 1988, é assegurado a construção de um país como um estado democrático, no intuito de promover o exercício de direito, à igualdade e justiça “como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”. O artigo primeiro estabelece que um dos fundamentos para que se configure como “Estado Democrático de Direito”, é a garantia da “dignidade da pessoa humana”. O artigo terceiro revela que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do País é “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação”. No artigo quarto, temos como princípio, o “repúdio ao terrorismo e ao racismo”.

O artigo quinto apresenta os Direitos e Deveres individuais e coletivos, afirmando que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” e ainda é assegurado nos incisos XLI que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”; e no inciso XLII que “A prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescindível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.”.

Se a Constituição, Lei Maior do Estado, estabelece o direito à igualdade e a condenação de toda e qualquer prática discriminatória, cabe a toda sociedade e, principalmente, à escola, o

papel de promover uma educação que proporcione este direito à igualdade entre todos e o respeito à diversidade que compõem o país.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, vigente no país, tendo como princípio o direito universal à educação para todos, teve sua aprovação em dezembro de 1996.

A Lei 4.024/61 no seu Título I - *Dos Fins da Educação*, Art. 1º, alínea g afirma que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

[...] a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

A Lei 9394/96 trouxe mudanças em relação às anteriores, como a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Apesar de ser uma lei que dá muita liberdade à escola, deixa clara que a opção pela formação é fator primordial na educação e trazia no Título I – *Dos Fins da Educação* - Art. 1º que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Conforme Cury (2002),

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), Decreto 1.904 de 1996 estimula que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações e que se assegure às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural e que na educação escolar haja uma tal divulgação da peculiaridade destas sociedades como forma de eliminar a desinformação (uma das causas da discriminação e da violência contra os indígenas e suas culturas)

Apesar da legislação em vigor, a escola não deu a atenção necessária para que a prática pedagógica contemplasse o respeito à diversidade e o ensino contemplasse o reconhecimento das diversas culturas do país. O governo federal, em 1997, instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, elaborados na intenção de oferecer orientações filosóficas e metodológicas à educação e entre muitas orientações, inscreve-se a promoção do respeito às

diversidades regionais existentes no país e considera a necessidade de serem as referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, propiciando aos escolares o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

Os PCN trazem a proposta de estudo de uma série de temas comuns as diferentes áreas do conhecimento e, portanto, as várias disciplinas da Educação Básica; sendo, pois, temas transversais, com o intuito de trazer à escola a abordagem de questões consideradas como importantes e urgentes que permeiam a vida do estudante e, sobretudo, abordar questões da realidade em que estão inseridos, atendendo a demanda de construções macrossociais bem como de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. Dentre as seis áreas contempladas pelos Temas Transversais, temos a Pluralidade Cultural que não deveria se restringir a apenas uma disciplina específica, mas perpassar por todas as áreas de conhecimento, podendo ser abordado de muitas formas e analisado por vários ângulos.

Pluralidade Cultural e étnica, segundo o próprio PCN (1997), é a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que está presente no cotidiano, tendo a ética como elemento fundamental nas relações sociais e interpessoais, o que possibilita a todos uma amplitude de horizontes; a percepção de que a característica sociocultural é expressão de uma pluralidade dinâmica, para além das fronteiras do Brasil; e a compreensão de que o respeito e valorização das diferenças étnicas e culturais não significa ter de aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão de diversidade.

Trabalhar a diversidade é, acima de tudo, considerar que existe uma pluralidade de alternativas que, através do seu reconhecimento e da sua valorização, torna-se possível a superação das discriminações e a atuação sobre um dos mecanismos de exclusão, principalmente, na escola, por ser ela, um espaço de convivência com o diferente, e, assim, ela se torna um espaço de aprendizagem das regras para o convívio democrático com a diferença, além da construção de conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo e de discussões das questões sociais de um país multicultural e plural como o Brasil.

Apesar de todas as propostas constantes nos PCN (1997, p.19), a sua introdução da Pluralidade cultural e étnica já demonstrava o quanto esta temática seria difícil de ser trabalhada pelo próprio desconhecimento, não só pelo professor, como também pela sociedade, e por isso consta nos PCN (1997, p.22).

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica.

Diversas foram as experiências individuais, na intenção de abordar a história dos povos africanos e indígenas que, na maioria das vezes, não eram aceitas. O desconhecimento, não possibilitou o efetivo desenvolvimento do trabalho que proporcionasse ao escolar o reconhecimento da diversidade e da sua importância. Assim, após sete anos da implementação da Lei 9394/96 - LDB, tornou-se necessária a criação da Lei 10.639/03, substituída posteriormente pela Lei 11.645/08 para que a diversidade: étnica, cultural, de gênero, etária, religiosa e outras fossem realmente levadas em consideração e objeto de aprendizagem da formação cidadã e democrática.

1.10.2 LEIS: 10.639/2003 e 11.645/2008

No Brasil, alterando a LDB, no intuito de atender a necessidades próprias da realidade brasileira, o Governo Federal sancionou a Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que altera, portanto, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e também foram alteradas, por ampliação, as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, Assim, ao Art. 1 da LDB foram acrescentados os artigos 26-A, 79-A e 79-B

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

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

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

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

Em 2008, esta lei foi substituída pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, para que pudesse ser incluída a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura de povos indígenas. Assim, ela altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já modificada em 2003 pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Durante anos, o ensino de História do Brasil foi pautado na história dos povos europeus, brancos, como referência positiva, enquanto que os negros e indígenas foram esquecidos e/ou retratados como preguiçosos e incapazes. Os negros abordados em muitos livros didáticos como pessoas inferiores, deixando para traz aspectos positivos como a sua cultura que contribuiu à construção de um país com uma grande diversidade cultural. Infelizmente, toda esta diversidade não foi apresentada, estudada e valorizada pela escola, mas sim reduzida a sua transmissão apenas pela oralidade ou através de alguns usos e costumes, como é o caso específico do samba de roda. Assim, desde a sua saída dos seus lugares de origem, muito se perdeu sobre a história do povo negro, inclusive, a própria identidade.

Conforme o parecer CNE/CP nº 003/2004,

[...] é importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo.

A Lei 10.639, de 2003 e posteriormente a Lei 11.645, de 2008 propiciam a construção de uma prática pedagógica que privilegie a diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira, reconhecendo e valorizando na sala de aula as diferenças étnicas e culturais que incluem, obviamente, a comunidade escolar, exigindo mudança de comportamento quanto ao processo de estruturação e construção de novas políticas educacionais o que, obrigatoriamente, exigirá reformulação tanto na construção do Projeto Político Pedagógico, quanto no Currículo da escola, na formação e na prática pedagógica dos educadores visando o bem-estar dos educandos e o respeito à sua cultura, sua religião, sua identidade.

Ainda segundo o Parecer CNE/CP nº 003/2004, existem alguns equívocos que são necessários serem desfeitos na escola como: a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também; a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola; esclarecimento de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas e, hoje, também da História e Cultura de povos indígenas do Brasil, que se constituem de princípios, fundamentos e orientações para o planejamento, execução e avaliação da Educação trazendo como meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção da Nação Democrática desejada e, como objetivos a divulgação e produção de conhecimentos, bem como o cultivo e aprendizagem de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns

que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira; o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

A aprovação da Lei 11.645/08 atende a uma demanda da sociedade brasileira, principalmente dos movimentos em prol da causa dos negros brasileiros e povos indígenas para que suas respectivas história e cultura fossem conhecidas por toda a população, principalmente, as crianças e os jovens em fase de formação, desmistificando o mito de que o negro e/ou os indígenas são inferiores, desmontando as barreiras do preconceito, da discriminação e do racismo, que, apesar de estarmos no século XXI, ainda estão presentes em boa parcela da sociedade. Essa lei representa verdadeiramente uma das principais ações afirmativas, no que se refere a propagação da contribuição e participação do negro e do indígena na história e cultura do povo brasileiro e, especificamente, do povo baiano que teve no seu estado, segundo Sansone (2002, p.254),

[...] um papel central na construção da África no Brasil. No passado, este estado e a região do Recôncavo, que fica em torno de sua capital, Salvador, mesmo que fosse apenas pelo grande número de sua população negra, atraiu a atenção de viajantes que a retrataram em seus relatos como a “Roma Negra” — o maior conglomerado do que eram considerados traços e tradições culturais africanas fora da África [...].

1.11 LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR PARA A AUTONOMIA

O processo de exclusão sofrido pelos escolares, no Brasil, principalmente, das escolas públicas, ocorre por diversos fatores. Dentre eles, podemos citar: o próprio currículo que desconsidera a realidade dos escolares, a negação das suas próprias histórias, pois por muitos anos foi omitida a verdadeira história e presença como cidadão dos indígenas e dos africanos que vieram na condição de escravos e que juntamente com os europeus fizeram parte da formação do povo brasileiro; em razão da não valorização da cultura produzida por estes povos, resultando na omissão do seu ensino; além da não formação de leitores críticos e produtores de textos.

Neste contexto, torna-se necessário fazer uma reflexão sobre as habilidades de ler e escrever que, hoje, tem sido um dos grandes problemas enfrentados na escola que não tem conseguido desempenhar o seu papel de forma satisfatória no que diz respeito à formação de leitores competentes e capazes de ler, compreender e expressar na escrita a sua compreensão das ideias contidas num texto, ou expressão de seu pensamento sobre temas que envolvem a sociedade e outros quaisquer. As habilidades de ler e escrever são fundamentais, também, para uma aprendizagem significativa.

Ainda existe a ideia de que a tarefa de ensinar a ler é específica da disciplina de Língua Portuguesa, no entanto, como afirma Guedes e Souza (2007, p. 17) “Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação do escolar, que é responsabilidade da escola.”. Portanto, segundo Kleiman (1999, p.11), “[...] todo professor é também um professor de leitura” porque ela exerce um papel fundamental na aprendizagem. Cada disciplina tem sua responsabilidade, para a formação integral do escolar e ainda de acordo com Guedes e Souza (2007, p. 17), “[...] a tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de história é do professor de história e não do professor de português”. Assim como “a tarefa do professor de português é ensinar a ler a literatura brasileira”. Cada professor deve estar atento às habilidades necessárias ao educando para que este possa ter uma boa atuação escolar, para que tenha capacidade de desenvolver outras habilidades como a de leitura e compreensão de tudo que oportuniza a Educação Básica.

Desempenhar esta tarefa não se constitui para qualquer que seja o professor num processo simples e prático, uma vez que ensinar a ler, segundo Kleiman (1999, p.9), representa estabelecer uma relação com “a complexidade do ato de compreender e a

multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito.”

Guedes e Souza (2007, p.17) apresentam três passos para o ato de ensinar: primeiro: “Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento”; Segundo: “ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos” e, normalmente, conforme Seffner (2007, p.112) “a leitura dos jovens se inscreve em geral na descontinuidade e na fragmentação: leitura da resposta certa, do aviso no quadro, do questionário, do bilhete do professor, da propaganda, do cartaz”. Ensinar a ler depreende a necessidade de saber compreender o texto. Assim, conforme Kleiman (1999, p.10), o ato de ensinar a compreender um texto deve ser considerado não só como um ato cognitivo mas também como um ato social, pois a leitura envolve uma relação de interação entre o leitor e o autor.

Segundo Kleiman (1999, p.25), o leitor utiliza-se de conhecimentos prévios, aqueles que foram adquiridos ao longo de sua vida para a compreensão de um texto. Eles são essenciais e devem ser ativados durante a leitura, pois são estes conhecimentos que “[...] o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”. E, ainda, para Freire (1995), a leitura do texto pressupõe uma prévia leitura do mundo e o seu entendimento depende do contexto no qual o leitor está inserido e de toda bagagem de experiências pessoais que traz consigo.

Ainda de acordo com Kleiman (1999, p.20), a interação se dá em função de vários níveis de conhecimento. São eles: conhecimento linguístico, sem o qual a compreensão não é possível; conhecimento textual que “quanto mais o conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil a sua compreensão” e conhecimento de mundo.

Desta forma, conclui a autora,

[...] a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 1999, p.27).

Ainda de acordo com a autora, a escola não favorece a delimitação de objetivos específicos para a prática da leitura, utilizando-se desta prática de forma confusa e, na maioria das vezes, como pretexto para cópias, resumos e outras tarefas do ensino da língua. Assim,

[...] encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado [...], quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes, esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar [...]. (KLEIMAN, 1999, p. 30).

Quando a escola não estabelece um objetivo específico que seja coerente e consistente para a leitura realizada dificulta o processo de compreensão das ideias contidas no texto. Ainda de acordo com a autora, “[...] a explicitação de objetivos possibilita a compreensão do texto mesmo num contexto altamente desmotivador [...]” (KLEIMAN, 1999, p. 30) e esta capacidade “[...] de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva*, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento.” (KLEIMAN, 1999, p. 34). Assim, toda leitura ou indicação de leitura deve estar atrelada a um objetivo, a um propósito para que ela aconteça de forma eficaz, pois

[...] quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significados e sentidos [...] essa leitura desmotivada não conduz a aprendizagem [...] material irrelevante para um interesse ou propósito passa despercebido e é prontamente esquecido. (KLEIMAN, 1999, p. 35).

Segundo a mesma autora, possibilitar o apoderamento da linguagem como instrumento de pensamento, e não simplesmente como técnica de transcrição da oralidade, e a utilização da linguagem para teorizar uma outra experiência social, diferente daquela que a classe dominante considera legítima, são caminhos possíveis para a saída da situação de exclusão que muitos escolares têm vivido na sociedade.

Os professores de todas as áreas, ao invés de reclamar de que os alunos não têm o hábito da leitura, devem dedicar-se a proporcionar oportunidades para que descubram que ler é uma atividade interessante, que a leitura proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade (GUEDES; SOUZA, 2007, p.19). Como exemplo, a leitura das letras de Samba de

Roda do recôncavo baiano, produzidas pelos nossos antepassados que contêm informações históricas e extremamente significativas para a construção de um conhecimento sobre a cultura de um determinado povo. A leitura destas letras, apoiada por textos que estabelecem uma relação afim, contribui para a análise de seu conteúdo, dando veracidade às informações, proporcionando a construção de aprendizagem, de conhecimento, uma vez que utiliza como recurso a leitura diversificada de textos que “[...] estabeleçam correlação entre diferentes acontecimentos, em diferentes locais e tempos, possibilita ao aluno incorporar a história passada da humanidade em seu repertório de vida e na construção de sua identidade social” (SEFFNER, 2007, p.116).

Ainda de acordo com o mesmo autor,

A leitura de cada texto deve ser feita de modo a salientar os procedimentos que o autor lança mão, em que fontes ele se apoia para traçar suas conclusões, de que forma aquele texto se relaciona com outros referentes ao mesmo tema, que conceitos o autor utiliza para abordar a situação em estudo [...] (SEFFNER, 2007, p. 115).

Enfim, a leitura propicia uma vida melhor, na medida em que através dela é possível descobrir verdades que, muitas vezes, não são expressas de forma objetiva; é possível se apropriar do conhecimento historicamente construído e se inserir na “[...] construção como produtor de conhecimento” (GUEDES; SOUZA, 2007, p. 17);

Em História, o livro didático específico não pode ser considerado como a única fonte de informação, pois “[...] se ficarmos apenas nele, as possibilidades de discussão e troca de idéias se empobrecem muito. A leitura do livro didático deve ser estimulada, mas não como sendo a única fonte de explicação histórica”. (SEFFNER, 2007, p. 115). É preciso incluir textos diversos e, se possível, produções construídas pelos próprios professores, que estejam vinculados ao trabalho proposto e a realidade em que estão inseridos, como motivadores e estímulos para que os escolares também se percebam como capazes de produzi-los.

Além disso, como terceiro passo temos que ensinar é “ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito” (GUEDES e SOUZA; 2007, p.17). Principalmente quando se trata da História, do ensino da cultura e do reconhecimento da própria identidade, pois, conforme Seffner (2007, p.111), o ato de escrever é de grande importância na história que, para alguns, a história só possui existência, por causa da escrita, por isso, todo trabalho na área de história deve constituir de atividades específicas

de leitura e escrita que possibilitarão aos escolares realizar uma “leitura histórica densa do mundo, percebendo a realidade social como construção histórica da humanidade, obra na qual todos têm participação, de forma consciente ou não.” Portanto, espera-se que um aluno escreva em História, pois

[...] a escrita de textos de análise histórica possibilita operar com conceitos que permitem a comparação entre características de diferentes períodos históricos. [Afinal] Ler é compreender o mundo e escrever é buscar intervir na sua modificação. (SEFFNER, 2007, p. 117).

Segundo Foucambert (1977 apud SEFFNER, 2007, p.112), existem duas tarefas possíveis para retirar o indivíduo da situação de exclusão:

[...] possibilitar que a maioria se apodere da linguagem como instrumento de pensamento, e não simplesmente como técnica de transcrição da oralidade. [...] possibilitar a utilização dessa linguagem para teorizar uma outra experiência social, diferente daquela que a classe dominante considera legítima.

Sendo assim, a escola necessita estabelecer estratégias e objetivos para a escolha de textos que serão utilizados em sala de aula e tê-los como motivadores para as discussões e reflexões dos temas abordados em sala de aula. Construindo possibilidades para que a leitura e a escrita não se configurem como um meio de exclusão na vida do escolar, mas como ferramenta de inclusão, de autonomia intelectual. É necessário fazer frente aos desafios que surgem na caminhada de cada um, principalmente o da leitura de muitos e variados textos e discursos. Pois, “[...] o desafio da leitura é um desafio de democracia e de cidadania, da constituição do aluno cidadão leitor, e isso ultrapassa amplamente as paredes da escola, mas a escola é uma etapa importantíssima nesse processo.” (SEFFNER, 2007, p. 121).

Capítulo 2 - METODOLOGIA

2 METODOLOGIA

Sabe-se que o impacto causado pelo avanço das tecnologias na sociedade moderna tem exigido novas posturas e atitudes mais comprometidas do educador, por isso, há

[...] necessidade de infundir na teoria e prática educacional uma visão de futuro, a qual espero, seja correspondida pela disposição dos educadores para lutar e assumir riscos. A natureza de tal tarefa pode parecer utópica, mas o que está em jogo é valioso demais para ignorar-se tal desafio. [...] (GIROUX, 1997, p. 220).

Segundo Passos (2002), “a globalização é um fenômeno de múltiplas faces, com vários campos de incidência e com conseqüências diferenciadas” e a mídia tem exercido um papel significativo na sociedade atual, determinando caminhos e comportamentos baseados no mundo do consumismo e do descartável, como forma de garantir o poder. Nesse contexto, os jovens estão inseridos e a escola não tem conseguido acompanhar este ritmo, então, “o desafio, é o de buscar respostas relativas ao que, ao como e ao para que ensinar, objetivando, em última instância, ensinar a aprender, a compreender e a exercer os saberes aprendidos”. (NOGUEIRA; CORREIA, 2002, p. 11)

Parece contraditório, mas, ao mesmo tempo em que os jovens buscam a sua individualidade, a construção da própria identidade, eles se tornam todos muito iguais, uma vez que, quando se inserem num grupo acabam por reproduzir comportamentos semelhantes. Na verdade, eles se distinguem por grupos e não por sua própria individualidade. Assim podemos pensar a nossa escola que, na medida em que não respeita as individualidades e a cultura dos educandos, acaba por produzir uma série de indivíduos que reproduzem pura e simplesmente as ideias pré-estabelecidas pelo sistema capitalista que são reproduzidas por professores.

Cabe, então, ao educador, apresentar caminhos para que o educando possa conferir significados às novas descobertas que, necessariamente, não estão na sala de aula, o que mostra que o papel do educador se altera completamente, pois é exigido que haja nova compreensão do que vem a ser a aula, numa perspectiva de torná-la atraente, próxima das exigências da sociedade atual e coerente com a realidade do educando, qualquer que seja a sua condição social. A inovação quase sempre paralisa, pois o novo gira em torno da

inconstância o que dificulta um melhor desempenho da prática pedagógica e de um “[...] desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula”, como propõe Giroux (1997).

Existe um processo de exclusão que é exercida também pela separação que se faz entre a prática cotidiana, entre as informações que se processam, no dia a dia, fora da sala de aula e a aprendizagem que ocorre dentro do espaço escolar. Na medida em que esta prática do cotidiano, que é a própria realidade, é esquecida, torna-se mais difícil desenvolver habilidade de leitura, escrita e compreensão do texto, do mundo e da própria vida do aluno como cidadão. Enquanto a sociedade globalizada estimula o surgimento de indivíduos que sejam capazes de produzir e transformar-se, promovendo possibilidades do sujeito ser o gerenciador da própria vida, a escola insiste em simplificar a capacidade intelectual do aluno na produção e articulação das ideias. Essa diferença de objetivos faz com que a cada dia a escola fique para trás, produzindo um grande número de sujeitos excluídos de uma sociedade que a cada dia está mais competitiva.

Assim, alguns questionamentos são impostos, tais como: Diante de tão profundas e variadas mudanças na sociedade como deve ser o comportamento do professor? Como deve agir o educador, na sala de aula, no século atual? Como afirma Werle (1999), é fundamental “[...] na sociedade do futuro a capacidade de aprendizagem como uma faculdade sempre ativa do ser humano, independente da frequência a cursos, nível de escolaridade alcançado e posição profissional [...]” e ainda acrescenta “[...] aprender a aprender é um elemento chave na sociedade do futuro como instrumental para a manutenção e desenvolvimento de competências e inserção ativa no mercado de trabalho.” Este é um desafio da modernidade e revela a todos nós, a necessidade da flexibilidade, pois tudo é muito incerto, caso contrário, estaremos ampliando a fila dos excluídos, ampliando o número de marginalizados, entendendo estes como aqueles que estão à margem das exigências da nova sociedade.

O ser humano deve estar num constante processo de construção de conhecimento, por isso jamais deve considerar-se como pronto. Caso contrário, ficará estagnado numa realidade que a cada segundo sofre alterações. Assim, a educação continuada deve ser um compromisso permanente na vida de todo cidadão cabendo à escola encontrar quais os caminhos a serem seguidos, uma vez que ela se torna a principal responsável pela formação do educando, desempenhando também o papel que era próprio da família. Surgem então outros questionamentos: Como serão os educandos do futuro, uma vez que eles serão frutos das

famílias que vivem neste processo atual de mudanças? Temos que pensar no futuro ou repensar o presente que já é futuro?

Não é necessário apenas ensinar o que fazer, mas o como fazer. É necessário dar sentido àquilo que é trabalhado em sala de aula, principalmente, quando se trata da história. Trabalhar pela construção de conhecimentos que sejam fontes geradoras, possibilitadoras de todo o processo do aprender, inclusive leitura e escrita com coerência, compreensão e articulação de ideias. É necessário levar para dentro da escola, a realidade vivida fora dela, para interagir com o conhecimento formal, principalmente, a cultura em que estão inseridos os alunos. Segundo Freire (1996, p.22), ensinar é criar as possibilidades para a construção do conhecimento; assim, uma educação para que seja democrática, teórica e prática, crítica deve possibilitar aos alunos serem sujeitos e não objetos.

No contexto escolar atual, percebe-se que o educando revela a ausência de consciência de sua identidade e o não reconhecimento da relação entre autoestima e identidade, o que dificulta, de forma significativa, o reconhecimento de sua história como fundamental para a construção da sua cidadania. Nossa atuação na área de educação tem nos levado a diversos questionamentos sobre o ensino da cultura africana e indígena e a leitura de textos e livros que permitam uma maior reflexão sobre a nossa história e sobre a realidade de cada um e de cada grupo. Desta forma, o momento atual torna-se propício para o aprofundamento teórico de questões surgidas da prática, como também a construção de propostas que possibilitem uma mudança significativa nesta área.

Na Bahia, um estado mestiço, temos observado que na sociedade e na escola há preconceito étnico, há discriminação, como expressões de intolerância étnica e outras formas de intolerância a outras formas de diversidade, em todo o Brasil. Como já referido, este fato determinou a existência de duas leis. A Lei 10.639/03 e, em seguida, a Lei 11.645/08 que alteraram a Lei 9394/88, Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDB de 1988, com vistas a trabalhar na Educação Básica a competência da convivência harmoniosa e respeitosa entre pessoas diferentes.

É preciso pensar em como romper paradigmas e, no campo da educação, significa, hoje, desfazer-se de um modelo de educação pré-estabelecido, inicialmente, baseado numa educação fabril, voltada para a formação do trabalhador, ficando subordinada à atividade produtiva. Portanto, exige coragem, determinação e acima de tudo, consciência de que é necessário assumir riscos, principalmente quando a prática pedagógica busca o favorecimento

da (re)construção de identidade de alunos que não se percebem, também, como afrodescendentes, embora o sejam.

Este fato resulta de anos de negação deste traço identitário do povo brasileiro. E, como um dos responsáveis, a própria escola que não propiciou aos escolares o conhecimento sobre a participação de povos africanos e povos indígenas na história, cultura e composição genética do povo brasileiro. Para Perrenoud (2005, p.135), “[...] A escola e os professores não formam apenas espíritos, mas *identidades*, ligadas a origens, culturas, crenças e valores coletivos [...]” E esta é flagrantemente, uma falha da nossa educação, pois

A identificação de novos cenários nos leva a compreender que somos cidadãos do mundo e que temos o direito de estarmos suficientemente preparados para nos apossarmos dos instrumentos de nossa realidade cultural, para que possamos participar do mundo [...] (MORAES, 2001, p. 135).

Pensar numa transformação da ação pedagógica com vistas a suprir uma falha na educação é, muito claramente, uma inovação pedagógica, na medida em que a escola insiste em repetir práticas que se revelam como manipuladoras e que muito contribuem para a manutenção de desigualdades sociais, políticas e econômicas. Esta alteração de realidade pode parecer utópica, mas “[...] A utopia continua dando sentido à vida e à educação, e a partir dela dotamos de sentido e avaliamos o mundo que nos rodeia” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.9).

Além disso,

[...] a dimensão de futuro, provavelmente de utopia e de sonho, no planejamento da educação, não pode ser, de forma alguma negligenciada, quando estamos a lidar com a formação de crianças, adolescentes e jovens, que irão desempenhar papéis na sociedade daqui a dez, vinte ou trinta anos. (SOUSA e FINO, 2007, p.12).

Assim, defenderemos a ideia de que o caminho para a inovação, necessariamente não estará atrelada ao consenso na escola, “[...] mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao, muitas vezes, inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não seria inovação” (FINO, 2008, p.278) e, ainda, de acordo com Sousa e Fino (2007, p.13) o sentido da inovação é “[...] antecipar no presente o futuro que se desconhece”.

O professor, cuja prática está sendo analisada, na qualidade de professor de História, considerou que utilizando o estudo do Samba de Roda, apoiado pela leitura de determinados textos, que motivassem os alunos, poderia convidá-los a pesquisar e estudar a contribuição da história e da cultura de matriz africana à formação da história e cultura brasileira. Assim, os alunos construiriam o conhecimento necessário ao reconhecimento e aceitação da verdade histórica de que a cultura e a história brasileira contaram com elementos da história e da cultura de povos africanos que chegaram ao Brasil na condição de escravos. Com esse conhecimento construído, os alunos poderiam tomá-lo como uma das referências, necessárias, para a construção de suas identidades como afrodescendentes brasileiros. Os textos escolhidos como motivadores versavam sobre a Identidade e Consciência Etno-Cultural, apoiando a análise dos conteúdos das letras de “Samba de Roda”.

O reconhecimento do acervo histórico e etno-cultural, tangível e intangível, ao qual contribuíram negros africanos, brancos europeus e indígenas brasileiros é de fundamental importância, pois temos um número significativo de negros e mestiços na nossa população. Além disto, este estudo permitiria aos alunos perceberem a diversidade cultural existente no Estado da Bahia, em função da formação do seu povo que resulta de uma fusão entre diversos povos: indígenas, africanos e europeus. Estamos nos referindo principalmente às populações de um estado do nordeste do país.

Alguns professores utilizam textos sem nenhuma intencionalidade e objetividade, apenas, servindo para exercícios de leitura, sem propiciarem uma análise crítica e reflexiva do seu conteúdo apenas buscam obter informações específicas da disciplina, e, quase nunca, os conteúdos referem-se ao tema da afro descendência brasileira. Isto acontece, provavelmente, em função do silêncio que ainda existe sobre as nossas raízes africanas, o que tem trazido, ainda hoje, mesmo depois de anos de história, para os descendentes daqueles que chegaram ao Brasil na condição de escravizados, (nos séculos XVI e XVII), consequências negativas e injustas em função de uma política que não foi eficaz no que se refere à superação da situação de desigualdade social, inclusive na escola. Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997, p.24),

Amparada pelo consenso daquilo que se impôs como se fosse verdadeiro, o chamado, criticamente, "mito da democracia racial", a escola muitas vezes silencia diante de situações que fazem seus alunos alvo de discriminação, transformando-se facilmente em espaço de consolidação de estigmas [...]

e, acrescenta, que “[...] o país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por ‘mitos’ que veicularam uma imagem de um Brasil Homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta ‘democracia racial’.” (PCN, 1997, p. 22).

Sendo assim, o problema a ser analisado pelo professor cuja prática pedagógica investigamos pode ser resumida na seguinte indagação:

A utilização de letras de “Samba de Roda”, com apoio de textos que abordam questões relativas à cultura de matriz africana e sua presença no cenário cultural baiano é estratégia que propicia a aquisição de conhecimento necessário à construção da identidade do escolar como afrodescendente.

Sendo esta a indagação que norteou o trabalho do professor, objeto deste estudo que hora apresentamos.

O professor usa letras de “Samba de Roda”, para motivar seus alunos a buscarem conhecer a contribuição da história e cultura de matriz africana à história e cultura brasileiras, trazendo-as à escola e assim propiciando a aquisição de conhecimento considerado por ele, necessário à construção da identidade dos alunos como afrodescendentes. O trabalho buscou mostrar a prática popular do samba como parte de nossa cultura e não apenas como uma expressão do “folclore”, sem valor, como até hoje ainda vem sendo feito. O trabalho com os alunos apresenta o Samba de Roda, construído por homens que não tinham conhecimento formal, buscando a correspondência ou a base possível para os seus conteúdos, para as suas mensagens no saber científico, pois expressam conhecimentos válidos que se referem à natureza, a usos e costumes pertinentes, enfim, a verdades, a saberes advindos de processos empíricos. São letras antigas, escritas em tempos cuja datação formal não é possível ser feita, mas que representam uma grande riqueza para o estudo da história e da herança que nos foi deixada pelos povos africanos e afrodescendentes. Um discurso simples, mas que comunica determinados conhecimentos que serviram e ainda servem para nortear o viver, o conviver e o sobreviver de muitos dos nossos.

Além das letras dos Sambas de Roda, o professor utiliza textos que abordam a história e cultura afro-brasileira, com vistas a permitir aos alunos a aquisição de conhecimento necessário à construção de suas identidades como afrodescendentes. Analisando as pretensões deste professor, a indagação do seu trabalho, o plano de trabalho e, grosso modo, comparando com o que ordinariamente vem sendo feito no cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08;

analisando a prática docente de outros professores da escola onde atua o referido professor, bem como pelo inusitado do material trabalhado pelos alunos, passamos a indagar: seria esta uma prática pedagógica inovadora? Assim, construímos um caminho como possibilidade para análise da prática referida, tentando constatar se esta poderia ser considerada como inovadora ou não.

Para esta análise, consideramos um determinado quadro de exigências, tomado como base para a aceitação da possível resposta à nossa indagação, e que podemos resumir nos seguintes termos: Esta é uma prática pedagógica inovadora se traz à escola elementos da história e da cultura popular, valorizando-as e validando-as como material pedagógico que, além de motivar os alunos, permite o contato com informações que, ganhando sentido, se constitui como conhecimento necessário à construção de identidade dos alunos como afrodescendentes, ao lado da herança europeia e de povos indígenas que nos constituíram como povo.

2.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi um grande desafio, como educadora e, aqui, também, pesquisadora que estaria inserida na realidade que deveríamos buscar entender de forma distante e imparcial, pois a prática já existia, cabia agora, analisá-la à luz da teoria consultada.

A etnografia foi escolhida como um caminho metodológico nesta busca. Segundo o dicionário de Cunha (1982), a palavra Etnografia origina-se de dois vocábulos gregos *ethnos* (povo) e *graphein* (grafia, escrita, descrição), logo, etimologicamente, etnografia é o estudo descritivo de um povo e segundo André (1995), significa “descrição cultural”. De acordo com André, o termo etnografia para os antropólogos, representa dois sentidos diferentes, ou seja, são técnicas utilizadas para coletar dados sobre crenças, valores, práticas ou comportamento de grupos sociais ou relatos escritos resultantes do emprego destas técnicas. Assim, o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura, enquanto na educação, como afirma André (1995), o que tem acontecido é uma adaptação da etnografia à educação. Por esta razão, a autora afirma que o que se faz em educação são estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito, caracterizando-se, inicialmente, pelas técnicas que são associadas à etnografia.

Para Lapassade (2005, p.148), “[...] atualmente o termo etnografia, tende a designar uma disciplina, com todos os privilégios que comporta e ao mesmo tempo um método [...] e um trabalho de interpretação dos dados coletados no decurso do trabalho de campo”. Para André (1995, p.28-29), na etnografia, existem a interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado; a ênfase no processo; a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; o envolvimento com o trabalho de campo, o uso de dados descritivos e indutivos e, por fim, busca a construção de hipóteses, conceitos, teorias e, não a sua testagem. A pesquisa etnográfica, se configura, então, segundo Lapassade (2005, p.82), como um “encontro social”.

Tendo como linha de pesquisa um estudo de caso etnográfico, e, para que assim seja reconhecido, é necessário que preencha requisitos da etnografia, ou seja, precisa ser um sistema delimitado que enfatize um conhecimento particular, “[...] isso implica em que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada” (ANDRÉ, 1995, 1984), e, ainda, Nisbett e Watt (1978 apud ANDRÉ, 1995, p.5), sugerem que o estudo de caso seja entendido

como “[...] uma investigação sistemática de uma instância específica”. Essa instância, segundo eles, pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc. e, mais ainda, Stake (1981 apud ANDRÉ, 1995), diz que “o conhecimento derivado do estudo de caso é mais concreto, mais contextual e mais sujeito à interpretação do leitor do que o conhecimento gerado em outros tipos de pesquisa.”.

A prática de estudo de caso leva a alguns dilemas e Walker (1980 apud ANDRÉ, 1995) considera que o estudo de caso

[...] sugere que o pesquisador educacional desenvolva o trabalho num período condensado educacional de tempo, mas empreenda uma intensa negociação com os sujeitos do estudo e com os responsáveis pelo financiamento do estudo de modo a poder revelar as diferentes e talvez divergentes concepções sobre o fenômeno estudado.

Como estratégias de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas que, em uma etnopesquisa, caracterizam-se por não ter apenas a função de coleta instrumental de dados, mas principalmente, por ser um recurso metodológico “rico e pertinente para a apreensão de sentidos e significados e a compreensão das realidades humanas”. Além disso, “ao submeter os sujeitos envolvidos na pesquisa às entrevistas, objetiva-se não só obter informações, mas também apreender as variações de uma situação estudada, muito presente nos meios educacionais”. (MACEDO, 2006, p.102 - 107).

Usamos como instrumento de coleta de dados um roteiro semiestruturado e assim, através das entrevistas foi possível o professor explicar a proposta do seu trabalho, os motivos que levaram a construir a sua prática e, qual a apreciação que ele mesmo fazia sobre a experiência que já vinha desenvolvendo há anos, em sala de aula, com seus alunos. Estas entrevistas foram realizadas em dois momentos. O primeiro, no processo de elaboração do projeto e o segundo, antes da realização das observações. As entrevistas funcionaram também como um caminho para perceber a implicação do professor com seu próprio trabalho e o quanto a experiência tinha um significado, não só na sua vida pessoal, mas também como profissional; além da implicação na vida de cada um dos estudantes. Através da entrevista, foi possível coletar dados sobre a prática pedagógica pesquisada.

Precisávamos, também, melhor conhecer os alunos, suas opiniões, posições e seus saberes, parte essencial da pesquisa, afinal só poderíamos chegar a uma conclusão para esta pesquisa observando e analisando a participação deles. Por isso, foram aplicados três

questionários para o grupo. O questionário abordou dois grupos de dados: características do grupo-classe: idade, sexo, renda familiar, cor. Estas questões visavam a caracterização do grupo. A parte II, compunha-se de questões que buscavam levantar o conhecimento inicial e final dos alunos sobre: preferências musicais, samba de roda, ensino de cultura popular na escola, identidade etno-cultural. O terceiro questionário foi aplicado somente no último encontro coletando dados sobre a prática pedagógica do professor e a aprendizagem do aluno durante o período, com questões de múltipla escolha e questões abertas, dando possibilidade para que os alunos pudessem expressar suas expectativas e opiniões sobre o trabalho do professor.

Para uma melhor compreensão da prática pedagógica do professor, utilizamos também a técnica da observação direta, pois na etnopesquisa, a observação direta, “[...] é sem dúvida, o melhor ‘teste de verificação’ da ocorrência de um determinado fenômeno antropológico.” (MACEDO, 2006). Neste período de observação, usamos um Diário de Campo e também fizemos registro fotográfico e visual, como possibilidade de ilustrar e também complementar outros registros realizados.

2.2 A CIDADE DE SALVADOR

Salvador, Capital do Estado da Bahia, é a primeira capital do Brasil, fundada em 29 de março de 1549 como São Salvador da Bahia de Todos os Santos. Em termos populacionais tem a oitava maior população da América Latina, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, sendo a terceira maior capital do Brasil com 3 milhões de habitantes. São Paulo, a capital mais populosa brasileira, tem 11 milhões de moradores e Rio de Janeiro com 6,2 milhões. Salvador, na região do nordeste do Brasil, é a cidade mais populosa, é uma das seis maiores regiões metropolitanas do país, é constituída de 09 municípios: Camaçari, Candeias, Dias D'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, São Francisco do Conde, Simões Filho e Vera Cruz.

Segundo dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2005 para a Região Metropolitana de Salvador – RMS, 54,9% da população é de cor parda, 26% preta, 18,3% branca e 0,7% amarela ou indígena. Salvador é a cidade com maior número de descendentes de africanos, no mundo.

Até a década de 50, Salvador dividia-se em Cidade Alta e Cidade Baixa com acesso por um elevador, o Elevador Lacerda (Figura 08), hoje, um dos principais pontos turísticos e cartão-postal da cidade.

Hoje, a capital baiana mostra-se complexa em sua divisão territorial, apresenta indefinições nos limites das localidades e diferentes denominações dos espaços (bairros, distritos, zonas, setores). No início do século XX, a partir de uma reforma territorial, ficaram estabelecidos 11 distritos, o que proporcionou um crescimento desordenado da cidade e, conseqüentemente, uma maior dificuldade para definir seus limites, os bairros acabaram se fundindo, de tal forma, que existe uma incerteza quanto ao seu número.



Figura 8: Elevador Lacerda
Foto: Rosania Amorim.

A cidade de Salvador é um importante destino turístico, é conhecida por seu conjunto arquitetônico e por sua cultura local rica tanto pela música, quanto pela culinária, pelas festas religiosas e outras como o carnaval.

Os pontos turísticos mais conhecidos são: o Mercado Modelo (Figura 09), local de venda de artesanato (rendas, berimbais, entalhes, confecções, etc...). Neste mercado, existe um porão, que, atualmente, é aberto à visitação, onde ficavam presos e expostos, os africanos, vindos como escravos da África, enquanto aguardavam ser leiloados. Há uma passarela suspensa por onde se pode transitar pelo porão sem molhar os pés, pois a construção fica próxima ao mar, que entra alagando o porão, quando está em preamar;



Figura 9: Mercado Modelo, Forte de São Marcelo
Foto: Rosania Amorim.

Além deles, há o Forte de São Marcelo, o Pelourinho, o Solar do Unhão, a Marina da Penha; a Igreja de Nosso Senhor do Bonfim; o Farol da Barra, o Farol de Itapuã; o Dique do Tororó; o Parque da Cidade; o Parque Metropolitano de Pituacu; o Parque de São Bartolomeu, a Feira de São Joaquim, a Ponta de Humaitá (Figura 10), entre outros.



Figura 10: Vista – Feira de S. Joaquim e Ponta do Humaitá
Foto: Rosania Amorim.

A chegada dos africanos marca o desenvolvimento da cultura da Bahia como um todo. Os africanos iorubanos e nagôs comunicaram muito das suas ricas culturas à Baía de Todos os Santos. Ainda, hoje, permanecem a religião do candomblé; a música (a chula, o lundu – dança própria, praticada no samba de roda); a culinária, os remédios, a estética, entre outras expressões culturais. Há de considerar, também, que desde o século XVII observa-se no estado uma dualidade religiosa: de um lado, a religião católica (de origem europeia); do outro, o candomblé (de origem africana).

As baianas, em busca de emprego, começaram, a partir de 1870, a sair para o Sudeste do Brasil, especificamente para o Rio de Janeiro. Desta forma, a cultura baiana começou a ser disseminada e conhecida, pois as “tias” baianas, com seus tabuleiros, vendiam acarajés e promoviam festas onde se dançava o samba de roda. A cultura desenvolvida em Salvador e no Recôncavo da Bahia exerceu influência decisiva em outras regiões do país.

No Brasil, no que se refere à educação, os Municípios são responsáveis pelo Ensino Fundamental que vai do primeiro ano (antiga alfabetização) até o nono ano, enquanto o Estado é responsável pela oferta do Ensino Médio.

No que se refere ao Ensino Superior, Salvador dispõe de três universidades mantidas por recursos federais: Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Universidade Federal do Vale de São Francisco – UNIVASF e mais quatro universidades públicas mantidas por recursos estaduais: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Universidade Estadual do Sudoeste – UESB, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e duas particulares: Universidade Católica do Salvador – UCSal e Universidade Salvador – UNIFACS. Além disso, há os Institutos Federais: Instituto Federal da Bahia – IFBa e diversas instituições privadas de ensino superior do tipo faculdade oferecendo uma variedade de cursos o que significou a ampliação do número de vagas no curso superior.

2.3 O CAMPO DE PESQUISA

A escola, campo de pesquisa, está situada em um bairro da periferia de Salvador, Águas Claras. O bairro está localizado à margem direita de uma estrada estadual, a BR-324, sentido Salvador-Feira de Santana. É considerado um dos bairros mais populosos da Capital baiana. Recebe este nome devido à ocorrência de fontes naturais e a facilidade de se escavar poços para obtenção de água limpa. Ainda tem uma quantidade razoável e variada de vegetação e de animais silvestres. Enfrenta, como a maioria dos bairros de Salvador, problemas de infraestrutura, cresce sem projetos urbanísticos e é considerado um bairro violento. Mesmo assim, a escola funciona tranquilamente. Nas redondezas da escola não têm área de lazer para as crianças brincarem.

A escola está numa região que faz parte de um remanescente de quilombo, conhecido como Quilombo do Urubu ou Orobó, do século XIX, que foi liderado pela negra Zeferina por mais de 20 anos. É uma área onde há inúmeros Terreiros de Candomblé.

Águas Claras representa um dos setores do Bairro de Cajazeiras que é um Conjunto Habitacional, o maior da América Latina, fundado em 1977, numa área de três antigas fazendas. Além de Águas Claras, é composto pelos seguintes setores: Cajazeiras II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X e XI, Fazenda Grande I, II, III, IV, Boca da Mata e Palestina.

A construção de Cajazeiras passou por várias etapas e levou 10 anos. Os padrões de habitações, na época, estavam de acordo com a situação econômica dos futuros moradores, funcionários públicos estaduais e municipais. Foi um total de 18.523 habitações e uma população de 97.000 pessoas. (SCHEINOWITZ, 1998 apud SANTOS, C.M., 2008). O Projeto de Cajazeiras dava espaço não só para mão de obra local com a criação de centros comerciais e de prestação de serviços, como também para centros de lazer com quadras de esporte e campos de futebol, como espaços sociais.

A escola foi fundada em 12 de fevereiro de 1982, como uma escola de 1ª grau, atendendo alunos de 5ª a 8ª séries, com alunos em idade que variava de 10 a 70 anos. Em 2002, foi implantado o Ensino Médio regular e os projetos Aceleração III e Tempo de Aprender. Possui 16 salas de aula, das quais 13 funcionam. Tem uma biblioteca, onde estão organizados os livros e que também funciona como Sala de Artes. Em 2002, a escola assume a proposta desenvolvida pelo professor cuja prática analisamos, através do Projeto Corre Beco, fazendo dela, o referencial norteador das ações pedagógica da escola, alterando

inclusive o seu Projeto Político Pedagógico que, na atualidade, atende no diurno, alunos do ensino fundamental e médio e no noturno, além do ensino regular, o Tempo Formativo, há o programa que abriga os Projetos: Mais Educação e o Escola Aberta.

Em 2001, a escola atendia a 400 alunos, mas já atendeu a 2.500 alunos em anos anteriores. No entanto, a direção determinou um número limite para atendimento e hoje seu quadro é composto de aproximadamente 1.500 alunos, distribuídos nos 03 turnos, pois de acordo com o diretor, este limite se dá pela falta de recursos financeiros e recursos humanos para garantir uma boa qualidade de ensino. Como dissemos, o bairro é considerado como perigoso e violento, mas a escola trabalha com portões abertos. Conforme o diretor da escola, *[...] o bairro é visto como violento, mas ele não é violento, ele é violentado [...] dentro da escola não temos nenhum caso de violência, desde 2001. Sofremos violência pelas autoridades.*

Em entrevista, concedida em abril de 2010, a vice-diretora revelou que em 2001, ao assumir a gestão, em reunião com a equipe da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), com a presença da diretora da Diretoria Regional de Educação - DIREC e Secretária da Educação do Estado, a Secretária revelou para todos os presentes, entre eles professores, funcionários e representantes da comunidade que a escola estava na Unidade de Terapia Intensiva- UTI³⁰. Segundo ela, em seis meses, foram nomeadas quatro equipes de gestores diferentes para a escola e, naquele momento, aquela seria a última tentativa. Caso não funcionasse, a escola seria fechada para ser transformada num depósito da Secretaria de Educação.

Ainda de acordo com a vice-diretora, a escola sofre por sua aparência, pois a saída da escola é estreita, os corredores são sombrios, como se fosse uma escola correcional, além do excesso de grades nas janelas. Os gestores atuais ao assumirem fizeram algumas mudanças na tentativa de reverter a situação. São muitas as grades (Figura 11), que ainda existem, mas segundo os gestores, já foram retiradas 90% delas.

³⁰ UTI, termo utilizado na medicina para designar um quadro crítico do paciente. (explicação nossa).



Figura 11: Janelas gradeadas
Foto: Rosania Amorim.

O espaço reservado para a merenda, em 2001, ainda era da construção original, havia um corredor com mais ou menos 50 centímetros de largura para que os alunos percorressem um a um, saindo numa área retangular que parecia uma gaiola onde era servida a merenda, apesar da escola possuir uma área externa muito grande.

Apresentamos algumas fotos da escola. A fachada (figura 12) quando fotografada, em novembro/2009, havia sido pintada, assim como a área de distribuição da merenda que também recebeu piso novo. No entanto, as demais dependências, inclusive as salas de aula permaneceram sem melhoria (figura 13).



Figura 12: Fachada da escola – O corredor segue a mesma largura da porta de entrada
Foto: Rosania Amorim.



Figura 13: Sala de aula: possui uma estante em tijolos, um quadro branco, sobreposto a um quadro de giz.
Foto: Rosania Amorim.



Figura 15: Parede pintada por alunos - área externa da sala.
Foto: Rosania Amorim.



Figura 16: Parede pintada por alunos - área externa da sala.
Foto: Rosania Amorim.

2.4 O PROFESSOR: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

O professor José Mário Conceição Zeferino, 44 anos conhecido como Mazé ou Zeferino, filho de família humilde da cidade de Santo Amaro, do Recôncavo da Bahia e berço do Samba de Roda, é licenciado em História, desde 1997, pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pela Fundação Cayru.



Figura 17: Prof. José Mário Zeferino
Foto: Rosania Amorim.

Antes de ser professor, exerceu diversas atividades subalternas como ajudante de pedreiro, apontador de obra, serviços gerais, vigilante, zelador de escola. Dos 12 anos de experiência como professor, o maior tempo (10 anos) esteve como professor de escola pública do estado, trabalhando com alunos, filhos da classe popular, de trabalhadores de baixa renda. Na última escola que atuou, antes de ser aprovado em concurso público, começou como zelador (serviços gerais), passando para serviço de reprografia e, por fim, submeteu-se a concurso público sendo aprovado como professor de História. Desde o ano de 2000, ele atua no Colégio Estadual já descrito, na periferia da cidade. Além de escolas públicas, em

Salvador, atuou em escolas de três outros municípios da Região Metropolitana de Salvador: Dias D'Ávila, Camaçari, Simões Filho.

Foi estudante de escola pública e de universidade pública e considera que só poderia estudar em escola pública. Como estudante, a escola oportunizou a aprendizagem requerida e o preparou para ir mais adiante. Tem como referência dois professores, que também são de sua terra: Jorge Portugal, professor, poeta, escritor, apresentador de televisão e Roberto Mendes, professor, escritor e cantor.

Ao chegar à escola do bairro de Águas Claras, diferente de tantos outros professores, teve a curiosidade de conhecer a origem do nome do bairro e do nome da escola. Percebeu que existia uma contradição entre o que era oferecido pela escola e o desejo, a expectativa dos alunos, e a riqueza com aquele caldeirão cultural onde estavam imersos, a escola e os alunos, que era o bairro, e que não era valorizado. Pesquisou o nome do bairro e da escola e aos poucos descobriu que ali existira um quilombo denominado Urubu ou Orobó, que foi liderado pela negra Zeferina. Coincidência ou não, este é também o sobrenome do professor que ao ser entrevistado disse que ficava muito orgulhoso em saber que seu sobrenome tem uma referência. Descobriu também que existiam muitas Casas de Candomblé na redondeza e muitos alunos que as frequentavam.

O professor nos informou que, mesmo antes da Lei 10.639/03 e, posteriormente, a Lei 11.645/08, já havia nele a preocupação de pensar a educação para a convivência, pois em 2000, iniciou o trabalho de forma diferenciada sobre o ensino da História do Brasil. Durante toda a sua vida tem buscado fazer algo que pudesse completar não só o alunado, mas principalmente, a ele mesmo, como professor e como disse: “[...] *eu faço com os meus alunos aquilo que gostaria que fizessem para comigo, o melhor na qualidade da educação, de uma forma aprendente*”.

Teve, inicialmente, dificuldade com a direção da escola que não permitia a realização de atividades consideradas “diferentes”, por isso como ele mesmo diz: “[...] *tive de lutar, não brigar, com a direção, lutar com as próprias forças com a colaboração dos alunos para fazer um trabalho diferente, para sair do tradicional.*”.

Dois anos após o início do seu trabalho, houve mudança na direção da escola, ano em que havia iniciado um projeto de Cultura Popular, para concluir no mês de agosto, mês em que se comemora o dia do folclore, que se refere à cultura popular. Inicialmente, começou a estudar a cidade de Santo Amaro da Purificação, através de jornais, revistas, conversas,

matérias de televisão, conhecendo e aprofundando seus conhecimentos sobre a história do Samba de Roda e a sua prática.

O professor relata que, na época, havia uma resistência muito grande por parte das pessoas que integravam a direção da escola, em permitir tais estudos, por esta razão considerava a direção sempre um obstáculo ao seu trabalho. No entanto, no ano de 2002 teve uma grande surpresa com a chegada do atual diretor, um grande incentivador que já o conhecia como educador, pois, por coincidência, era professor da escola em que trabalhou como zelador, e também veio uma nova vice-diretora, que, diferente das anteriores, o apoiou permitindo o desenvolvimento do seu trabalho com o Samba de Roda e, no dia da apresentação final, no momento em que tocavam, cantavam e sambavam, entrou na roda e, juntamente com as estudantes que usavam suas saias rodadas, sambou, fazendo com que os alunos percebessem a autorização e valorização do trabalho que fizeram.

A proposta deste trabalho, inicialmente denominada de Fluxo em Ação, surgiu a partir da realidade presenciada pelo professor no ano de 2002, quando começou a trabalhar em um projeto da Secretaria de Educação, denominado de Fluxo que visava atender alunos de 5ª a 8ª série, com distorção de idade série, isto é, alunos que haviam ultrapassado a idade limite para conclusão do Ensino Fundamental. Os alunos atendidos por este Projeto vinham de experiências de abandono da escola, sem que tivessem concluído o nível fundamental de ensino, incluindo também aqueles com histórico de reprovações sucessivas. Jovens adultos, que muitos deles, trabalhavam durante o dia e frequentavam as aulas à noite e que necessitavam recuperar o interesse e a autoconfiança para a aprendizagem formal.

Ao perceber esta realidade, o professor com o objetivo de movimentar a sala de aula, propôs o trabalho com o samba fazendo com que a classe fosse além do ato de ler e escrever mecanicamente, isto é, fazendo da leitura a base para a construção de outros conhecimentos. No ano seguinte, passou a trabalhar com outras classes, ditas regulares e, como não apenas atendia aos alunos do fluxo, denominou o projeto de “Corre-Beco”.

Segundo o Dicionário de Ferreira, A.B.H., (1988), “beco” é uma rua estreita com muitas casas construídas muito próximas uma das outras, o que forma um beco, ou seja, um caminho estreito por onde os moradores passam. O beco como é uma ruazinha estreita, todos se conhecem, todos trocam conhecimentos e amizade e todos são criados conhecendo uns aos outros. Neste sentido é que o projeto foi denominado de Corre-Beco, *com a concepção de troca de experiências e de conhecimentos; de encurtar a distância entre o ensino e a*

aprendizagem, não só para alunos, mas para todos que estão envolvidos na comunidade estudantil. Então, correr beco é poder ir buscar o conhecimento onde ele esteja. Se determinado conhecimento não pode chegar pela via sala de aula, recorreremos a outras vias. Isto tem dado um bom resultado. Assim, o conhecimento é construído dentro e fora da escola, sendo possível trazer o conhecimento de fora da escola para dentro da escola, seja através da oralidade, da leitura ou das imagens. Isto que possibilita o reconhecimento de si e de sua história. É assim que o professor define o projeto e conclui: Através do “Corre-Beco” busca-se o desenvolvimento de uma prática pedagógica prazerosa, que extrapole o espaço físico da sala de aula.



Figura 18 : Prof. José Mário Zeferino e alunos
Foto: Rosania Amorim

O Projeto Corre-Beco passou a ser o norteador do Projeto Político Pedagógico da escola que se subdividiu em vários outros projetos. Dentre eles, está o projeto com o uso de letras de Samba de Roda, denominado de Academia na Roda de Samba.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola,

Entre os objetivos específicos trabalhados se priorizam as seguintes ações pertencentes ao subprojeto do Projeto Corre-Beco, intitulado **ACADEMIA NA RODA DE SAMBA**, idealizado pelo professor de História, José Mário Conceição Zeferino (MAZÉ):

Buscar novidades sobre a História dos Afrodescendentes e dos africanos nas (ciências, artes, lazer, música, jogos, etc.);

Analisar e valorizar a participação dos povos africanos na construção do estado nacional brasileiro;

Estabelecer relações de pertencimento étnico com a comunidade de Águas Claras, uma vez que se trata de um reduto remanescente de quilombos (Quilombo do Urubu);

Refletir sobre as diversas representações da África presentes no imaginário brasileiro;

Analisar a importância da África nas ressignificações culturais e identitárias do negro brasileiro;

Comprovar a historicidade do Samba no desenvolvimento intelectual e histórico-cultural brasileiro, baiano em especial no Colégio.

2.5 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO-CLASSE OBSERVADO

Para caracterização do grupo-classe, utilizamos um questionário, que possibilitou a obtenção de dados sobre: idade, sexo e renda familiar.

No que se refere a idade, o gráfico (01) sintetiza esta informação.

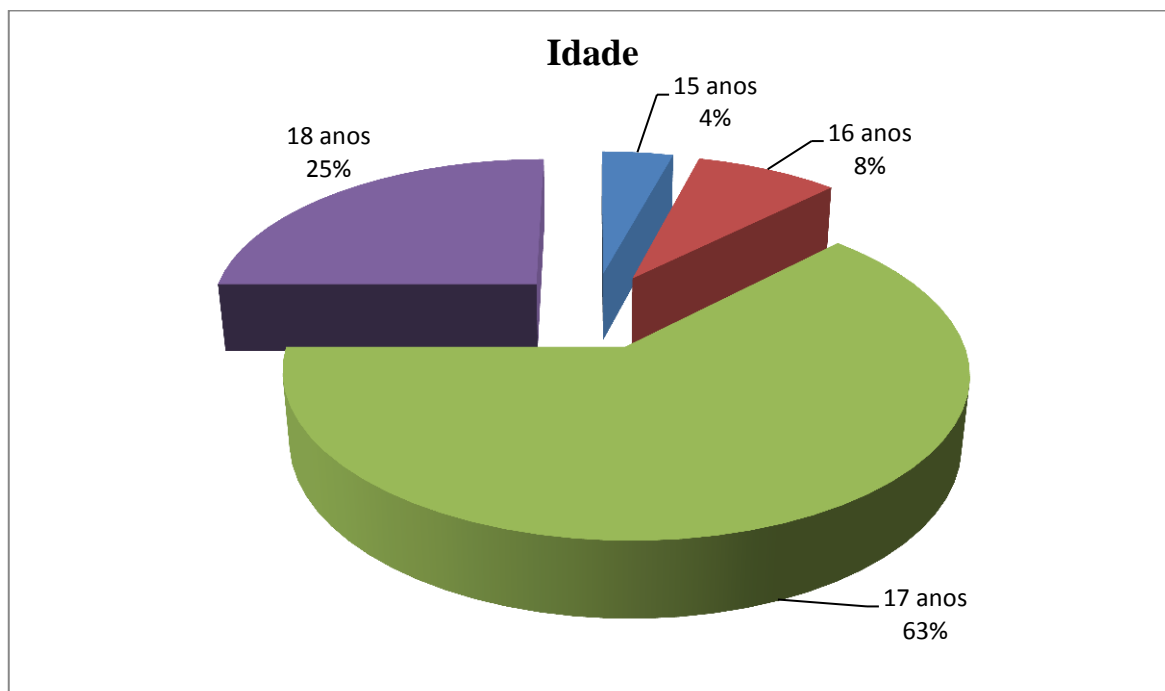


Gráfico 01

As idades dos alunos do grupo-classe variaram entre 15 e 18 anos, estando a maioria dos alunos na faixa etária entre 17 e 18 anos (88%) e apenas 12% na faixa etária entre 15 e 16 anos. Portanto, a maioria (88%) está com a idade acima do esperado para a série que está cursando, apesar de ser no turno matutino. Estão em defasagem na relação idade/série.

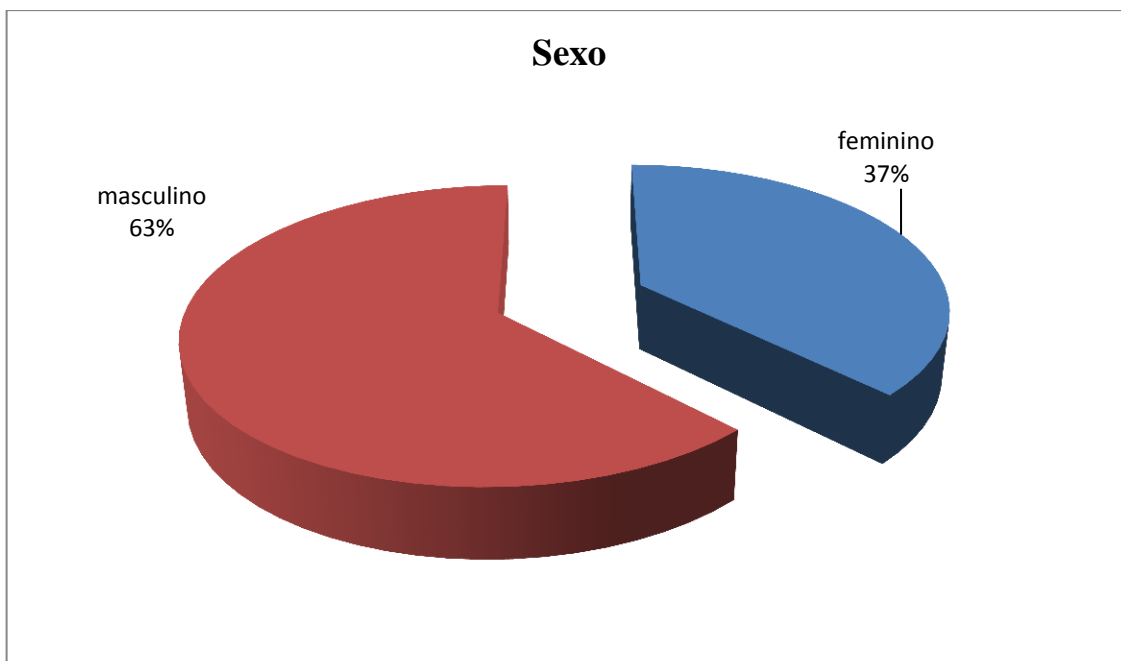


Gráfico 02

Quanto ao sexo, conforme gráfico 02, observa-se que há um predomínio do sexo masculino, 63% dos alunos e apenas 37% do sexo feminino.

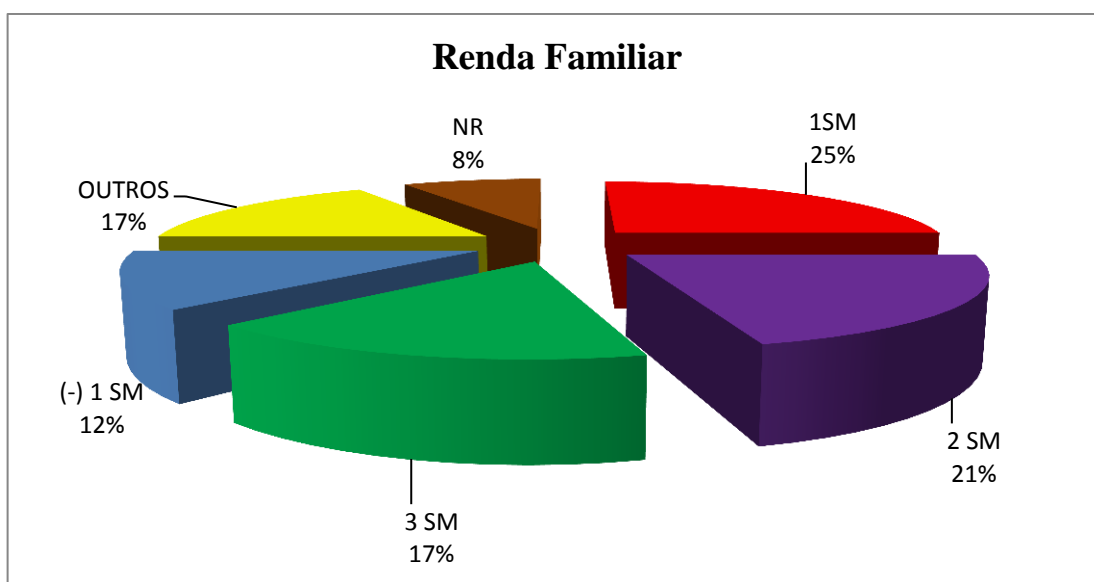


Gráfico 03

No gráfico 03, verifica-se que 25% do grupo-classe tem como renda familiar o valor de um salário mínimo que no Brasil, no ano de 2009, correspondia à R\$ 480,00 (quatrocentos e oitenta reais); 21%, dois salários mínimos; e apenas 17% com três salários mínimos e 12% contavam com menos de um salário mínimo. Somando aqueles que têm renda familiar de um salário mínimo e aqueles de menos de um salário mínimo, obtemos 37%, que somados àqueles que declararam outros, 17%, sem informar qual a faixa salarial e os 9% que não responderam, obtemos um total de 26%. Portanto, a maioria dos alunos é de família de baixa renda.

Todos os alunos residem no próprio bairro em que a escola está situada, por isso perguntamos também se conheciam a história do bairro de Águas Claras.

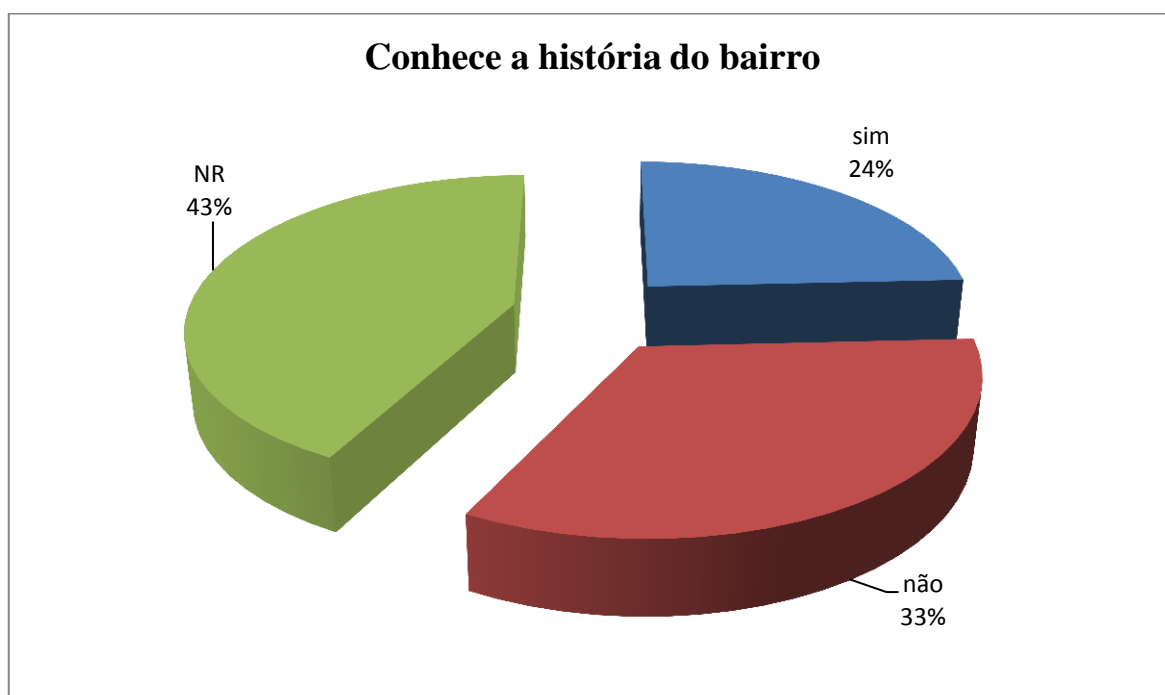


Gráfico 04

33% do grupo-classe disse não conhecer a história do bairro e 43% não responderam. Os que não conhecem e os que não responderam totalizam 76% e, apenas, 24% disseram conhecer, não ficando claro o que de fato sabia sobre o bairro. Portanto há um desconhecimento por parte de 76% do grupo-classe sobre a história do bairro onde muitos deles nasceram, que, como já dito anteriormente, é um bairro remanescente de quilombo.

2.5.1 DESCRIÇÃO DO GRUPO-CLASSE

O grupo-classe pode, portanto, ser descrito como alunos negros (ver gráfico 8) na sua maioria em faixa etária entre 17 e 18 anos, portanto em defasagem idade/série, preponderantemente do sexo masculino (63%), de famílias de baixa renda que, apesar de terem nascido, habitarem e frequentarem uma escola de um bairro historicamente significativo para os afrodescendentes, desconhecem este fato.

2.6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No que se refere aos dados imediatamente concernentes à pesquisa, além de terem sido obtidos em entrevistas e observação direta, conforme já mencionado, aplicamos um questionário, para o conhecimento do aluno, referente ao tipo de música preferida e, se conheciam e gostavam de samba de roda.

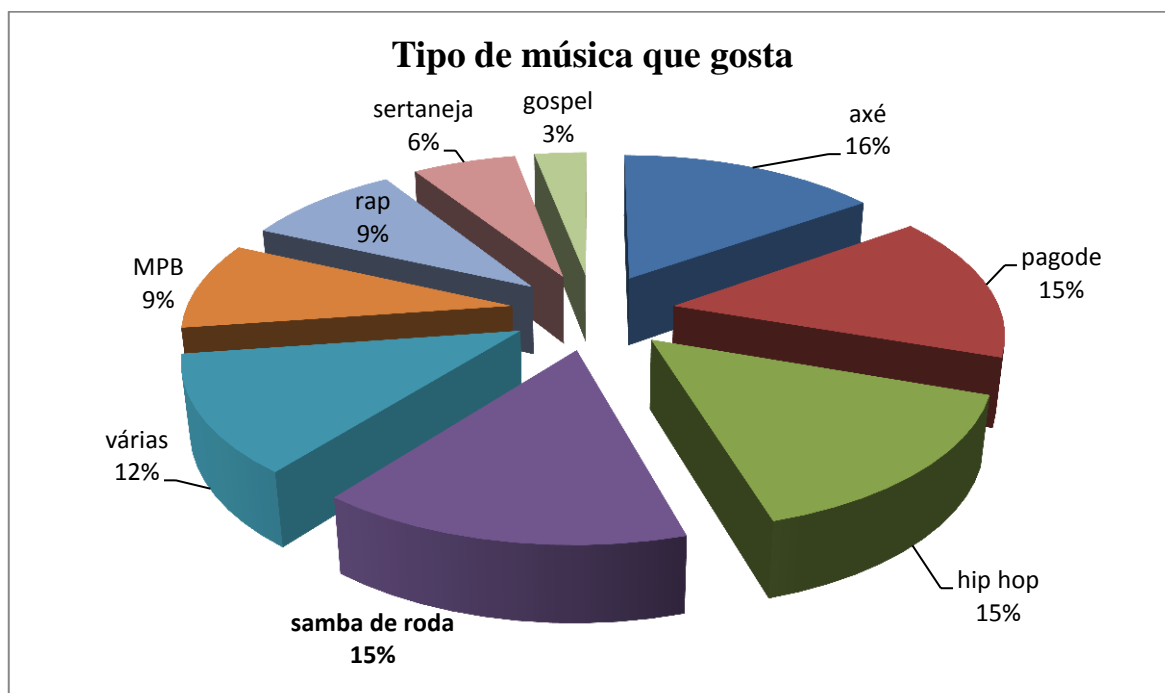


Gráfico 05

As músicas preferidas, conforme mostra o gráfico 05, são do tipo popular (MPB, Axé, Sertaneja, Hip Hop, Pagode, Rap, Gospel), 12% responderam ‘várias’ e apenas 15% disseram que gostavam de samba.

Quando perguntado se gostavam de samba de roda, 91% afirmaram que sim o que significa que o material a ser trabalhado não era desconhecido pelos alunos e, além disso, agradava a maioria, pois apenas 9% afirmaram que não gostavam de samba de roda (gráfico 06).

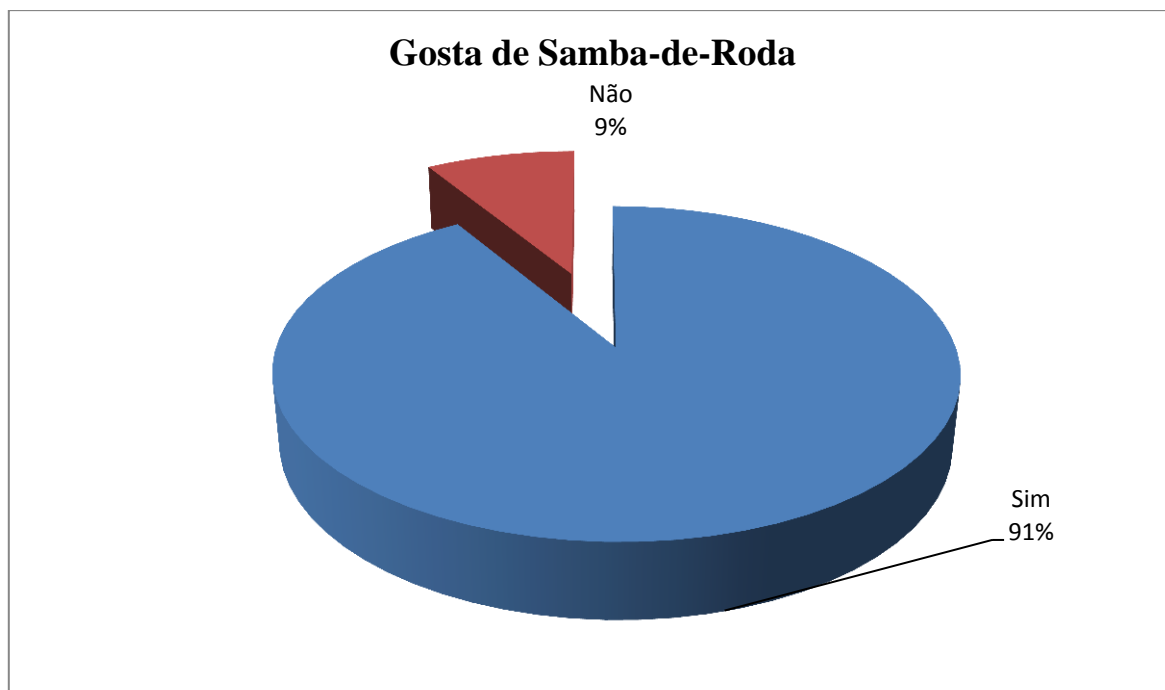


Gráfico 06

Também indagamos se já haviam participado de uma roda de samba e as respostas estão sintetizadas no gráfico 07.

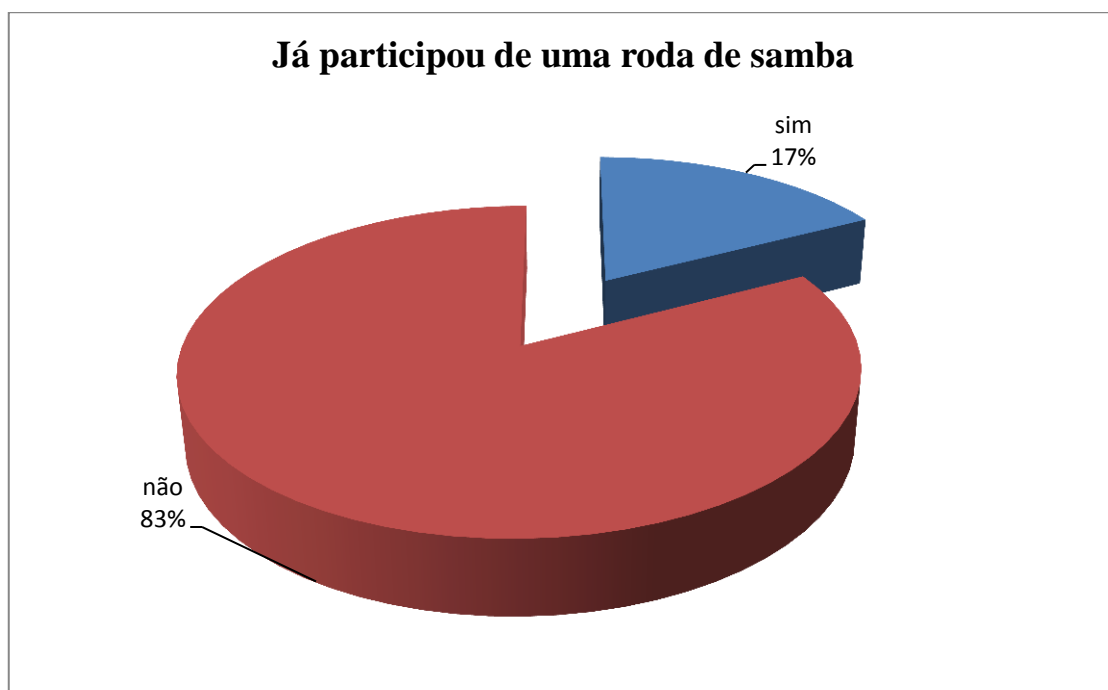


Gráfico 07

Mesmo 91% do grupo-classe afirmando que gostava de samba de roda, apenas 17% declararam já ter participado de uma roda de samba.

Os dados que poderiam sofrer alterações, a partir da intervenção pedagógica, utilizando o Samba de Roda, foram coletados pelo questionário que foi aplicado antes e depois da intervenção pedagógica. Estes dados serão aqui mostrados e analisados.

Perguntamos ao aluno sobre a cor da sua pele, utilizando as categorias adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Além destas três categorias, *branca*, *negra*, *parda*, há, no questionário, a *amarela* que excluímos dos gráficos porque nenhum dos alunos marcou esta opção.

Esta pergunta foi feita em dois momentos: No primeiro encontro com o grupo e no último encontro, após a intervenção pedagógica. No primeiro momento, antes da intervenção pedagógica (gráfico 08) a maioria (56%) declarou a cor da pele como *negra*, 22% *parda*, 13% *branca* e 9% disseram não saber.

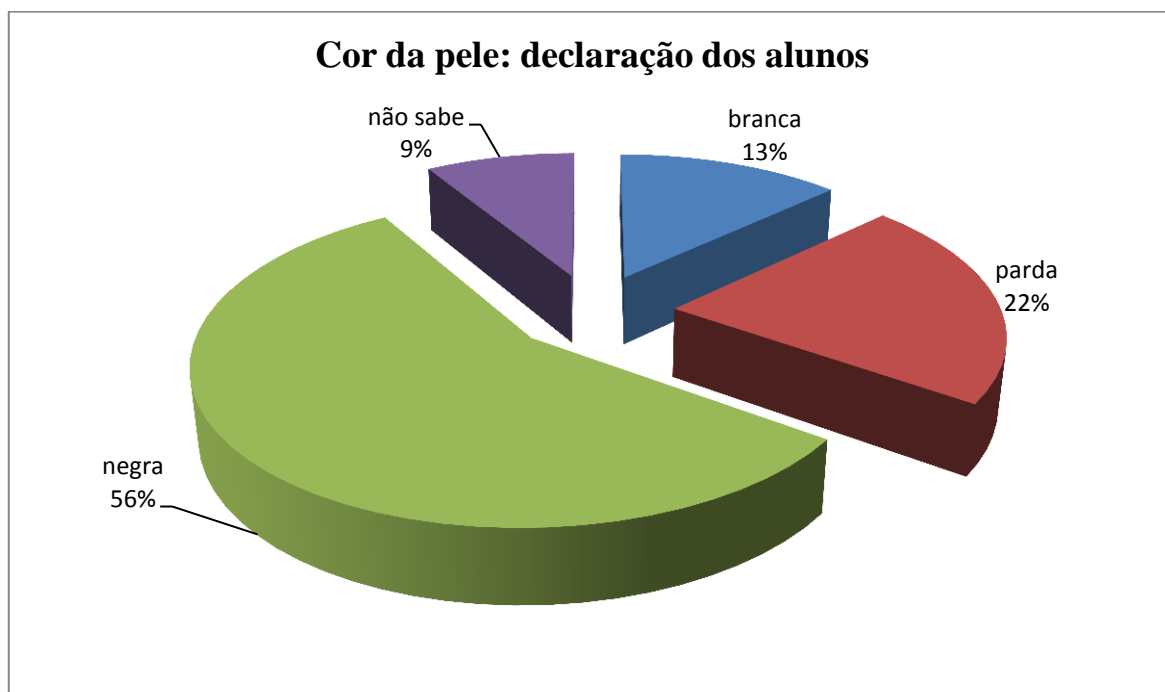


Gráfico 08 – antes da intervenção pedagógica

Após a intervenção, 67% declararam a cor da pele como *negra*, (gráfico 09). Percebemos que houve um aumento de 11% para *negra*, no segundo momento, enquanto diminuiu a declaração de *parda* (17%) e *não sabe* (4%).

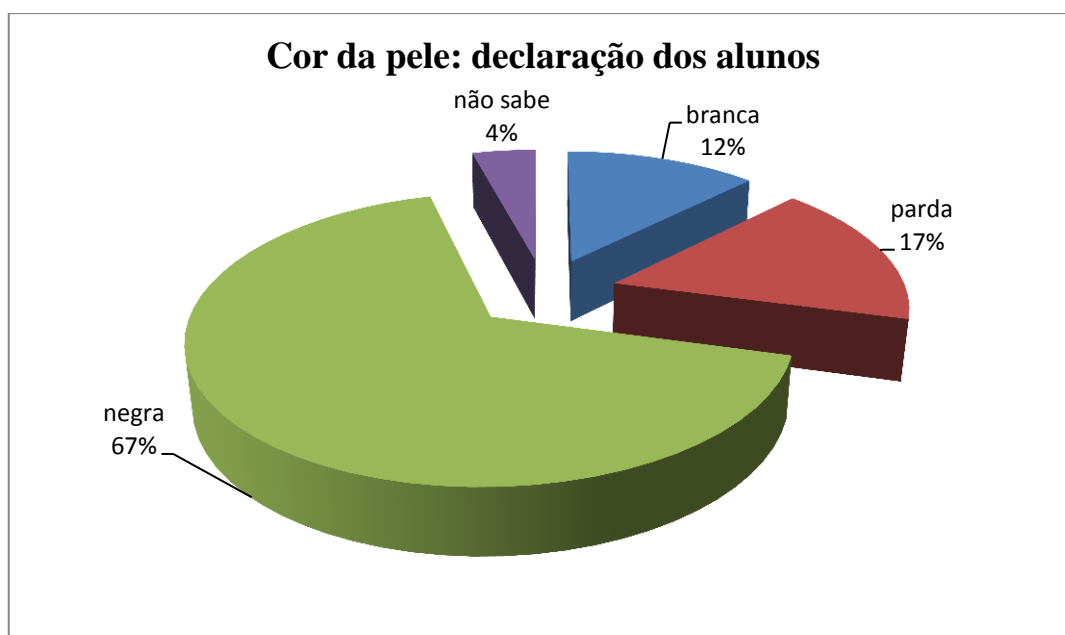


Gráfico 09 – Depois da intervenção pedagógica

Perguntamos se os alunos gostariam de mudar alguma característica física e eles responderam como registrado no gráfico 10.

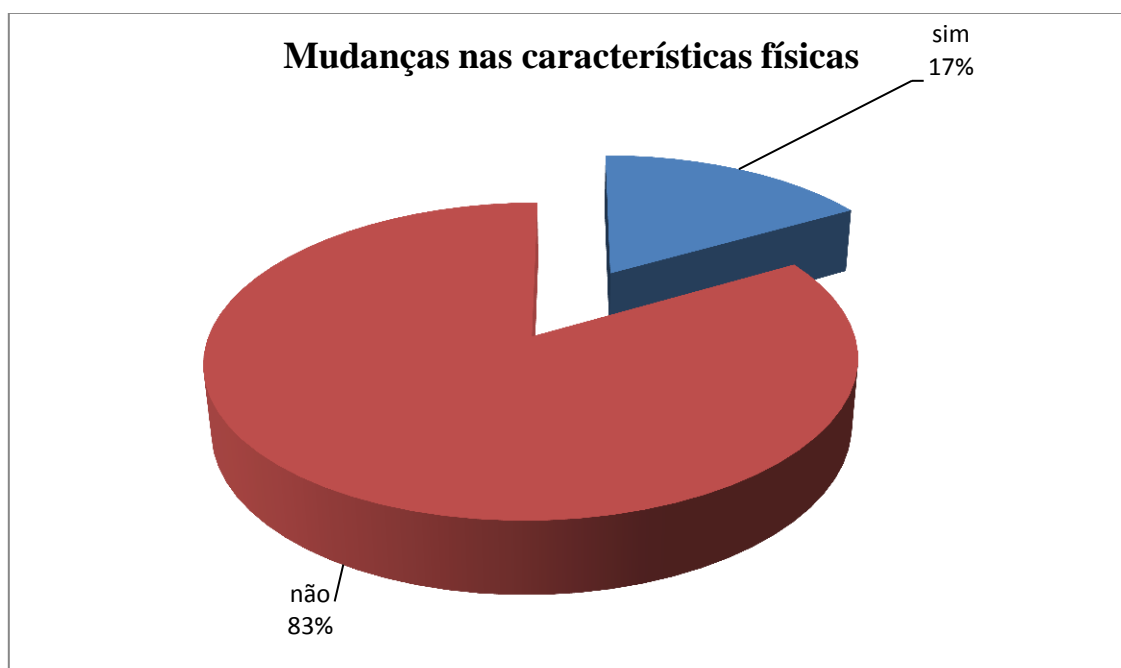


Gráfico 10

A maioria, 83%, disse que não gostaria de mudar nenhuma característica física e apenas 17% declararam que gostaria.

Questionamos então sobre que características físicas gostariam de mudar. Antes da intervenção, foram citados: cabelo (9%), nariz (5%) e corpo e altura, ambos com 4% de escolhas; 78% disseram que não mudariam nada.

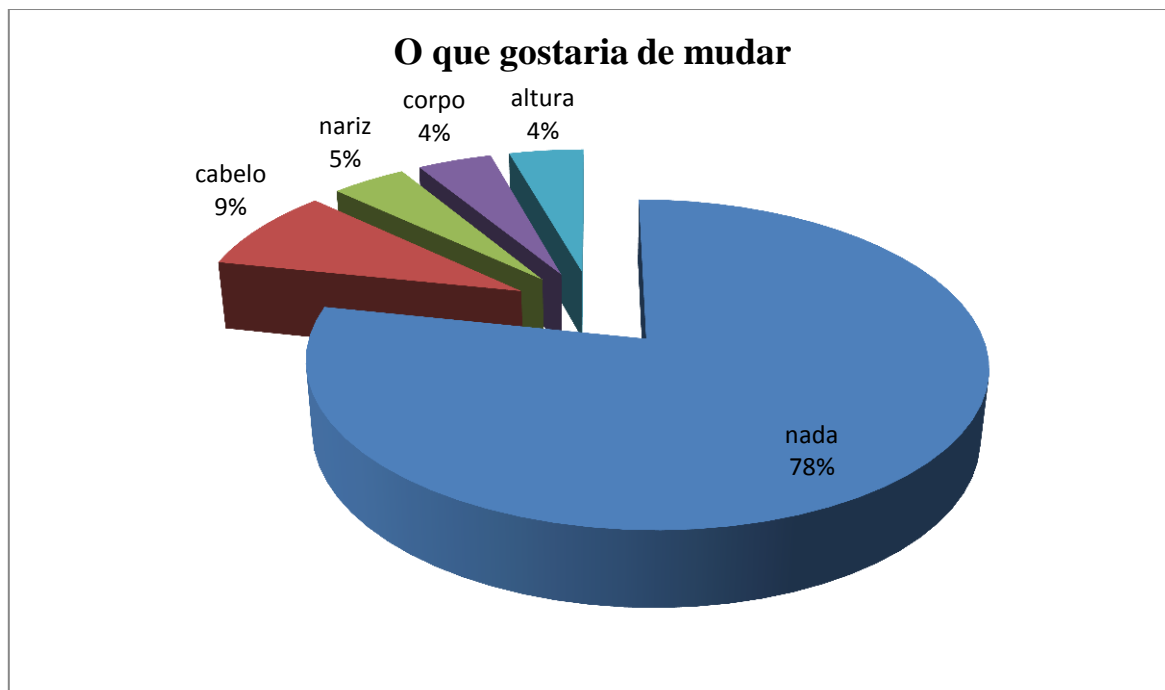


Gráfico 11

Após a intervenção houve uma alteração e 88% mantiveram que nada mudaria.



Gráfico 12

Nas características a serem mudadas, observamos no primeiro questionário que seria o cabelo, o nariz, o corpo e a altura. De certa forma, observa-se que em alguns aspectos, há uma tentativa de aproximação da característica europeia e em outro momento, características de matriz africana. Assim, o cabelo do tipo europeu que sempre foi classificado como “cabelo bom, cabelo liso”, enquanto o cabelo do negro e seus descendentes do tipo cabelo crespo sempre foi considerado como “cabelo ruim”. O nariz, também é outro aspecto do negro visto de forma negativa. Contraditoriamente, ao falar do corpo e da altura disseram que queriam ser mais altos ou ter mais corpo, principalmente, pelos escolares do sexo masculino que querem corpo musculoso, símbolo de masculinidade que é visto como próprio do negro e dos afrodescendentes.

Indagamos aos alunos se consideravam importante o ensino da cultura popular na escola e obtivemos os resultados apresentados no gráfico 13.

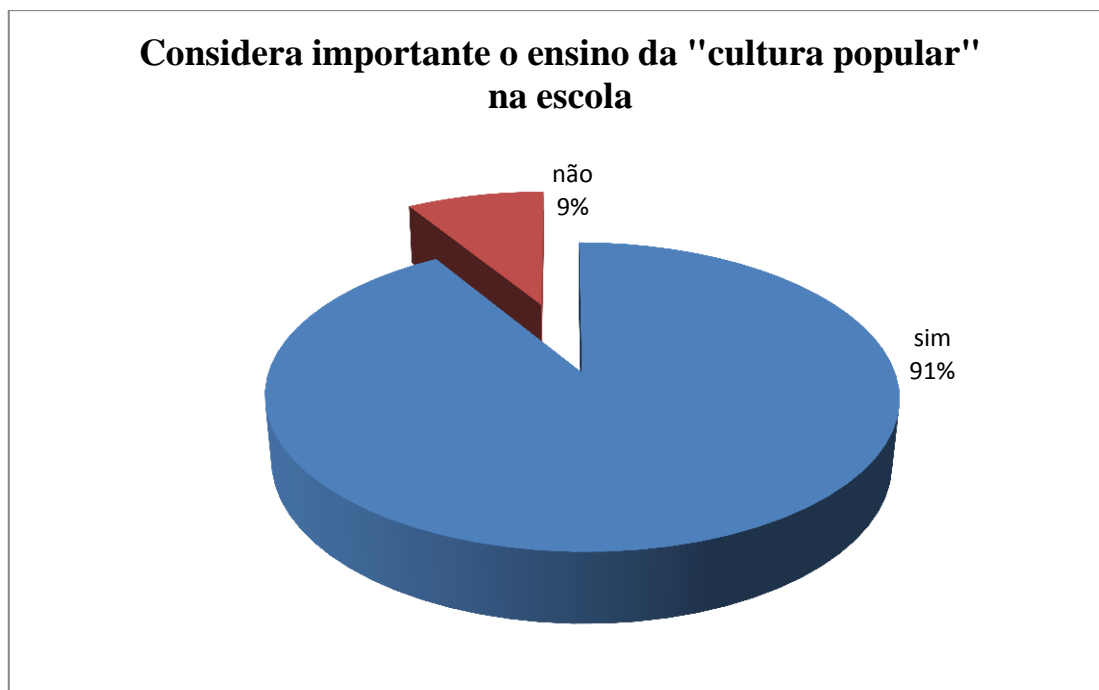


Gráfico 13 - antes da intervenção

No primeiro questionário, 91% dos alunos do grupo-classe informou que considera importante o ensino da cultura popular na escola e apenas 9% disseram que não, sem apresentar justificativas. Para os que afirmaram ser importante, disseram que o ensino da cultura popular na escola é importante porque *é um pouco da nossa história; faz parte da história brasileira; todo mundo tem que conhecer a sua cultura; todos devem saber mais do passado, para saber a nossa origem; para aprender sobre nossos costumes e crenças; sobre a cultura da população antiga, a cultura não vai nos ajudar só hoje, mas no futuro; podemos aprender o que é cultura e o que significa; as pessoas têm todo o direito de saber sobre uma coisa muito importante; porque o ser humano é dotado de razão e todos gostam de saber suas raízes; possibilita, para nós, perceber que a cultura popular é muito importante para nossa vida e devemos saber mais um pouco sobre ela.*

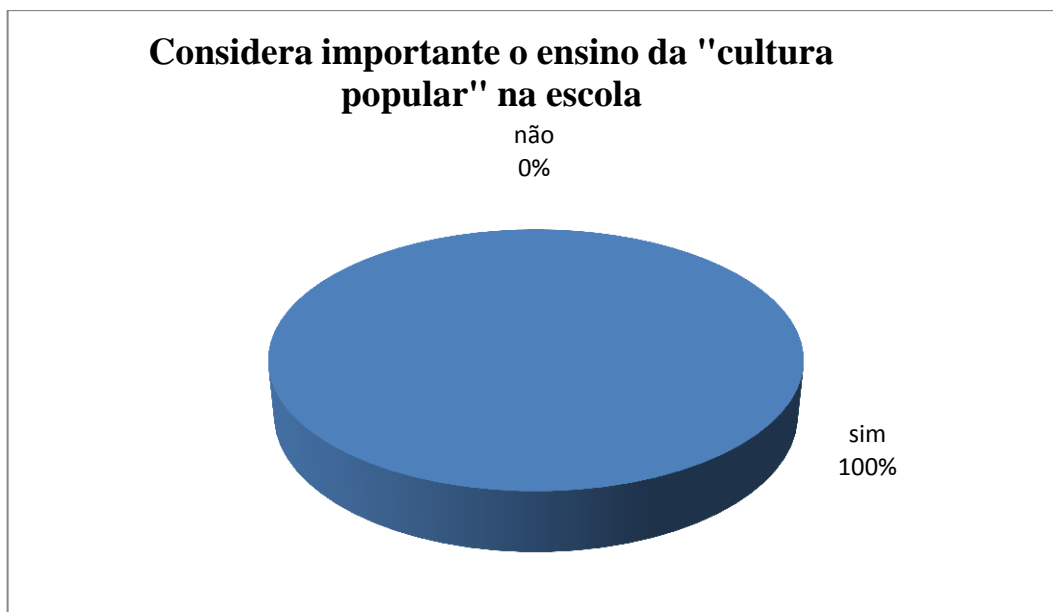


Gráfico 14 – depois da intervenção

Quando aplicado o segundo questionário, após a intervenção, 100% dos alunos afirmaram que é importante e significativo o ensino da cultura popular na escola e justificaram de forma mais elaborada e conscientes daquilo que se afirmava: *[...]nem sempre estudamos sobre a nossa cultura; temos que saber mais sobre nossa cultura; pra quem não conhece suas origens passa a conhecer e tenta acabar com o preconceito; todos têm o direito de conhecer sua própria cultura; ensina a aprender mais sobre ela e ajuda a ficar “mais ligado” a isso; é um assunto muito interessante; as pessoas ficam mais atualizadas; temos o direito de conhecer a nossa cultura seja por meio da educação ou pela sociedade; ele faz parte da nossa cultura e não podemos ficar fora dessa grande beleza; é importante porque me interessa muito; você fica conhecendo uma parte de você que estava escondida; para o desenvolvimento; para que eu venha aprender cada cultura; a aprendizagem fica melhor e você sabe mais sobre a cultura; tudo isso tem a ver com nossa história; entendemos mais; porque nos ensina a cultura popular brasileira; porque todas as pessoas precisam saber sobre a cultura do seu país.*

2.6.1 DESCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS

As aulas de História têm no currículo escolar uma carga horária de duas horas-aula por semana e, cada aula, tem duração de 50 minutos. Na turma que observamos, as aulas eram divididas em dois dias diferentes, na quarta-feira e na sexta-feira. Estas aulas ocupavam o horário das 10h20min às 11h10min. Este se mostrou um horário extremamente difícil, por várias razões: primeiro, os alunos quando retornavam do intervalo, chegavam sempre muito agitados; segundo, o atraso de alguns professores para iniciar as suas aulas gerava muito barulho nos corredores, dificultando o início das aulas daqueles mais pontuais; terceiro, às sextas-feiras, havia sistematicamente a ausência de alguns professores na sala de aula, por motivos diversos, o que fazia com que, inicialmente, os alunos fossem dispensados das aulas anteriores às dez horas. No entanto, mesmo esta situação ocorrendo, o professor conseguia estabelecer um acordo com os alunos para que permanecessem na escola até o horário da aula de História.

Optamos por descrever as aulas, levando em consideração os temas desenvolvidos e atividades trabalhadas pelo professor, definindo-os por momentos. Surgiram, então, sete momentos que caracterizamos, conforme a descrição a seguir:

Momento 01

- Tema: Apresentação do Projeto
- Objetivo: Propiciar ao aluno **informações sobre o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.**

Momento 02

- Tema: Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08
- Objetivo: Propiciar ao aluno **conhecer as leis que determinam o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas.**

Momento 03

- Tema: Identidade
- Objetivo: Propiciar ao aluno **ter consciência de sua história pessoal.**

Momento 04

- Tema: Samba de Roda – Estudo teórico e de vídeo-imagem do Samba de Roda.
- Objetivo: Propiciar ao aluno **(re)conhecer o Samba de Roda como um aspecto da História e da Cultura do povo brasileiro.**

Momento 05

- Tema: Samba de Roda – Oficina de análise de letras de Samba de Roda e Roda de Samba
- Objetivo: Propiciar ao aluno **analisar as letras de Samba de Roda**

Momento 06

- Tema: Reflexão / Avaliação
- Objetivo: Propiciar ao aluno **ter ou ampliar a consciência da caminhada de construção de conhecimento.**

Momento 07

- Tema: Conclusão
- Objetivo: Propiciar ao aluno **compartilhar o conhecimento construído com outras pessoas da escola, consolidando o trabalho desenvolvido em sala de aula.**

As aulas serão descritas, conforme os temas relatados.

Momento 1

- **Tema:** Apresentação do Projeto
- **Objetivo:** Propiciar ao aluno **informações sobre o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.**

O primeiro encontro com a turma aconteceu no dia 16/07/2009, numa quarta-feira, às 10h20min. Neste dia, estiveram presentes 17 alunos, o professor explicou qual seria a proposta do trabalho dele com a turma, destacando que o trabalho já vinha sendo realizado há algum tempo dentro da própria escola, como todos já tinham presenciado em anos anteriores e que, este ano, a turma foi selecionada para participar do Projeto pela característica apresentada, ou seja, pela integração e disponibilidade da turma para participar das atividades. Em seguida, apresentou a pesquisadora para que pudéssemos explicar o motivo da nossa presença na sala de aula.

Apresentamo-nos como professor de Língua Portuguesa de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino, mas que, naquela turma, estaríamos observando a prática pedagógica do Professor Mazé, como é chamado o professor pelos alunos. Perguntamos se além do professor, eles também autorizariam a nossa presença na sala de aula para desenvolver a pesquisa e os alunos, de imediato, disseram que sim, que não haveria problema para eles. Neste instante, o professor falou da nossa origem, pois nossa família é do recôncavo baiano, região abordada pelo professor para desenvolvimento das atividades. Explicamos, passo a passo, como seria o nosso trabalho. A turma participou fazendo perguntas tanto ao professor quanto à pesquisadora sobre como seria o trabalho. Dentro do possível, as dúvidas foram respondidas: Em seguida, solicitamos que os alunos preenchessem um questionário que serviria como ponto de partida para melhor conhecê-los e também para conhecer o trabalho do professor. Esclarecemos que o questionário a ser respondido não era avaliação para nota e que todos respondessem sem a preocupação do que era certo ou errado, mas que tivessem a preocupação de expressar o que realmente pensavam sobre cada questão apresentada.

Neste primeiro encontro, pudemos observar uma das características do professor que foi a capacidade de negociar e de dialogar, estabelecendo acordos com a turma para a realização do trabalho. Não houve nenhuma reclamação. Todos, ao receber o questionário, concentraram-se para responder. Quando iam finalizando, permaneciam sentados e chamavam a pesquisadora para fazer a entrega.

A figura 19 mostra os alunos respondendo o questionário.



Figura 19: Preenchimento do questionário – 17.07.2009
Foto: Rosania Amorim.

Momento 02

- **Tema:** Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08
- **Objetivo:** Propiciar ao aluno **conhecer as leis que determinam o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas.**

Nesta aula, o professor iniciou distribuindo para os alunos um classificador que eles deveriam ter em mãos, em todas as aulas, pois nele deveriam ser guardados todos os textos que seriam distribuídos durante as aulas bem como as produções textuais. Assim, o professor indicava que os textos produzidos pelos alunos seriam colecionados ao lado dos textos dos autores que lhes serviriam de orientação, de base para as suas produções. Em seguida, deu as orientações necessárias para o desenvolvimento da aula e informou sobre a forma de trabalhar. Começou entregando um texto que abordava as Leis 10.639/03 e 11.645/08, explicando de forma sucinta a razão do texto e a razão das leis.

A entrega da pasta revelou-se como novidade para os alunos, pois esta pasta faria parte do processo de estudo, uma vez que em cada aula, os alunos deveriam guardar nela não apenas os textos dos grandes autores mas também os próprios textos e consultá-los quando necessários.

O professor informou sobre o tema da aula seguinte e receberam os textos a serem lidos, alguns eram reprodução de um livro e outros que foram produzidos pelo professor a partir das ideias de vários autores que abordavam a temática a ser trabalhada.

O professor explicou e discutiu com os alunos as razões e intenções da Lei 10.639/03 que foi alterada pela Lei 11.645/08 e solicitou a leitura do respectivo texto.

Na aula seguinte, o professor trouxe o tema de volta para discussão com todo o grupo. Desta vez, o professor fez a leitura do texto que foi distribuído, em voz alta, com a participação de todos e, passo a passo, ele buscou a compreensão do aluno e, ao mesmo tempo, ia complementando com as informações necessárias para um melhor entendimento. Finalizou, indicando como tarefa para apresentação na aula seguinte, a produção de um texto que fosse resultante da reflexão sobre o tema abordado no texto lido e, em seguida, entrega o texto da aula seguinte.

Momento 03

- **Tema:** Identidade
- **Objetivo:** Propiciar ao aluno **ter consciência de sua história pessoal.**

Texto: Identidade e consciência étnico-cultural

O professor organiza a turma em círculo e, eles, naturalmente, se organizam dividindo-se em dois grupos: de um lado estavam as meninas e do outro estavam os meninos. A aula começa com muita agitação, provavelmente, provocada pelo próprio tema, Identidade, pois falar de si não é tarefa fácil. Além do barulho de conversa no corredor da escola, tínhamos também músicas pelo uso do aparelho celular de alguns deles, pois estávamos no horário após o intervalo.

O professor propõe uma leitura compartilhada com o grupo. Dentre os presentes, seis alunos não fizeram a leitura prévia. Dois deles justificaram dizendo só terem tido acesso ao texto naquela aula, três justificaram estar com o texto e não ter lido e mais uma aluna que apesar de não apresentar justificativas, estava com o texto na pasta e não retirou para acompanhamento. Fato que ao final, levou o professor a alertá-los sobre a necessidade e importância da leitura prévia e da participação na discussão em sala de aula. Após a leitura realizada em voz alta, de maneira espontânea, por alguns alunos, o professor abre espaço para discussão das ideias contidas no texto.

Os alunos nas suas narrativas revelam o quanto desconhecem sobre a sua própria identidade, seja como pessoa, seja como cidadão pertencente a uma cultura. O professor dirige-se a cada aluno, nominalmente, solicitando que se posicionem com relação ao texto lido, buscando abrir um espaço para uma discussão mais ampla. Os alunos começam posicionando-se de forma muito simplista, repetindo apenas o que está no texto. O professor busca mediar, tentando facilitar a discussão e ajudá-los na reflexão, mas devido ao pouco tempo (50 min), a aula finalizou e não concluiu a discussão, o professor solicitou que eles registrassem o que entenderam sobre identidade, como uma forma de dar continuidade à discussão na aula seguinte.

Na aula seguinte, o professor retoma a discussão, onde a participação dos alunos dá-se de forma mais efetiva. Apesar de toda agitação, como na aula anterior, conseguem colocar-se e registrar de forma coerente o que realmente entenderam sobre identidade. Alguns entregaram os textos e utilizamos alguns deles para ilustrar o que estamos descrevendo.

O primeiro aluno que apresentou o texto era um dos mais agitados na aula anterior e inúmeras vezes teve o nome chamado pelo professor para que acompanhasse a aula. Ele revelou que, a partir da leitura do texto e da discussão, foi possível [...] *entender que a nossa identidade pode se definir como um conjunto de características que tornam cada ser humano único, e que muitos não têm ainda uma opinião formada quanto ao que realmente é, mas o que eu destaquei na discussão em sala sobre identidade é que todos nós somos iguais e por assim dizer diferentes e isso é o que torna a vida atraente. Imagine se todos fossem iguais, mesmo tipo de música, dança, comida, crença, entretenimento, acho que perderia o sabor e a essência da vida, pois acredito que, embora cada um de nós tenhamos uma base que se mantém, a diversidade em todos os aspectos, faz parte da própria essência da vida.* (A)

Um segundo aluno, utilizou o seguinte título “Apesar das diferenças, todos somos iguais” e como compreensão revela que [...] *todo brasileiro tem em si descendência de várias raças (etnias) que trazem com elas várias culturas. Resultado da fusão entre africanos, índios e portugueses, surge o brasileiro, povo de identidade única, mas que, infelizmente, os estrangeiros nos veem como país de futebol, país de carnaval e das mulheres bonitas. Entre tantas polêmicas, onde os brasileiros não assumem sua raça, eu me orgulho de ser brasileiro e nunca negarei minha etnia, mas sempre respeitando a visão do próximo. Enfim, devemos mostrar que nesse país, não há só festa, e sim um povo trabalhador que tem que aprender a valorizar sua cultura.* (L)

Uma terceira aluna revela o quanto é novo e importante a temática abordada na sala: *O que é novo pra mim no texto é saber que no currículo oficial da rede de ensino será incluído o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertencentes a história do Brasil. É novo pra mim também, saber, como aluno, que existe uma pedagogia de combate ao racismo e a discriminação. Esta pedagogia tem o objetivo de educar e fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra.* (T)

Ao que tudo indica, começam a atingir o objetivo a que se propôs o professor. Isto é, fazer com que os alunos entendessem o que é identidade, identidade histórica e que eles são sujeitos da construção da identidade. O texto fez o aluno pensar.

A figura 20 mostra os alunos discutindo o texto.



Figura 20: Discussão do texto
Foto: Rosania Amorim.

Momento 04

- **Tema:** Samba de Roda – Estudo teórico e de vídeo-imagem de Samba de Roda.
- **Objetivo:** Propiciar ao aluno **(re)conhecer o Samba de Roda como um aspecto da História e da Cultura do povo brasileiro.**

Aula - Samba de Roda - 16/10/2009

1. Leitura de texto e discussão
2. Produção de texto
3. Apresentação de vídeo e discussão
4. Apresentação de revistas e livros

Na primeira aula sobre Samba de Roda, os alunos não tiveram as aulas anteriores do dia, no entanto, permaneceram na escola para o horário da aula de História. Neste encontro, tivemos a presença de apenas 11 alunos. O professor inicia diferenciando os diversos nomes dados ao samba. Primeiro define samba chula, como uma variante do samba de roda, tem uma especificação que é a relação entre a sambadeira e o cantador. A sambadeira só pode entrar na roda para sambar depois que o cantador finaliza a chula, o mesmo que um verso e, em seguida, diz que sua origem está na cidade de Cachoeira ou Santo Amaro; samba de “putaria”, samba em família, samba de “esparro” considerado samba para gaiato, aquele que entra na roda sem ser convidado e exagera, é mais masculino que feminino. Neste momento, os alunos participam fazendo perguntas e o professor continua dizendo que existe o samba “duro”; o samba de “capoeirista” que, na verdade, é o mesmo samba de “esparro”. O professor, durante a aula, demonstra cada tipo: bate palma, canta, troca passos. Finaliza a aula, entregando um texto “Histórico sobre o samba de roda” para leitura em casa. Ao sair, o aluno (A) pergunta: “*A gente vai tocar?*”

A segunda aula sobre Samba de Roda inicia-se com a presença de 14 alunos e logo em seguida, chegam mais dois. Nesta aula, o professor muda de estratégia para desenvolver o assunto. Leva para sala de aula vídeos que apresentam o tema samba-de-roda, além de um cesto cheio de livros e revistas sobre a temática.

Nesta aula, há a presença de um novo aluno e o professor inicia pedindo que este aluno se apresente. Ao descobrir que o aluno tem sua origem numa cidade do interior da Bahia,

onde é forte a presença do samba-de-roda, ele aproveita e faz a ponte entre a história da cidade e o vídeo que será apresentado.

Conforme descrição a seguir, veremos que durante a aula, é abordada uma diversidade de temas, todos eles ligados ao cotidiano dos alunos. A discussão não se encerra nas aulas, mas neste dia, os alunos que iniciaram a aula, às 10h e que deveria ser encerrada à 10h40min permaneceram na sala até às 11h50min, espontaneamente, envolvidos com a discussão que fôra iniciada.

O vídeo então é apresentado, todos acompanham em silêncio e, num determinado momento, o professor pára e inicia a discussão sobre o trecho que foi visto, estabelecendo relação com o texto entregue na aula anterior.



Figura 21: Aula – Samba de Roda - 16.10.2009 - Apresentação do vídeo
Foto: Rosania Amorim.

No primeiro momento, o professor provoca a discussão, buscando estabelecer a relação que existe entre o vídeo e o texto que eles já haviam lido e discutido em classe. Aos poucos os alunos começam a participar da discussão, e revelam reparar que: a indumentária colorida lembra a africanidade; que o samba é uma dança que vem desde a chegada dos negros africanos no Brasil e que está vinculada à capoeira (toda roda de capoeira finaliza com uma roda de samba); que a diversidade cultural no Brasil é muito grande. Observam também que os integrantes da roda de samba são pessoas idosas que demonstram ter muita energia para sambar. Em seguida, revelam que gostam de samba, gostam do que o samba de roda traz das origens e que ele é coisa nossa, é único, é da nossa cultura. Por outro lado, disseram que existem pessoas que não gostam do samba de roda, porque tem a ver com o candomblé e para eles, isto é um preconceito, necessitando de divulgação, de informações corretas sobre o samba para que isso não ocorra. O professor complementa dizendo que preconceito revela desconhecimento ou perversidade.

Neste instante, uma aluna aborda a questão de um outro ritmo musical que existe na Bahia, que é o caso do “pagode”, trazendo para discussão as letras e percebendo que nada acrescentam como informação para as pessoas, apenas desrespeitam as mulheres, citando um fato que, na época, havia acontecido em Salvador envolvendo uma jovem, num show de uma banda, que foi filmada dançando de maneira extremamente vulgar. O fato ganhou grande repercussão na mídia por ter sido descoberto que a jovem, do vídeo divulgado na internet, era professora do Ensino Fundamental de uma determinada escola particular de Salvador. Este fato, os alunos discutiram por um longo tempo da aula.

A figura 22 mostra os alunos discutindo o conteúdo do vídeo, com o professor.



Figura 22: Aula – Samba de Roda - 16.10.2009 - Discussão do vídeo para sua aproximação com o texto.
Foto: Rosania Amorim.

Além do vídeo, o professor apresentou, também, livros e revistas que abordavam a temática. Primeiro, dirigiu-se ao cesto, levando-o para o centro da sala e apresentou o material à turma. Inicialmente, apresentou uma revista que trazia artigos sobre o samba de roda e um livro que era o Dossiê do Samba de Roda lançado pelo IPHAN, como relatório de pesquisa para o reconhecimento do Samba como Patrimônio Imaterial e estabelecendo uma relação com a aula anterior, revelou que as pessoas o reconheceram no material ao apresentá-lo.

O professor, então, complementa as informações do vídeo com depoimentos de pessoas que participaram dos vídeos e que também integravam o grupo pesquisado para o dossiê. Outro aluno acrescenta: *Sempre haverá diferentes pessoas que gostam de roupas, músicas diferentes, é preciso respeito [...] Só não se pode perder a base. Uma coisa é querer sambar, outra coisa é compreender o samba. A confiança no grupo é importante para o fortalecimento das nossas raízes.*

Neste instante em que se fala de raiz, respeito, diferenças, o professor revela: [...] *eu não como acarajé*. Esta informação gerou surpresa para todos, pois implicitamente o professor mostra que a identidade é construída no coletivo, mas cada um se diferencia a partir de sua própria história. Sendo a acarajé, um prato típico da Bahia de origem africana não significa dizer que todo baiano, todo negro, necessariamente, tenha que gostar desta comida.

A partir deste momento, surgem várias indagações: “*Conheço o dono de um terreiro que toda sexta-feira, joga milho branco, ovo, farinha de dendê e bate tambor.*” O que significa isto?

O professor respondeu que esta prática tem relação com o candomblé, é um pedido de proteção do Ayê. Há outras que são de agradecimentos. Explicou, até onde conhecia, e revelou para o grupo que não tinha aprofundamento de estudos sobre determinadas questões do candomblé e propôs a apresentação de um vídeo sobre o tema. Aqui ao admitir não ter aprofundamento de estudos, revela que o fato de ser professor, não implica em saber tudo, mas orienta e busca caminhos para novas construções.

A aula continua e falam sobre o comportamento de membros de outros credos diante do candomblé e, também abordam uma questão da sexualidade, quando surge a pergunta: *Por que todo “viado” está na macumba?* Um segundo aluno corrige: “*Viado*”, não, *homossexual*. Aparecem, então, outros comentários dessa mesma natureza: *Algumas mulheres quando entram no candomblé viram lésbicas*. Neste momento, todos falavam ao mesmo tempo e mais uma vez, o professor esclarece o que foi possível sobre este assunto e propôs trazer uma palestrante para falar sobre o candomblé, e vai finalizando a discussão sobre o tema, observando que também existem padres e pastores que são homossexuais. Um aluno encerra a discussão dizendo: *nem tudo é o diabo*.

Aqui, eles deram continuidade ao que já haviam falado anteriormente, a necessidade do respeito à diferença, à identidade.

O estudo do samba de roda permitiu uma abordagem interdisciplinar. O momento de discussão integrando conhecimentos de vários campos do saber, bem como a discussão de assuntos que são tabus e que também representam formas de discriminação, intolerância à diversidade, tanto quanto às questões étnicas.

São muitas as dúvidas que surgem e, ao mesmo tempo os alunos vão se revelando, se mostrando mais entrosados e interessados na aula e, mesmo diante do horário avançado e da

observação do aluno (B) *o combustível está acabando*, permanecem na sala sem reclamar, sem apressar a aula e atentos ao trabalho.

O professor então diz que para encerrar a aula, apresentará o final do vídeo. Neste instante, todos ficam em silêncio, assistindo. Ao terminar, o professor agradece a turma e indica uma tarefa para que, em casa, os alunos possam continuar a reflexão. A tarefa foi: De acordo com a leitura e a discussão, fazer um comentário dizendo: “Quem é você?” Recomendando que não deveriam copiar trechos do texto.



Figura 23 - Aula – Samba de Roda - Apresentação do vídeo - 16.10.2009

Foto: Rosania Amorim

Uma aluna revela na saída: *E o meu caso? Na minha família de um lado é do candomblé, minha avó materna tem um terreiro e do outro, lado paterno, é espírita e me sinto bem dos dois lados.*

O professor concluiu dizendo que esta é uma reflexão que somente ela poderá fazer, para que de fato descubra sua própria identidade.

A verdade é que os alunos, apesar de saírem da aula, continuavam pensando no que foi discutido, perguntado, proposto.

Momento 05

- **Tema:** Samba de Roda – Oficina de análise de letras de Samba de Roda e Roda de Samba
- **Objetivo:** Propiciar ao aluno **analisar as letras de Samba de Roda**

A análise das letras dos sambas de roda foi feita como trabalho coletivo, o professor projetava na tela as letras dos sambas e ia analisando junto com os alunos, seguindo a seguinte sequência:

- Primeiro passo: apresentação das letras em slides;
- Segundo passo: reflexão, interpretação e contextualização da letra de cada samba, feita pelos alunos;
- Terceiro passo: informação e conclusão pelo professor;
- Quarto passo: marcação do ritmo do samba analisado, juntando letra e música, usando a palma da mão;
- Quinto passo: realização da roda de samba;
- Sexto passo: produção escrita sobre o que os alunos entenderam e refletiram, a partir de cada letra analisada.

Na primeira aula, o professor deu início no quarto horário (10h), só encerrando às 12h quando, na verdade, o horário era de 10h às 10h40min. Aproveitando a empolgação dos alunos, o professor solicitou ao colega que cedesse o horário (10h40min às 12h).

O professor continuou apresentando letras de samba e pedindo aos alunos que falassem o que percebiam naquela letra, ia complementando com suas informações. Ao final do estudo das letras de samba, formou-se uma roda de samba com os alunos cantando, marcando com palmas e sambando.

A seguir, serão apresentadas as letras de alguns sambas e a reflexão feita pelos alunos a partir de cada uma delas. Observa-se que são muitas as questões abordadas. A partir das reflexões trazidas pelos alunos, o professor finalizava, trazendo aspectos que complementassem as ideias deles, o que fazia com que novas informações fossem acrescentadas.

1. Primeiro samba

Dá no nego

Dá no nego,

No nego você não dá

Joga a bola para cima,

Joga a bola para o ar

Você diz que dá no nego,

No nego você não dá...

Análise dos alunos:

Nessa letra fica implícito que os senhores de engenho se achavam superiores, por preconceito da época, mas os negros nunca abaixaram a cabeça e sempre lutaram unidos e, por isso, o verso “no nego você não dá”. (H)

Quer dizer que o branco diz que dá no nego só que no nego ninguém dá porque o nego é mais forte, o sofrimento fez dele mais forte. (D)

Creio eu, que é um modo de dizer que os senhores davam ordens aos negros, então acho que essa foi a forma que acharam para se expressar. (P)

Dá no nego, quer dizer que com o negro ninguém pode, que o negro é bom jogador. (O)

Implícito – demonstra que o branco quer ser melhor do que o negro, quer ser mais valorizado, mas o negro é melhor. O branco sempre quer ter mais vantagens do que os negros. (L)

Eu acho que essa música está falando que o branco não dá no nego, mesmo o branco falando que dá no nego, mas às vezes ele não dá. (J)

Os brancos diziam ser melhor que o negro, mas o negro tem o gingado na sua vida e na sua alma. (A)

Análise apresentada pelo professor

A letra permite-nos refletir sobre o quanto o negro utilizou-se da criatividade para driblar obstáculos à sua volta. Numa demonstração de habilidade, astúcia e criatividade, pois criavam maneiras de dar respostas e desafiar o poder dominante na época.

2. Segundo samba

*Ô Inácio, Ô Inácio,
Mulher parida não come
Ô Inácio, Ô Inácio,
Farinha do mesmo dia
Se ela come, ela morre
E o filho não se cria.*

Análise dos alunos

Grandes significados em poucas letras, essas são as chulas que trazem uma verdadeira cultura. Deixa claro que é uma tradição por causa do resguardo da mulher, mas se analisarmos bem, existe uma informação importante sobre a mandioca, cuja raiz tem um ácido letal e a “farinha do mesmo dia” não deve ser consumida, porque é necessário sair todo o vapor para o ácido, que é volátil, ser eliminado, por isso, os versos: [...] mulher parida não come farinha do mesmo dia. Então, por trás desses versos existe toda uma tradição. (M)

Essa letra vem sendo cantada de muitos anos. É que tem um tipo de farinha ou modo de fazer farinha que tem que ser bem lavada e tirar o sumo, pois, se não tirar causa vômitos, náuseas e pode levar à morte. E, uma tradição dos antigos de mulher de resguardo não pode comer essa farinha para não fazer mal ao filho, nem a mãe.

Implícito - demonstra que uma mulher parida não come farinha do mesmo dia porque se ela comer, ela morre e o filho não vai poder ser criado. A farinha tem um produto tóxico, venenoso. (U)

Análise apresentada pelo professor

A folha da mandioca, principalmente do aipim, é utilizada para fazer uma comida típica do recôncavo que é a maniçoba, uma comida afro-baiana. As folhas da mandioca eram “pisadas”, maceradas no pilão, hoje é feita no liquidificador. Isto serve para tirar a salmoura, isto é, o caldo, o sumo, pois é venenosa (tóxico). Em seguida, lava-se e ferve-se, depois se coloca para “ferventar”, até 03 vezes, e só então, junta-se os demais ingredientes (carnes) para fazer a maniçoba.

A raiz da mandioca também tem a substância tóxica. Portanto, o que mata não é a quebra do resguardo, porque o problema está na raiz que serve para fazer a farinha. Na casa de farinha, após a farinha ficar pronta, coloca-se no saco que deve ficar aberto até o dia seguinte, deixar exalar o vapor da substância tóxica, isto é, o ácido cianídrico. Naquela época, não se sabia que este era o nome, mas sabia-se que levava alguns animais à morte. Assim, com base nestas observações, eles compuseram esta música.

Nesta letra, percebe-se um conhecimento empírico sobre substâncias que compõem a mandioca da qual se faz a farinha, pois, provavelmente, através da observação, os ancestrais devem ter percebido que os animais ao ingerirem o caldo da mandioca, passavam mal e até morriam. Mais tarde, por análise química, concluiu-se que a mandioca possui uma substância que quando é inalada ou ingerida pode causar a morte. Esta substância é o ácido Cianídrico (HCN) que, a 26° graus/C, passa ao estado de vapor e, se inalado, numa concentração superior a 300mg/ml³, mata. O ácido cianídrico foi utilizado pelos nazistas para exterminar Judeus em câmara de gás.

3. Terceiro samba

*Riacho que corre pro rio,
O rio que corre pro mar,
O mar é morada do peixe,
Eu quero “vê” você sambar.
Beira mar ê ê beira mar*

Análise dos alunos:

Esta música, para nós, leva a muitas opiniões e debates. Os “homens” de hoje dizem que eles eram “burros”, mas, na verdade, “burros somos nós; isso prova que com a convivência e experiência, eles notaram que:” riacho corre para o rio e o rio corre para o mar, e isso, de certa forma, foi um conhecimento incrível e que compõe hoje uma das mais belas letras de samba de roda. (M).

Ele quer falar do ciclo da água, quer falar também que a água não fica parada e observam, também, a natureza e notam que o peixe mora no mar. (D).

O peixe só existe onde tem água. O cambotá, tipo de peixe que vive no rio e vive pulando de um rio para o outro sobrevive até uma semana fora d'água. (N)

Eu acho que esse texto diz que sem riacho não tem rio, sem rio, não tem mar, e sem mar, não tem peixe. (J)

Está dizendo que as coisas se misturam um pouco para que se torne bem visível para todos verem o que está acontecendo. (L)

Análise apresentada pelo professor

Alguns peixes que saem do rio vão para o mar. Riacho que corre pro rio, o rio que corre pro mar. Como aqueles escravizados sabiam disso? Como eles perceberam isto? Através da observação prática, convivência, costume, (cultura, diz os alunos D e M). Tudo isto se deu através de dedução, hipótese e constatação.

Alguns sabiam onde era a nascente da água. Existia um ciclo natural que é o ciclo da vida. A maioria dos rios brasileiros desemboca no mar. Tem uma nascente e desemboca no mar. Temos o Rio Nilo, o Rio S. Francisco. Este ciclo é uma lógica de Geografia. Um ciclo que passa de geração em geração, de pai para filho.

Esta é a musicalização de um fenômeno da natureza. Percebe-se o conhecimento empírico dos ribeirinhos sobre aspectos das Ciências Naturais, da natureza, ao observar a sequência de percurso de cursos naturais das águas, como também percebiam as águas como habitat dos peixes. De acordo com os livros didáticos, a maioria dos rios brasileiros procede desta maneira. São raros os rios brasileiros que não desembocam no mar. Nos estudos da Geografia chamam-se endorréicos os rios cujas águas ficam retidas no próprio continente, e exorréicos aqueles cujas águas dirigem-se aos oceanos.

4. Quarto samba

Quando a maré vazar

Vou “vê” Juliana ê

Vou “vê” Juliana ê

Vou “vê” Juliana ê

Análise dos alunos

Ele fala de Juliana diz que quando a maré vazar, vai ver Juliana, ele fala da vontade dele. (D)

Eu acho que a música diz que quando a maré baixar, ele vai ver o amor dele.

Análise apresentada pelo professor

Esta letra mostra o conhecimento sobre o movimento cíclico das marés, além da expressão dos sentimentos como a saudade, a emoção, a expectativa do encontro subordinado aos caprichosos ciclos da natureza.

5. Quinto samba

Sai, sai, sai ou Piaba

Saia da lagoa

Bota a mão na cabeça

Outra na cintura

Dá um remelexo no corpo

Dá umbigada na outra

Marimbondo me mordeu

Me mordeu foi no umbigo

Se mordesse um palmo abaixo

O caso “tava” perdido...

Análise dos alunos

Pode até parecer estranho, mas umbigada é uma forma de chamar o outro para a roda e, para que algumas pessoas não ficassem tímidas, eles usavam o termo “sai piaba ou piaba da lagoa”, então são termos do dia-a-dia de uma cultura que sofreu muitos preconceitos e superou todos eles. (M)

Piaba é um peixe, ele está se referindo a ela pedindo que ela saia do mar, está convidando ela pra sambar. (B)

Ele está mandando a piaba que é um peixe sair da lagoa e botar a mão na cabeça e outra na cintura. Como o peixe não tem mão, mas a música tá falando pra quem está parado, pra essa pessoa dançar. (I)

Análise apresentada pelo professor

Na letra, colhemos um dado que nos chamou a atenção: a sutileza do mecanismo feminino de sedução, a sensualidade simples e uma certa dose de erotismo.

6. Sexto samba

Lelé, meu amor Lelé

Lelé, meu amor Lelé

No cabo da minha enxada

Não conheço “coroné”

Análise dos alunos

Coroné significa coronel, patrão, que naquela época tinham poder sobre os escravos que ali moravam e que trabalhavam na lavoura. (M)

Achamos que retrata o duro trabalho braçal realizado nessa época. (P, N, A)

No cabo da enxada ele não conhecia o “coroné”, ele está com a enxada e ele não tem medo de ninguém. (C)

Análise apresentada pelo professor

Estes versos eram tirados durante a lida dos escravos ou trabalhadores das fazendas, provavelmente como desafio ao senhor ou patrão, chamado de “coroné”. Aproveitou, também, para abordar aspectos da História Colonial, modo de produção e como viviam as pessoas naquela época.

Ao final de cada análise, o professor fazia a marcação do ritmo com a palma da mão e cantava juntamente com os alunos. Ao finalizar a reflexão, o professor solicitou que todos levantassem para que realizassem a roda de samba. Todos eles, inclusive os mais envergonhados, iam ao centro da roda, sambavam do seu jeito, não deixando “*o samba morrer*” expressão usada pelo professor para dizer que era garantida a continuidade do samba a cada momento que alguém recebia a “umbigada”. Até mesmo os que pareciam distantes do trabalho eram mobilizados para participar do canto, da dança, da roda. Neste momento, a Secretária da escola apareceu na porta foi levada para a roda, atendendo de imediato a solicitação.

Estimulados pelas letras de samba, os alunos puderam discutir sobre realidades diferentes daquelas a que estavam acostumados, mas sobre as quais mostravam ter algum conhecimento, mesmo que fosse simples concepção ou alguma informação já construída e que, certamente, estavam servindo como “subsunçores”, conforme afirma Ausubel para a construção de conhecimentos. Um exemplo disso pode ser o movimento da maré e o uso da mandioca conhecimento popular, que pode ser validado pelo conhecimento escolar quando discutiram o comportamento dos cursos da água e da farinha que é obtida da mandioca, mas é preciso estar atento para o tempo de produção e possibilidade de ingestão. Este foi um assunto dos mais discutidos e os alunos expressavam satisfação com as novas descobertas.

O saber popular não é, ainda, bem aproveitado ou nem mesmo aproveitado pela escola, mas isso não diminui o seu valor. O professor deixa claro que no saber de senso comum há um núcleo sadio de bom senso, uma verdade. Informações valiosas compõem estas letras e podem ser consideradas como elementos necessários à convivência, a sobrevivência, tanto ontem como hoje, e os alunos perceberam isso.

Ao final da oficina, os alunos fizeram uma roda de samba como mostram as figuras 24 e 25.



Figura 24: Aula prática de Samba de Roda
Foto: Rosania Amorim



Figura 25: Aula prática de Samba de Roda
Foto: Rosania Amorim

Dentre os textos produzidos, apresentamos, conforme figura 26, uma avaliação escrita, entregue por um dos alunos sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Turma - 1º md

ótima reflexão!
OK!

Resposta

Na minha opinião, esses sambos detem valores distintos, porém, iguais em qualidade. Resgatam de uma forma subjetiva, o cotidiano das comunidades ribeirinhas, quando cita as passagens de rio pra rio, de rio pra mar, abrange bem a visão que essas pessoas tinham do que estava ao seu redor. E quando é mencionado "o mar é morada de peixe", me remete a atividade que essas pessoas tinham como forma de ganhar o sustento, que era a pesca-ria. Minhas razões para acreditar que são realmente, à esses tipos de pessoas que o samba se refere, é quando na 2ª parte cita o fato de esperar o mar baixar.

E na 3ª parte pude perceber que mesmo com o trabalho pesado, o samba servia como esperança, motivação, e diversão. Sambos como esses, mantêm viva a cultura de raiz, onde as histórias, relatos, e experiências, são musicadas, e por esse motivo tem valor inestimável no que tange à cultura popular, pois consegue trazer à tona o modo de viver de pessoas simples e trabalhadoras.

O samba é esta herança cultural, onde o povo se vê, e exprime essas ideias, em forma de música.

Figura 26 - Texto do aluno - Reflexão final sobre a Oficina de Samba

Momento 06

- **Tema:** Reflexão / Avaliação
- **Objetivo:** Propiciar ao aluno **ter ou ampliar consciência da sua caminhada de construção de conhecimento.**

O professor, neste encontro, explicou mais uma vez o critério utilizado para a avaliação, fazendo uma reflexão sobre a caminhada dentro da escola e, ao mesmo tempo, alertando os alunos sobre o papel que cada um desempenha na escola e na comunidade. Destacou que a presença e a utilização do classificador durante as aulas foram fatores também considerados.

Estabelecendo uma relação entre o objetivo proposto e a reflexão sobre: *a identidade cultural e social é de responsabilidade de cada um*. A responsabilidade também era do aluno no processo de avaliação. Que a participação dele possibilitava um melhor desempenho no desenvolvimento dos objetivos propostos. Neste instante, um dos alunos revelou a sua dificuldade financeira para frequentar a escola e reconheceu que as faltas dificultaram o acompanhamento das aulas, numa tentativa, talvez, de confirmar a fala do professor, tendo como referência ele mesmo.

O professor fez então uma retrospectiva sobre as aulas, resumindo a proposta que foi de, através do samba de roda, trazer o foco para a consciência etno-cultural e sobre a contribuição da história e a cultura de matriz africana à história e cultura baiana e brasileira. Disse também que *a pasta representa muito mais do que um local para guardar os textos. Ela representa uma metodologia de organização do trabalho com os elementos exteriores a vocês, os textos e o conhecimento que cada um construir*. Aqui se percebe também uma característica inovadora na prática pedagógica do professor que é o uso da pasta, não como depósito de papéis, mas como elemento para a organização de informações necessárias para a construção do conhecimento.

Mais uma vez, entregou dois textos abordando o tema da identidade e solicitou que, a partir das vivências, os alunos construíssem um novo texto, que também seria parte da avaliação.

Durante todo momento, os temas abordados eram aproximados, eram retomados, fazendo com que percebessem que entre eles havia uma relação, eles formavam uma rede que possibilitaria atingir o objetivo do trabalho. Existia uma preocupação de mostrar que os temas trabalhados não deveriam ser isolados, mas integrados. Isto revela um procedimento que

contraria ao que estamos acostumados a encontrar nas escolas, quando os conteúdos são trabalhados em disciplinas de forma compartimentada, conforme, revela Alessandrini (2002, p.160), uma nova prática reflexiva possibilita “[...] o rompimento com o antigo modelo educacional tradicional, segundo o qual o processo de aprendizagem ocorria de maneira fragmentada [...]”.

Após a entrega do texto, um dos alunos revela: *“Para nós da raça negra, existe uma raiz e tenho diagnosticado que o Samba de Roda é uma destas raízes”*. O aluno explicita sua reflexão sobre identidade, de forma bastante clara e coerente, mostrando sua compreensão sobre o assunto abordado.

O professor retoma o “Encontro de Terreiros”, evento que havia ocorrido na escola na semana anterior, com a participação de todos os alunos, dando de certa forma, um feedback para os alunos sobre questionamentos trazidos em aulas anteriores:

Em seguida, disse para os alunos: *Não tenham medo de dizer sou negro (a). É preciso resignificar-se enquanto negro na sociedade. Não deixem que ninguém negue vocês na sociedade.* Destaca a necessidade de se autoconhecer, de se aceitar e não permitir que o outro desfaça dele, da sua própria identidade. Disse também que não se deve permitir que a postura preconceituosa do outro interfira na caminhada deles.

Usando um trecho do discurso de Mãe Iara, (Ialorixá), uma das participantes do evento, e líder na comunidade disse: *[...] o mal não está nas outras religiões, mas o mal está em nós que não sustentamos a nossa raiz. Negar a própria história é uma agressão a si mesmo e não ao outro.*

Dirigindo-se para (A) que fez um comentário em uma outra aula (momento 4), sobre o uso do milho branco nas sextas-feiras diz: *[...] não se pode deixar de jogar o milho e a farofa na sexta-feira. É uma prática religiosa, não se discute.* O respeito ao credo do outro, a tolerância religiosa é de fundamental importância para que haja uma convivência pacífica e harmoniosa.

Dirigindo-se para (D) outra aluna que fez um comentário sobre o conflito étnico-religioso, também descrito no momento 04, afirma: *[...] não deixe (D) que ninguém a enegreça ou embranqueça se você assim não se sente.*

E continua:

Observe que as pessoas do terreiro que se tornaram evangélicas, internamente falam do terreiro, porque está enraizado.

Ao mesmo tempo ele revela: *A minha mulher é evangélica, mas manipula folhas.* Revela uma aparente contradição e ao mesmo tempo justifica dizendo que este costume está enraizado nos baianos. O costume de usar fitoterapia, principalmente, no interior da Bahia. Sabemos que a utilização de folhas para chás é extremamente presente na cultura popular, que tem sua origem também nos saberes trazidos pelos africanos, somados ao costume indígena.

Dirigindo-se para (J. M. D) diz *De acordo com os que cultuam o candomblé, todos nós nascemos com um orixá, portanto a crença de cada um é que fará com que ele seja manifestado ou não.*

Momento 07

- **Tema:** Conclusão
- **Objetivo:** Propiciar ao aluno **compartilhar o conhecimento construído com outras pessoas da escola, consolidando o trabalho desenvolvido em sala de aula.**

Neste encontro, a escola estava realizando uma gincana, no entanto, os alunos ficaram reunidos na sala respondendo ao questionário da segunda etapa (figuras 27 e 28). Após a entrega dos questionários, alguns foram entrevistados para que pudessem deixar seu depoimento sobre as aulas, sobre o professor, sobre a metodologia adotada nas aulas. Os alunos selecionados para o depoimento apresentaram alguns aspectos que se destacaram durante as aulas: a religião que professava cada um deles; o comportamento na sala de aula; a necessidade de saída da escola por mudança de residência da família. Neste momento, eles também produziram a letra de um Samba de Roda e mais uma vez, fizeram uma roda de samba apresentando a letra para toda a turma e, em seguida, desceram e antes da apresentação das tarefas da gincana, compartilharam a produção da turma para toda a escola, na área reservada para a realização da gincana.



Figura 27: Preenchimento do último questionário
Foto: Rosania Amorim



Figura 28: Preenchimento do último questionário
Foto: Rosania Amorim

As letras dos dois sambas foram compostas e musicadas pelos estudantes. As letras revelam informações sobre o projeto desenvolvido e ao mesmo tempo buscam homenagear tanto a colega que estaria sendo transferida quanto à pesquisadora.

Música 1 - A beleza da Umbigada / Homenagem à colega que seria transferida da escola, pois estaria mudando de residência.

Música 2 - ArtEducação / Homenagem à pesquisadora.

As figuras 29, 30, 31 e 32 mostram os alunos apresentando ao professor os sambas por eles compostos, musicando as letras e ensaiando.



Figura 29: Composição da letra de Samba de Roda
Foto: Rosania Amorim



Figura 30: Ensaio da letra de Samba de Roda
Foto: Rosania Amorim



Figura 31: Ensaio da letra de Samba de Roda
Foto: Rosania Amorim



Figura 32: Último encontro – Alunos juntamente com o professor, musicando a letra do samba que foi apresentado no salão da escola antes do desfile de máscara organizado por toda a escola.
Foto: Rosania Amorim

Após ensaio, abraço coletivo na colega que seria transferida da escola (figura 33) e reunião do grupo-classe com o professor (figura 34) para foto.



Figura 33: Abraço coletivo na colega que seria transferida da escola
Foto: Rosania Amorim



Figura 34: Foto do grupo-classe com o professor
Foto: Rosania Amorim

2.6.2 UM OUTRO ÂNGULO: RESULTADOS APÓS A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

De acordo com Ausubel (1968), aprendizagem significativa ocorre quando há uma associação, por parte do aprendiz, da nova informação com o que o indivíduo já conhecia, surgindo um novo conhecimento que transforma a sua estrutura cognitiva.

No último dia de trabalho, nós coletamos também, alguns depoimentos dos alunos e obtivemos os seguintes dados, conforme apresentados a seguir, sobre o método de trabalho do professor e, neles, pudemos verificar diversos aspectos que possibilitaram maiores constatações sobre a prática pedagógica do professor.

Depoimento 01

Com o método do professor Mazé, eu comecei a entender este tipo de coisa, consegui entender mais sobre samba de roda, candomblé, religiões de matriz africana. A forma como ele fala, como ele estimula a curiosidade da gente, para entender e aprender mais. Quando ele começou a falar sobre a questão de identidade étnica, eu comecei a lembrar de quando eu era pequena, comecei a lembrar da minha tia, na casa da minha avó, eu achava engraçado, era algo conhecido, e eu aprendia mais, porque eu tinha parado ali aos nove anos. E muita coisa que ele falou eu aprendia mais e me lembrava de quando eu era pequena, ele foi falando o que eu já conhecia e fui aprendendo ainda mais o que não conhecia. Nunca um professor de História estabeleceu relação entre o que eu conhecia e o conteúdo de sala de aula.³¹ (D).

Ao falar que tinha parado aos nove anos, é porque esta foi a idade quando saiu da casa da mãe para morar com o pai. A avó materna é líder de um terreiro de candomblé. O pai é espírita. O depoimento revela a associação que Ausubel define como necessária para que de fato, ocorra a aprendizagem significativa, conferir significado às novas informações que nos chegam tendo por base uma aprendizagem num registro anterior.

³¹ Grifo nosso

Depoimento 02

Um ponto interessante nas aulas do prof. Mazé é que ele valoriza a opinião do aluno, e nem todos os professores são assim. Quando o aluno dá sua opinião, ele trabalha em cima da opinião, do ponto de vista do aluno, isso é muito importante.

As aulas do professor Mazé ajudaram-me a mudar algumas atitudes. Eu era preconceituoso com relação às religiões de matriz africana ou questões ligadas à África. Minha mãe é Testemunha de Jeová, a família toda. Eu tinha preconceito e não participava de conversas, nem discutia as questões relacionadas a isso (temática africana) e o professor Mazé, ele me fez entender que as diferenças das crenças fazem parte da própria essência da vida que sempre vai haver diferenças em tudo: em gosto, em crenças, comidas, roupas, de tudo, sempre vai haver diferenças. (P)

Este aluno que se declarou como Testemunha de Jeová revelou que o trabalho o ajudou a mudar de atitude, principalmente, quando se trata de questões de matriz africana que é abolida por aqueles que professam esta religião. Fica claro, neste depoimento, a importância da negociação e do respeito, pois, como afirma Meirieu (1998), a negociação é necessária não só como respeito aos alunos, mas também como um desvio necessário para implicar o maior número possível de alunos no processo. Esta postura exige do professor uma capacidade de partilhar e de escutar as sugestões e as críticas dos alunos, lidando corretamente com as situações para que não haja interferência no desenvolvimento do trabalho.

Depoimento 03

Sempre tive uma participação ativa nas aulas que têm assuntos que me chamam a atenção. As aulas de prof. Mazé significam algo novo, que nenhum professor jamais ousou fazer, são aulas únicas, não existe uma aula igual ao do professor Mazé, as aulas são diferentes, dinâmicas; a maioria das pessoas participa e o professor não tem aquela pressão de prova, de teste. Ele quer trabalhar com assuntos do dia a dia, da vida. (P)

Um professor que se propõe a uma prática inovadora, conforme Perrenoud (2005, p.65) deve proporcionar ao escolar a liberdade de expressar suas dúvidas, seus raciocínios, expondo-se sem medo do erro, da crítica ajudando a conscientizá-lo de como aprende e, “[...]”

em seu *ofício de aluno*, torne-se um *prático reflexivo*” (ARGYIS (1995); SCHÖN (1994,1996) apud PERRENOUD, 1999, p.65). Além disso, Perrenoud (2005) afirma também que é preciso ter a capacidade de “[...] abrir mão radicalmente do uso da avaliação como meio de pressão e de barganha.”.

Depoimento 04

Eu gosto das aulas do prof. Mazé porque ele fez a turma descobrir uma coisa que pelo menos eu não tinha conhecido. Meu pai sempre, mesmo sem eu querer ir pra igreja, ele me levava e aí, quando via um samba de roda na praça e eu chamava ele pra ver, ele dizia que isto é coisa de macumbeiro. Depois das aulas, eu dizia pra meu pai que a vida não é assim, a gente tem de curtir algo de bom. A pessoa tem que ser sempre humilde e nunca desfazer da religião do outro, nunca ter preconceito. Eu aprendi, porque meu pai colocou uma coisa na minha cabeça, que samba de roda é macumba e, hoje sei que isto é preconceito. O professor ensinou pra gente que a gente nunca pode ter preconceito na vida. (A)

Existe a necessidade de “[...] aprender a não demonizar as diferenças, a conviver com elas, a não transformá-las em conflitos ou em relações de dominação” (PERRENOUD, 2005, p.84).

Depoimento 05

Eu aprendi que samba de roda tem seu significado, tem seu conteúdo, que a letra demonstra que tem um significado certo. Eu não pratiquei, não dancei; eu bati palma e vi que podia escutar, aprender e facilitou muito meu conhecimento; vi coisas importantes. Mesmo sendo da Assembleia de Deus, não me senti incomodado com as aulas que falavam sobre a cultura afro-brasileira porque eu vi que estava aprendendo. (C)

Numa prática pedagógica (inovadora) segundo Meirieu (1998), existe a necessidade de uma maior *implicação na tarefa* por parte dos alunos e, esta implicação só acontece se existir por parte do professor uma capacidade de estabelecer um diálogo compreensivo diante da proposta a ser desenvolvida em sala de aula.

Depoimento 06

Durante a vida não tinha estudado sobre a cultura africana, só sobre a história dos índios e o que ouvi pouco sobre a história do negro. A história do negro que ouvi agora foi de uma forma muito diferente, de uma forma muito melhor. Antes, eu ouvia falar de que o negro era escravo, mas não sabia o porquê, qual era a cultura deles na escravidão, o que é que eles passavam e hoje nós acabamos sabendo. O samba de roda nos ajudou a construir a nossa identidade [...] (J)

Podemos associar este depoimento a afirmação de Perrenoud (1999, p. 64) quando ele diz que o professor deve ter uma

[...] liberdade para com os conteúdos, a capacidade de lê-los com espírito crítico, sem ser ingênuo em relação a todos os compromissos de que resultam voltando, sempre que possível, às fontes de transposição, ousando *extrair o essencial*, para não se perder o labirinto de conhecimentos.

Depoimento 07

As aulas dele são totalmente diferentes das outras. Com ele são mais aulas práticas, não é só escrever, nós participamos mais, as coisas que ele falava em sala tinham sentido pra mim porque são coisas verdadeiras, são coisas que mexem com cada um de nós, dava até para aprender, porque eu não sou muito de prestar atenção às aulas. As aulas dele eu prestei atenção. Só uma vez que vacilei, ele ficou chateado e me chamou a atenção, mas eu entendi e aprendi que devo prestar mais atenção nas aulas. (A)

A aluna ao falar que vacilou refere-se ao fato de estar na sala de aula, com o texto em discussão no classificador e, no entanto, não retirou para acompanhar a aula. Ela reconheceu que a presença dela na sala de aula com o texto dentro do classificador e sem participar da discussão não contribuiria em nada para a sua aprendizagem.

2.6.3 DADOS DA INTERVENÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA

Para verificar se os alunos perceberam a prática do professor Mazé, como diferente da usual na escola, aplicamos um terceiro questionário composto por oito questões abertas, para que expressassem a opinião sobre a prática pedagógica do professor e, através das respostas obtidas, revelaram que apesar das diferenças de idade e de realidades pessoais, as opiniões sobre a prática vivenciada são semelhantes e pertinentes para a pesquisa que realizamos.

2.6.3.1 OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Ao serem perguntados sobre o que as aulas de História representaram para cada um deles revelaram em suas respostas o quanto foram importantes e significativas para a sua formação. Diante da semelhança nas opiniões, buscamos sintetizar as respostas, de maneira que o texto não ficasse repetitivo. Assim, concluímos que para eles, através das aulas de História, foi possível conhecer de forma diferente e divertida, a cultura africana que, na Bahia, é muito importante e que até então era desconhecida; aprenderam que a cultura afro-brasileira deve ser valorizada, pois ela é fundamental para a formação do povo brasileiro; esclareceram dúvidas sobre o candomblé; conheceram o samba de roda e reconheceram, nele, conteúdos importantes da história e da cultura baiana; conheceram de forma mais clara, ampla e interativa a história do povo negro, as dificuldades por ele vivida, por isso as aulas e estudos tiveram um significado importante para a formação do aluno.

Apenas um aluno, que havia se declarado branco se expressou contra as aulas, dizendo: *sinceramente eu não gostei desse ano.*

Pelas respostas dos estudantes, pudemos perceber o quanto eles são desejosos de algo que seja novo, diferente do tradicional e mais próximo da sua realidade. O quanto o conhecimento da própria história e cultura é fundamental para a formação do aluno como pessoa e para a valorização da sua história e cultura.

Além da aprendizagem da História do Recôncavo baiano, os alunos indicam aprendizagens de outras áreas do conhecimento, tais como: Geografia, Biologia, Química, Religião, Música.

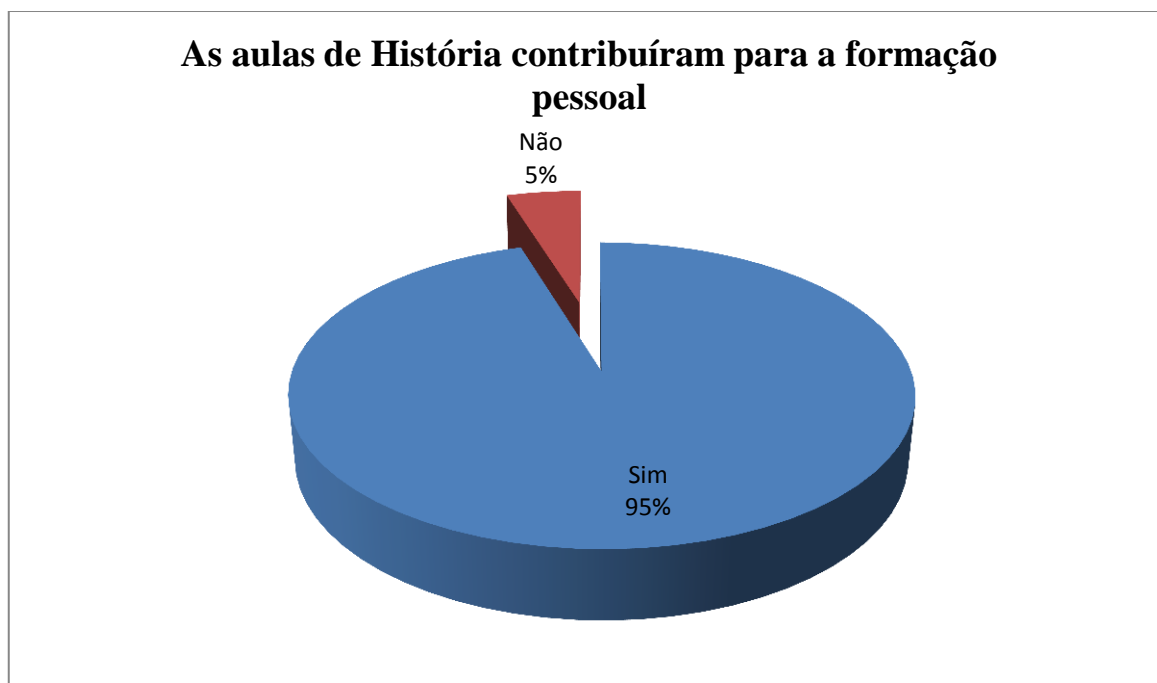


Gráfico 16

Quando perguntado se as aulas de História contribuíram para a formação pessoal, conforme gráfico 16, 95% dos alunos afirmaram que sim e 5% que não sem justificativa para suas respostas. As justificativas dos que responderam sim, foram divididas em 04 categorias, tendo como referência os temas trabalhados pelo professor. As respostas revelaram que o objetivo do professor foi alcançado uma vez que os quatro pontos objetivados foram alcançados: Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, Identidade, Samba de Roda e Aprendizagem.

1. Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 – Conhecimento e respeito – Conhecendo mais sobre a cultura afro-brasileira, africana e indígena, os alunos aprenderam a valorizar mais, a própria cultura. Além disso, contribuiu para compreenderem que é preciso respeitar as diferenças. Nestas respostas, os alunos revelam que consideram o estudo da cultura afro-brasileira como necessária e importante na formação do cidadão baiano e brasileiro.

2. Identidade – As aulas contribuíram porque ajudaram a se conhecerem melhor perante a si mesmo e a sociedade, conhecendo a própria identidade e a identidade do Brasil, ajudando, desta forma, na formação e no desenvolvimento pessoal;

3. Samba-de-Roda – Aprenderam que analisando as letras do Samba-de-Roda, conhecendo a sua origem e ritmo, que alguns não gostavam de escutar, foi possível conhecer coisas importantes da história, mostrando que a “ negritude ” faz parte de cada um deles e que não poderiam ignorar todo o seu conteúdo. Além disso, reconhecem que a história precisa de cada um deles.

4. Aprendizagem – Aprendendo mais sobre a própria cultura, revelaram que foi possível ficar atualizado, “*mais ligado*”, o que possibilitava transmitir os conhecimentos adquiridos para outras pessoas, começando pela própria família.

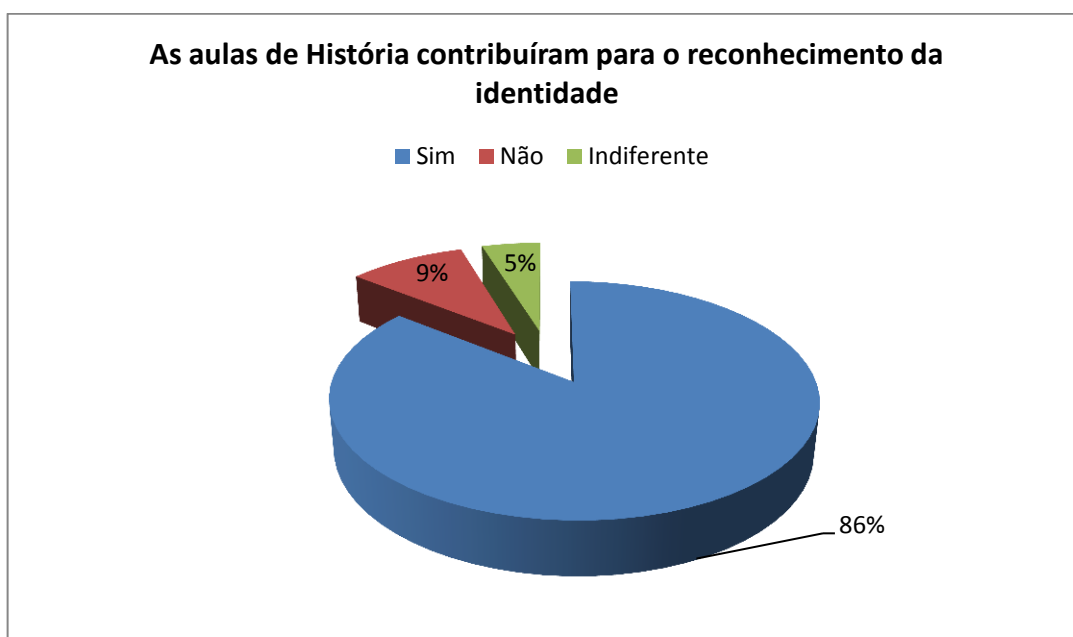


Gráfico 17

Segundo as respostas da maioria dos alunos, conforme o gráfico 17, as aulas contribuíram para o reconhecimento de sua identidade, pois 86% afirmaram que sim, 9% que não e 5% que foi indiferente. Verificou-se que as respostas, mesmo cada um respondendo do seu jeito, possuem uma unidade de pensamento e de sentimento a respeito das aulas. Afirmaram que com as aulas descobriram *de onde eu sou, de onde eu vim, quem eu sou, aonde eu vou e onde quero chegar*; Redescobriram que identidade, *não é simplesmente ter nome, é ser cidadão, é pertencer a um grupo, é ter uma etnia*; Deixou mais claro as

características pessoais que, muitas vezes, não são reconhecidas, que todos são diferentes, mas que têm uma mesma base, uma mesma origem, assim é preciso respeitar as diversas culturas, pois todos precisam um do outro.

Dentre aqueles que responderam que as aulas não contribuíram para o reconhecimento de sua identidade e que foi indiferente, não apresentaram justificativas.

Perguntamos sobre a facilitação da compreensão dos assuntos e as respostas constam do gráfico 18.

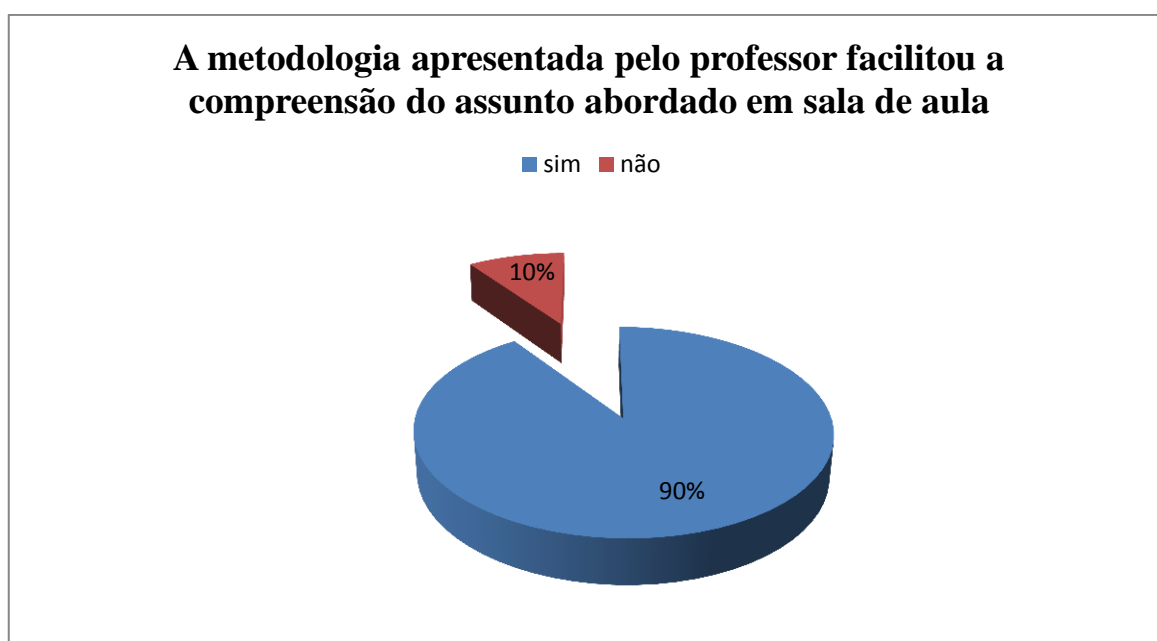


Gráfico 18

Quando perguntado sobre a metodologia do professor, 90% afirmaram que facilitou a compreensão dos assuntos abordados em sala de aula e apenas 10% afirmaram que não, não dando justificativa para sua resposta. Dentre os 90% que responderam sim, disseram que *o professor em sala de aula explica bem o assunto a ser tratado; estimula a curiosidade, o interesse do aluno e que por esta razão fica mais fácil entender e aprender mais a cada dia de aula; Não é uma aula apenas teórica, que fica naquela coisa monótona, em que o aluno fica parado só prestando atenção ao assunto, a aula é uma troca de ideias, não é metódica, nem enfadonha, o que possibilita interagir melhor com o professor e entre nós mesmos. Dessa forma facilitou muito e ajudou a entender e a aprender mais o conteúdo abordado em sala de aula.*

Uma prática pedagógica inovadora desperta no aluno motivação para compreender mais o assunto abordado em sala de aula. Por fim, perguntamos qual a principal diferença entre as aulas de História do ano de 2009 e as aulas dos anos anteriores com outros professores e encontramos oito diferenças que serão apresentadas a seguir:

PRINCIPAIS DIFERENÇAS APRESENTADAS PELOS ALUNOS

1) *A alegria com que se foi trabalhado o assunto dado em sala de aula;*

A alegria, a espontaneidade e a dedicação do professor pelo trabalho desenvolvido representou também uma motivação para o aluno, um despertar para o acompanhamento e participação das aulas. O que revela uma demonstração de respeito ao outro, de acolhimento e de prazer pelo trabalho. Vivemos um tempo em que estar na escola, estar na sala de aula, para alguns, são vistos como momentos enfadonhos. Esta característica trazida pelos alunos representa um grande diferencial porque “[...] viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança.”³²

2) *O professor tem uma preocupação maior em explicar o assunto a ser desenvolvido, em ouvir a opinião dos alunos, em discutir as ideias trazidas por eles e não apenas ficar passando tarefas, escrevendo no quadro;*

O conhecimento trazido pelo aluno tem importância singular, pois para o educador, a aprendizagem, “[...] insere-se em um contexto complexo, no qual a necessidade vai muito além da transmissão de conteúdo para o aluno. Trata-se de abarcar o desenvolvimento do potencial criativo [...]” (ALESSANDRINI, 2009, p.167). Portanto, esta diferença revela que quando o professor utiliza-se de atividades que sejam interessantes e pertinentes, considerando a faixa etária e a realidade em que os educandos estão inseridos, não há necessidade de cadernos de exercícios (PERRENOUD, 1999). Muitas vezes, o educando realiza cópias de textos que, normalmente, eles mesmos não entendem o quê, o porquê ou o para quê estão escrevendo.

³² Retirado do prefácio escrito por Paulo Freire no livro *Alunos Felizes* de Georges Snyders.

3) *As aulas foram bem explicadas para todos, possibilitando aprender de forma mais clara e objetiva e entender muito mais sobre as coisas que são interessantes para cada um;*

Existe uma tendência à repetição de procedimentos quando se trata de dar aulas. Ou seja, o acreditar que a aula deve seguir normas pré-estabelecidas. Como exemplos:

a. seguir a sequência de assuntos do índice do livro didático. Isto faz com que seja pré-determinado qual o conteúdo a ser trabalhado por cada série, o que, na maioria das vezes, leva o professor a oferecer aos alunos apenas as informações contidas no livro, o que, ainda hoje, século XXI, ocorre sob forma de cópias, feitas pelos alunos, de conteúdos e questionários que trazem as perguntas na ordem em que o conteúdo é apresentado, sem que os mesmos, ao menos reflitam sobre as questões. Em determinadas situações, esta é a única forma de avaliação, ou seja, responder questionários;

b. organizar o conteúdo que deve ser apresentado para que se cumpra um calendário programado, antes mesmo de se conhecer a realidade da turma. São planejamentos feitos na primeira semana de aula, de cada ano, denominada, nas escolas públicas estaduais, “Jornada Pedagógica”. Muitas vezes, os professores não sabem nem mesmo qual a série ou qual a turma com a qual irá trabalhar durante o ano letivo, portanto este planejamento pode ficar sem sentido.

Assim, percebemos na resposta dos educandos que o professor Mazé, em sua prática, foge deste comportamento tendo como preocupação primeira, apresentar para eles caminhos diferentes para a construção do próprio conhecimento.

O professor apresenta, em sua prática, uma disponibilidade para a flexibilidade do planejamento didático, pois quando se preocupa em explicar, permite ao escolar colocar-se diante das dúvidas que, por acaso, surjam. Para Perrenoud (2009, p. 64), o ideal é que o professor possa “[...] dedicar mais tempo a um pequeno número de situações complexas do que abordar um grande número de assuntos que devem ser percorridos rapidamente, para virar a última página do manual, no último dia letivo [...]” quando desenvolve os conteúdos de seu planejamento.

4) *As aulas traziam temas mais próximos da realidade como a África, o povo africano e o brasileiro, a cultura africana, a cultura brasileira e a cultura indígena, entre outras. A história do nordestino, do recôncavo baiano e não apenas de outros povos, de outros continentes que, muitas vezes, não era possível compreender;*

5) *Durante as aulas trabalhamos com temas novos que não foram trabalhados por outros professores como: raça, racismo, cultura popular e, principalmente, o Samba-de-Roda;*

6) *A didática do professor foi melhor, facilitando o nosso aprendizado;*

De acordo com Alessandrini (2002, p.169) “[...] aprendemos a ‘comprar pronto’, recebendo idéias e conteúdos sem parar para pensar se tinha sentido ou não [...]”. Ser educador vai muito além do papel de transmitir informações. A ideia de que o outro é uma caixa para depósito de informações julgadas como importantes e necessárias não cabem mais no século atual. Torna-se necessário buscar caminhos que melhor possibilitem a troca de experiência e conhecimento entre professor e alunos e entre os próprios alunos. Afinal, ainda de acordo com a autora, “[...] Somos frutos de uma forma de se acreditar na educação. Entretanto, recebemos a imensa tarefa de funcionar internamente de modo diferente daquele do qual fomos constituídos”. Assim, o professor do mundo atual deve ter, conforme Perrenoud (1999, p.65), a capacidade de envolver-se pessoalmente no trabalho, sem assumir o papel de juiz ou de avaliador, mas nem por isso torna-se igual.

7) *A simplicidade e a clareza do professor foi fundamental para a aprendizagem dos alunos;*

O comprometimento do professor com o trabalho que desenvolve exclui a ideia de passar a imagem de que o aluno deve vê-lo como o “senhor de todas as razões”, “o dono da verdade”. E esse olhar que se tem sobre o professor aumenta a ideia de que é possível intervir de forma democrática na sala de aula. Dessa forma, ao falar da percepção que o aluno tem sobre ele, o professor, Freire (1996, p.97) revela que:

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. [...] devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito". Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Quando o professor tem segurança e clareza do trabalho a ser desenvolvido e compreende que o educando não é uma “folha de papel em branco”, cria uma maior “intimidade” com seu grupo, dando a possibilidade não só de conhecer a si mesmo e ao outro como também a possibilidade do outro lhe conhecer. Assim, a postura na sala de aula torna-se fator importante para se estabelecer uma relação interpessoal favorável à aprendizagem, já que o professor não representa apenas mais um que passou pela vida do escolar, mas alguém que foi capaz de (re)significar valores que, na maioria das vezes, são desconsiderados no ambiente escolar.

8) Os conteúdos deste ano eu sei que vou lembrar e dos anos passados, eu não sei até quando eu vou lembrar. Enfim, os deste ano, eu vou levar comigo na minha trajetória;

De acordo com Ausubel, aprendizagem significativa ocorre quando há uma associação, por parte do aprendiz, da nova informação com o já conhecido, surgindo um novo conhecimento que transforma a sua estrutura cognitiva. Além disso, ocorre uma mudança de concepção de atuação do aluno quanto ao processo de construção da própria aprendizagem;

Na apresentação das diferenças, podemos observar que eles apresentam características que são próprias para uma aprendizagem significativa quando revelam em seus escritos o que os teóricos apresentados no primeiro capítulo apresentam como uma prática que promove uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, o que pode nos direcionar para a compreensão de uma possível prática pedagógica inovadora.

2.6.3.2 OPINIÃO DO DIRETOR E DA VICE-DIRETORA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Além da opinião dos escolares, optamos por apresentar na íntegra trecho da entrevista dos gestores da escola ao avaliar a prática do professor Mazé como contribuição para o caminho na busca da confirmação da prática desenvolvida como inovadora. O depoimento dos gestores revela o quanto este professor tem desenvolvido uma prática pedagógica diferenciada, possivelmente, inovadora, capaz de promover mudanças não apenas e especificamente na sua sala de aula com seus escolares, mas também mudanças em toda comunidade escolar.

1. Depoimento do Diretor

Professor Mazé é um dos grandes mestres aqui, na área específica de História, que ele trabalha com arte-educação. Então, a proposta pedagógica dele ajudou a construir um projeto maior da escola que é o Projeto Corre-Beco. Ele trabalha de uma forma bem lúdica, porém sem perder o conteúdo da área de História e de toda historicidade também, da afro-descendência. Ele consegue unir tudo isso em um mesmo conteúdo e ainda brincar com o projeto dele Academia na Roda de Samba. Veja a diferença. Não é o Samba de Roda na Academia. É a Academia que está vindo para a roda de samba.

Mazé é um parceiro de todo dia, em todos os sentidos: pessoal, profissional, pedagógico. Ele é uma força muito grande e, aqui, o trabalho dele surte muito efeito positivo em termos de agregar aluno, professor, funcionário, comunidade; em termos de transmitir conhecimento. As turmas de Mazé são as turmas que são mais aprovadas aqui, são as turmas mais engajadas nos projetos da escola e são as turmas que têm menos evasão. Ele consegue realmente transformar as aulas de História, através da arte-educação em uma disciplina muito lúdica, um trabalho pedagógico muito lúdico.

2. Depoimento da Vice-Diretora

Eu avalio como uma prática pedagógica de invenção, de uma invenção e de educação que é capaz de dar conta do ser humano acima de qualquer coisa, que é dar conta do outro, que está na Pedagogia de Paulo Freire, quando diz que a educação, as pessoas já têm, nós não ensinamos nada para ninguém, mas é você considerar o outro como capaz e como

possível. Essa pedagogia de Mazé faz isso. Eu não digo a pedagogia só de Mazé, a pedagogia da arte-educação. Tem literalmente dado vida as pessoas. Por quê? Porque muitos alunos que saíram do processo estão literalmente mortos, foram assassinados porque saíram da escola. Os que conseguimos manter na escola com a arte-educação estão vivos. Então, o processo de Mazé, é um processo da vida. Literalmente de vida. Não sei o que poderia dizer mais.

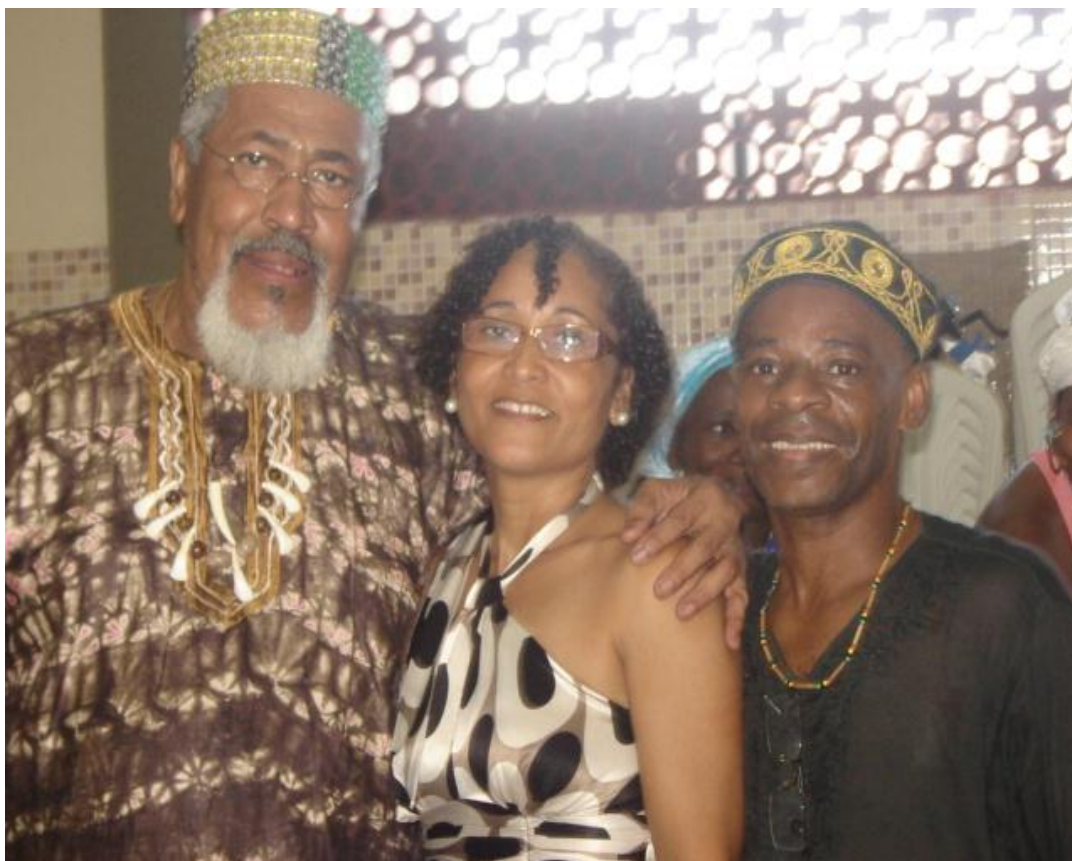


Figura 35: Professor Mazé ao lado do Diretor e da Vice-Diretora

Foto: Rosania Amorim

2.7 PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL

Como transformar informações em conhecimento? Apesar de ser este o título de um dos livros de Antunes (2007), literalmente, esta tem sido a tarefa do professor cuja prática aqui foi estudada. Optamos por tentar investigar esta prática que suspeitávamos ser inovadora, e, através do acompanhamento *in loco*, conforme relatado, chegamos a resultados que passamos a apresentar, utilizando como fio condutor os passos propostos pelo autor Celso Antunes para a construção do conhecimento, da sabedoria a partir das informações que o escolar traz consigo para a sala de aula, sendo o professor como afirma o autor, “um artesão de inteligências”.

Segundo Antunes (2007), existem 09 passos que são fundamentais para a aquisição do conhecimento. Assim, considerando as observações, os depoimentos dos alunos, completados pelos dados coletados da entrevista do professor e dos gestores, estabelecemos uma relação entre as idéias defendidas pelo autor e a prática pedagógica do professor Mazé, conforme apresentado a seguir:

Passo 1 – Aprendizagem Significativa

Para Ausubel, a aprendizagem significativa se contrapõe à aprendizagem mecânica, uma vez que na mecânica, as informações são apenas memorizadas, enquanto que na significativa, há construção de conhecimento graças a associações da nova informação com o conhecimento prévio. Partindo deste princípio, afirma Antunes (2005, p.17),

O professor necessita ser um atento pesquisador dos saberes que o aluno possui – saberes que obteve de sua vida, suas emoções, de suas brincadeiras, suas relações com o outro e o mundo – e fazer dos mesmos “ganchos” para os temas que ensina. [...] As idéias-âncoras com as quais deve o professor organizar os ensinamentos de seus alunos deveriam vir de seu próprio universo vocabular, da linguagem com que expressam seus sonhos, inquietações, experiências e alegrias. [...]

Os escolares, diante dos temas trabalhados e das análises das letras dos sambas, iam fazendo associações com situações vivenciadas na família, na comunidade ou em algum momento da vida deles. Estes escolares, analisando as letras de Samba de Roda, tendo como questão principal a identidade etno-cultural, muitos deles que, inicialmente, não se percebiam

como sujeitos de sua própria história, vendo apenas a história como a do outro, indicaram através de suas declarações e posturas, que passaram a perceber que também têm a sua própria história, que podiam criar a sua própria história, que podiam criar uma letra de samba usando um determinado tema, que falasse sobre coisas que estão sendo vivenciados por eles mesmos.

Passo 02 - O uso em todas as aulas e em provas das habilidades operatórias

Segundo Antunes (2007, p.19), o professor deve buscar ser o facilitador da aprendizagem propondo tarefas para que o aluno seja o agente de sua própria aprendizagem.

A partir das observações, verificamos que os escolares que se submeteram a proposta diferenciavam-se dos demais porque eles revelaram que aprender História usando o Samba de Roda não era difícil, não era mais um conteúdo, nem o faziam apenas para obter uma nota, para se submeterem a uma avaliação. Eles participavam de forma atenta na busca de conhecimento, de se reconhecerem e de conhecer aquela cultura. Estes alunos, como afirmou o professor [...] *jamais serão os mesmos, pois eles terão uma referência, um encontro com e em uma cultura. Eles aprenderam que o samba não serve apenas para sambar, mas vai muito além, pois as letras de samba contam a história de antepassados, ensinam como sobreviver e ensinam como é estreita a nossa relação com a natureza.*

Passo 03 – A “alfabetização” do aluno para as múltiplas linguagens para compreensão de uma idéia. (O uso de múltiplas linguagens)

O professor precisa perceber que o texto é apenas um dos recursos para apresentação das ideias, por isso, “[...] Um olhar atento sobre a vida e o tempo revela as inúmeras linguagens que acompanham nosso cotidiano, mas a escola, em geral, aprisiona-se nos limites estreitos de uma ou, quando muito, apenas duas linguagens.” (ANTUNES, 2007, p. 21).

Os alunos estiveram livres para fazer este estudo e tiveram a oportunidade de trabalhar com a linguagem e a cultura popular que foram trazidas à escola, permitindo-lhes compará-las com a linguagem e a cultura escolar. E, a linguagem do samba veio como conteúdo da música, letra e dança. Assim, foi oportunizado aos alunos analisar e operar com, no mínimo, seis linguagens nesta unidade de estudo, foram elas: a poética (letra), a musical, a corporal-cinestésica (dança), a escolar (história), a fotográfica e a dos vídeos (pictórica).

Passo 4 – A re-leitura das informações através do manejo consciente do universo vocabular do estudante. Pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo

Segundo Antunes (2007, p.22), pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo, para isso é necessário “[...] Decompor o texto para compreensão das idéias, da sua estrutura para que haja uma apropriação e, como consequência, a aprendizagem, incorporando assim à estrutura um processo de aprendizagem que se incorpora à estrutura dos saberes do escolar.”.

Os alunos para cada tema trabalhado, além da leitura individual, era realizada uma reflexão em grupo e, em seguida, apresentavam uma produção escrita. Ao final, os alunos puderam constatar que as letras de Samba de Roda, de acordo com o professor, revelaram [...] *uma experiência que nossos avós vivenciaram [...], mesmo sem o saber formal como nós dispomos hoje*. Esta compreensão de mundo é extremamente importante e os alunos perceberam ao analisar as letras de Samba de Roda. Inicialmente, eles ficaram perplexos por nunca terem tido uma experiência parecida, inclusive podendo verificar a veracidade da informação contida na letra de cada samba de roda analisado.

Passo 5 – A eleição de macroobjetivos de cada Capítulo ou Eixo Temático

Para o autor, a definição daquilo que é essencial para o trabalho a ser desenvolvido pela escola é fundamental para a elaboração do planejamento pedagógico, que possibilite ao escolar a ser “agente selecionador de seus saberes”. (ANTUNES, 2007, p.25)

O ensino da Cultura Popular na escola é importante para que a memória histórica popular não seja perdida. O saber escolar não deve ser desvinculado do saber popular. Assim, a escola deve atuar como palco para que o diálogo entre o saber escolar e o saber popular seja estabelecido. Muitos escolares trazem consigo histórias de vida que revelam a desqualificação do saber popular nos seus espaços de vivência.

Mas, é necessário que se leve em consideração que a cultura popular centra o indivíduo no seu lugar no mundo, porque no meio da multidão é preciso que o indivíduo saiba quem ele é; uma multidão tem sua identidade sem que o indivíduo perca a sua própria identidade e a cultura popular possibilita a construção não só de identidade, mas também do pertencimento, por mais que se entre em contato com qualquer outra cultura. O lugar de origem, de pertencimento, pode ser ressignificado, mas não deve ser perdido. As escolas públicas, que

deveriam ser o palco de manutenção e de alimentação desta cultura, têm negligenciado, por isso o trabalho com o samba de roda tornou-se significativo, porque nele existe um valor muito forte: o valor da família, o valor da união, o valor de estar junto, o valor do diálogo porque num Samba de Roda, como o próprio nome diz, todos estão na roda, todos sendo valorizados, rememorando a ancestralidade e respeitando um ao outro.

Passo 6 – A contextualização espacial e temporal de todos os temas trabalhados

O professor precisa

[...] enfatizar a importância de explorar em todas as aulas as contextualizações, fazendo com que o aluno aprenda o distante com incontestável associação ao próximo; que perceba que sua realidade e a realidade de seu meio é o cenário onde se aplicam os fundamentos aprendidos em outros ambientes ou em outros tempos. (ANTUNES, 2007, p.27)

Partindo da história do povo da região do Recôncavo baiano e de sua própria vivência, o professor, ao escolher o Samba de Roda do Recôncavo, buscou uma aproximação não só entre os saber popular e escolar, mas também da realidade em que ele e os escolares estavam inseridos. Eram jovens que tinham na família, principalmente os avós, um histórico de formação escolar incompleta, mas que também transmitiam conhecimentos não vivenciados na escola. Além disso, a cada aula, os alunos revelaram que relembavam situações já vividas. Segundo o professor, vivenciar esta experiência facilitou *comprovar a veracidade, a contundência de tudo que estava sendo dito. Cada aula era a peça de um mosaico e estas peças tinham necessidade de ser encaixadas para poder alcançar um significado.*

Passo 7 – O uso na sala de aula dos princípios da reversibilidade (do começo ao fim e do fim ao começo) e da divergência (pensamento divergente e convergente)

Na reversibilidade é possível construir o caminho do início ao fim e fazer o retorno conhecendo todos os passos, ou seja, seria a composição e a decomposição dos fatos. Antunes (2007, p.28) afirma que é importante explorar “[...] pensamento convergente – reúne diferentes idéias em torno de um fato [...] e pensamento divergente - utiliza do fato para explorar diferentes idéias”.

Segundo o professor, [...] *nesta construção, nesse novo pensar a história do mundo e a história e cultura afro-brasileira, você tem que estar também como uma pessoa que pertence a esta cultura, que conheça ou que possibilite que o estudante conheça a sua cultura, a sua vida [...]*. Esta metodologia desenvolvida pelo professor possibilitou ao aluno participar do processo da própria aprendizagem, sugerir coisas e propor novas formas de como lidar com novas situações. Procedimento que se diferencia da aula tradicional onde simplesmente o conteúdo é jogado para o aluno e ele tem a obrigação de aprender somente aquilo que lhe é ensinado. A partir da letra de cada samba, os escolares levantavam as informações ali contidas, ao mesmo tempo em que iam associando a outros saberes adquiridos ao longo da vida.

Passo 8 – Uma avaliação pelo ótimo

No Brasil, a avaliação do aluno ficou consagrada em função de atribuição de notas como forma de medir o nível de aprendizagem, de conhecimento. No entanto, a avaliação deve se dar por sua evolução pessoal e não por um valor quantitativo, pois

[...] o único paradigma de uma avaliação consciente é o progresso que o aluno revela no uso de conexões, no emprego de habilidades, no poder de construir novas contextualizações, na sensibilidade para perceber linguagens diferentes. (ANTUNES, 2007, p. 30).

O professor, inicialmente, encontrou muitos obstáculos burocráticos, dos colegas, do diretor que na época, no ano de 2000, achavam que a sua proposta era “*brincadeira sem qualidade*” e ele estava “*querendo inventar história de ensinar diferente*”, pois não devia fugir do conteúdo do livro. Acreditavam que a proposta não daria mais solidez nem ao trabalho de História, nem ao trabalho como um todo, nem às outras disciplinas, nem à escola e, por muitas vezes, foi ameaçado de “*ser devolvido para a Secretaria de Educação*” por causa de sua proposta de trabalho. No entanto, obteve um resultado exitoso. Os alunos participavam da atividade independente das notas atribuídas. Eles buscavam cada vez mais aprender e conhecer. Em 2002, o projeto tornou-se norteador do Projeto Político Pedagógico da escola e através dele foram possíveis mudanças significativas na escola.

Passo 9 – O uso de estratégias pedagógicas empolgantes e diversificadas

A aula expositiva é apenas uma ferramenta que precisa ser diversificada a depender do público, do horário, do tema a ser trabalhado para que haja uma aprendizagem significativa, “para um aprender consciente, um crescer significativo”. (ANTUNES, 2005, p. 32 e 33)

O professor optou pelo uso do Samba de Roda, elemento da cultura popular, na sua prática pedagógica como forma de reverter a situação de resultados sem valor do processo de ensino-aprendizagem e a inquietação dos alunos. Eram alunos que demonstravam insatisfação e inquietação com as aulas de História. Diante disto, o professor propôs fazer um trabalho que atraísse a atenção dos alunos, mesmo que fosse, no primeiro momento, brincando, porque como o professor afirma: *[...] a alma é brincante, é alegria, é celebração da alegria, apesar de todas as mazelas causadas ao povo negro, ao povo indígena, ao longo desta história toda que nós sabemos, nós conhecemos, mas que pode ser transformado em uma coisa séria, pedagógica.*

E, ainda, de acordo com o professor, *[...] na sala da vida a gente sempre encontrou o Samba de Roda, sempre conversou sobre Samba de Roda, mas na sala de aula não existe ou só existia no dia do folclore e, além disto, sei, desde criança, que no Samba de Roda tem uma leitura de mundo.* Desta forma, o professor conseguiu enfrentar todos os obstáculos que surgiram no ambiente escolar em função de sua prática.

A partir dos obstáculos encontrados e dos resultados positivos obtidos com a sua prática, ele mesmo afirma, *“[...] eu me considero um ‘conquistando’, não um vencedor, mas um ‘conquistando’ desses espaços e com respeito”.* Segundo entrevista com o diretor, as turmas do professor Mazé, são as turmas que os alunos logram os maiores números de aprovação, o menor número de evasão e a maior participação nos projetos desenvolvidos na escola.

Sabemos que o educando, na maioria das vezes, é o reflexo do educador que passa por seu caminho. Da mesma forma que pode desenvolver grandes “cientistas”, aqueles que vivem em constantes questionamentos e saem em busca do conhecimento, de uma verdade que justifique determinados fatos, é possível também produzir “marginalizados”, aqueles que ficam à margem do conhecimento, da cultura, do próprio desenvolvimento, pois o que permite ao jovem sonhar alto, escolher e conquistar objetivos amplos é o reconhecimento e a valorização da própria identidade. Isto faz com que se sinta corajoso diante da vida, arrisque novos caminhos, novas conquistas.

É preciso motivar o educador, mas também investir nas práticas pedagógicas transformadoras para que tanto o educador quanto o educando sejam capazes de lutar e transformar-se, lutar e transformar o ensino público estadual da mesma forma como Freinet desejou com a sua prática convertida em teoria: transformar a educação, fazendo com que o educando fosse um sujeito autônomo, consciente do seu papel na sociedade e capaz de intervir no meio em que vive.

Conclusão

UMA PRÁTICA-EDUCATIVA INOVADORA: UMA BREVE REFLEXÃO

História narrativa, ciência, disciplina...
 Professor leitor, historiador, decodificador
 Ensino reprodução, produção, inovação...
 Passado, presente, futuro...
 Que horizonte descortinar?
 (NIKITIUK, 2009)

A responsabilidade do educador é muito maior do que se imagina, é ele quem tem de promover o ambiente de construção de conhecimento para que o escolar seja o protagonista da própria história. Ele precisa atuar como facilitador da aprendizagem, capaz de associar o conhecimento escolar às experiências vividas pelo escolar no seu cotidiano. Então,

Se o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é ‘criar o enigma’ ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo (MEIRIEU, 1998, p. 92).

É necessário atentar para o fato de que não há construção de conhecimento sem a realidade e não há aprendizagem se não há estímulo. Portanto, o processo de educação deve ser integral, capaz de mobilizar vários conhecimentos que proporcionem aos escolares possibilidades de compreender problemas e resolvê-los, mas, para isso, devemos buscar o seu desenvolvimento biológico, cognitivo, psicomotor, social e afetivo, principalmente estes, porque envolvem também a construção moral, as aprendizagens para a convivência com o outro.

A Lei 10.639/03 e, posteriormente, a Lei 11.645/08 representam um grande avanço para a educação brasileira, e conseqüentemente para a sociedade brasileira. Se pensarmos na trajetória da educação dos afrodescendentes no Brasil, podemos afirmar que houve um progresso enorme, pois como relata Cury (2008), em 1837 era proibido o acesso à educação aos escravizados e aos africanos, conforme a Lei provincial do Rio de Janeiro, nº. 1, de 02 de janeiro de 1837 que determinava:

São proibidos de freqüentar as escolas públicas:
 § 1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas
 § 2º Os escravos e os pretos Africanos ainda que sejam livres ou libertos.

Por força de políticas públicas, temos em curso um processo de mudança. Além das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, existem hoje, também, leis que garantem percentuais de negros em propagandas e comerciais, há lei contra o racismo, que é considerado crime inafiançável; existe a política de cotas para ingresso nas universidades. O que se espera é que estas leis, com o tempo, possibilitem a correção da imagem do afrodescendente como aquele que só ascende socialmente por êxito no futebol ou na música popular.

Ainda é longa a caminhada da escola para que se atinja um modelo ideal de educação que contemple a diversidade étnica, cultural e social existente no país. É preciso que haja uma mudança de atitude por parte do educador, principalmente de sua prática, mas, para isto, a escola do século XXI, “[...] precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã”. (GADOTTI, 2000, p.304).

Construir este caminho é tarefa necessária e urgente, pois a escola, ainda hoje, século XXI, tem sido vista como um espaço de resistência à mudança, provavelmente, porque a mudança exige uma “[...] ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados.” (HUBERMAN, 1973. p. 18). A escola precisa (re)pensar seu currículo, a partir da Lei 11.645/08 e entender que o étnico sempre se constrói nas práticas sociais, num processo de relação social e

[...] a escola não poderá reconhecê-la, admitir sua utilidade na sociedade, demonstrar o desejo de que o indivíduo seja plenamente o sujeito de sua história individual e de seu desempenho social, se esse indivíduo não recebe (dentro do conteúdo da educação) os meios para realizar sua identificação positiva consigo mesmo e com a cultura. (TEODHORO, 1987).

A escola, mesmo não tendo sido o ponto de partida das diversas formas de discriminação, durante anos, contribuiu para a reprodução das desigualdades, mas tem agora a oportunidade de desempenhar seu papel como instituição que deve valorizar e respeitar as diferenças em prol da eliminação de toda e qualquer forma de discriminação

[...] ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para

consolidação e conserto das nações como espaços democráticos e igualitários [...] (parecer CNE/CP/ MEC nº 003/2004).

Sabe-se, porém que o desafio é muito maior do que se possa imaginar, uma vez que o despreparo e a resistência de alguns professores podem dificultar esta prática. Não basta conhecer a história e a cultura dos povos africanos e indígenas, mas ter consciência de que já nos apropriamos dela e, portanto, devemos aceitá-la como verdade histórica e não apenas como folclore, forma pela qual por muito tempo foram compreendidas.

Não desmerecendo e reconhecendo que a data foi um marco, sabemos que a assinatura da Lei Áurea trouxe uma liberdade que gerou a marginalização dos africanos ex-escravos, uma vez que a eles não foram dadas as oportunidades de trabalho e até hoje, sofrem as consequências desta situação, principalmente, no aspecto socioeconômico. Normalmente, os descendentes dos africanos e dos indígenas eram lembrados apenas no dia 19 de abril, 13 de maio e 22 de agosto, quando, principalmente, nas escolas de ensino fundamental organizavam-se festas folclóricas, vestindo as crianças com trajes típicos, realizando danças e cantos sem que houvesse um trabalho de conscientização da verdadeira história destes povos, nossos ancestrais.

Sendo assim, a Lei 11.645/08 é importante e oficializa a inserção da cultura de todos os povos construtores do povo brasileiro, não apenas em datas específicas, mas durante todo o processo de educação básica do indivíduo, necessitando estar também no ensino superior, principalmente nos cursos de licenciatura, formação de professores, já que esta tarefa não é específica de uma disciplina, ou da população negra ou indígena, mas de todos os cidadãos, pertencentes a uma sociedade multicultural e pluriétnica como é o caso da sociedade brasileira, principalmente daqueles que atuam nas escolas, uma vez que terão a oportunidade de conhecer de forma verdadeira a própria história e no resgate de sua história, o reconhecimento da sua identidade complexa e rica de características. Conforme o parecer CNE/CP/MEC nº 003/2004, torna-se necessária a valorização da história e cultura do povo negro numa tentativa de reparar danos produzidos há cinco séculos, à identidade e aos direitos do povo negro, e acrescentamos, aos indígenas também.

Apesar de todo (pre)conceito contra a “cultura popular” nasce, na prática pedagógica do professor Mazé, um caminho para a produção de conhecimento na escola. Um caminho diferente e eficaz, pois quebra barreiras ao trabalhar com aquilo que o escolar gosta, que é a música e a dança, mas não é qualquer música ou qualquer dança, ele mostra que a música e

cultura populares podem ser tomadas como um caminho para a construção de um certo conhecimento, aquele que pode ser considerado bom senso, núcleo válido do senso comum. A sua busca por uma prática diferenciada objetivava respostas às inquietações vividas em sala de aula e quando às inquietações surgem, significa dizer que “[...] precisamos mudar, transformar nossas dificuldades em força para fazermos diferente o que sempre [foi rotina, pois] [...] O tempo passa, as realidades mudam e o que era bom não responde aos novos anseios [...]” (ALESSANDRINI, 2009, p.162).

O trabalho docente de aquisição de conhecimento necessário à construção de identidade etno-cultural utilizando a leitura de Sambas de Roda, como contribuição possível da disciplina História é uma prática pedagógica inovadora? Esta foi a indagação feita no início da pesquisa objetivando a análise de uma possível prática pedagógica que supunhamos ser inovadora. Isto porque o professor utilizava letras de “Sambas de Roda” buscando motivar os educandos, propiciando a aprendizagem de múltiplos conteúdos e o exercício de várias habilidades e entre elas se destacavam o estabelecimento da relação entre saber popular e saber escolar (científico), bem como a habilidade de analisar textos e refletir sobre eles estabelecendo e/ou reconhecendo, descobrindo nexos entre textos e contextos.

O professor comportava-se e comporta-se como preconiza a Teoria Ausubeliana, organizando o conteúdo a ser ensinado; ajudando e estimulando os educandos a utilizarem seus conhecimentos prévios para facilitar a aquisição de novos conhecimentos, estabelecendo nexos entre textos e contextos, usando assim, uma prática pedagógica que consideramos ser inovadora. Por entender que a sua prática pedagógica, no tratamento de assuntos que dizem respeito à História e Cultura Brasileira, aproxima-se dos escolares, trazendo a cultura popular para a escola no intuito de motivar o aluno, ao tempo em que permite ao escolar estudar e aprender com e sobre aspectos da História, entendendo o samba como parte de nossa cultura e não apenas uma expressão do folclore, como até hoje ainda vem se utilizando. Ele propõe aos alunos a análise dos conteúdos de letras de samba, tomados como material pedagógico, uma expressão cultural de matriz africana veiculadora de mensagens e ensinamentos e que desempenharam um papel importante na difusão de ideias, de usos e costumes e que, ainda hoje, tem sua validade. É uma prática singular bem aceita pelos alunos e que tem efeito pedagógico positivo e eficaz.

Essa prática que acompanhamos e analisamos e os objetivos que tem o professor, além do enfoque específico sobre o Samba de Roda, como elemento motivador e como objeto de estudo e aprendizagem, possibilitou a abordagem e o estudo de temas tais como, construção

de identidade etno-cultural, saberes populares, integrando o conhecimento de História do Brasil, Geografia, Química, Ciências Biológicas, enquanto oportunizava ao aluno conhecer fatos da história do Brasil e da Bahia, conhecer usos, costumes e aspectos da cultura de uma certa época, no caso, Brasil Colônia e de hoje, analisando mensagens e ideias contidas nas letras de Samba de Roda. Isto propicia ao aluno o (re)conhecimento da contribuição de africanos e descendentes de africanos na construção sociocultural da Bahia, bem como a aproximação da cultura de matriz africana de vários aspectos de outras áreas do conhecimento, e, assim, ajudando na (re)construção de suas identidades na condição de afrodescendentes brasileiros o que, objetivamente, pode contribuir à positivação de sua autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já dito, realizamos uma pesquisa etnográfica tendo como objetivo analisar uma prática pedagógica como inovadora. Os autores consultados nortearam a análise desta prática pedagógica inovadora e, ao refletirmos ajudados pelas ideias por eles apresentadas, percebemos que, o que fazia o professor, na disciplina de História, contribuiu para a implantação das Leis Brasileiras 10.639/03 e 11.645/08 que objetivam educar para a convivência inter-étnica respeitosa e para a (re)construção da identidade de escolares como afrodescendentes, com sua autoestima preservada.

Estes autores indicavam que em uma prática pedagógica inovadora há necessidade de um planejamento intencional na busca de novos caminhos, em prol da melhoria do ensino, que possibilite alterações de comportamento, não apenas no educando, mas principalmente no educador, rompendo (pre)conceitos, barreiras e paradigmas. Também verificamos autores para avaliar o trabalho do professor no seu objetivo de trazer a cultura popular para a escola, a fim de propiciar ao aluno uma aprendizagem significativa, conforme defendido por David Ausubel, Joseph Novak, Celestin Freinet, Paulo Freire, entre outros; além da construção da identidade na pós-modernidade e a reflexão sobre o papel do currículo escolar nesta perspectiva como propõem Stuart Hall, Franklim Ferreira, Tomaz Tadeu da Silva, Jesus Sousa.

Esta preocupação com a prática, que supunhamos ser, inovadora, como objetiva o professor, foi pesquisada como um estudo de caso do tipo etnográfico e assim adotamos os procedimentos recomendados pelos autores Marli André, Georges Lapassade, entre outros. No que diz respeito à fidelidade e alcance dos objetivos do professor, contribuindo com a aprendizagem significativa dos alunos propiciando assim a construção do conhecimento necessário à construção de identidade como afrodescendente, os resultados foram exitosos, pois os alunos iam participando ativamente do processo de aquisição de conhecimento específico de História do Brasil, como também de outras áreas, em processo interdisciplinar, além de desenvolverem habilidades tais como: análise de letras de Samba de Roda e estabelecimento de nexos entre os conteúdos destas letras com a situação sociocultural e histórica dos africanos e afrodescendentes que se utilizavam de Samba de Roda. Houve, também, a aprendizagem sobre as formas variadas de se apresentar o conhecer humano, uma

vez que, saber popular foi gradativamente sendo aproximado do saber escolar formal, científico.

No que se refere à expectativa de que esta seria uma prática pedagógica inovadora, isto foi positivado, uma vez que trazia à escola elementos da história e da cultura popular, valorizando-as e validando-as como material pedagógico que, além de motivar os alunos, permite o contato com informações que, ganhando sentido, se constitui como conhecimento necessário à construção de identidade dos alunos como afrodescendentes, ao lado da herança europeia e de povos indígenas que nos constituem como povo. Isto foi inteiramente comprovado, como demonstram os dados coletados. Significa, pois, que constatamos que a prática do professor pode ser considerada como inovadora, uma vez que preenche os requisitos referidos pelos estudiosos aos quais recorreremos e estes foram: Carlos Fino, Edgard Morin, Ferreti, Gimeno Sacristán, Huberman, Jesus Sousa, Philippe Perrenoud, entre outros.

Ao analisar a prática pedagógica como inovadora, considerando as ideias apresentadas pelos autores consultados (capítulo 1), destacamos que a prática inovadora, como esta em estudo,

- [...] caracteriza-se por ser cuidadosamente planejada, intencional, com o fim de encontrar novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem e aqui, os escolares são os próprios sujeitos da ação, ou seja, têm participação ativa no processo de construção da aprendizagem. (FERRETI, 1980)
- [...] significa “introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”, ou seja, novas ações organizadas ou re-organizadas e executadas como processo de ensino-aprendizagem em torno de um objetivo definido, numa perspectiva de agir sobre um problema específico da realidade em que se está inserido, com vistas a provocar alterações, mudanças significativas e necessárias. (FERRETI, 1980)
- [...] não é simplesmente a inclusão de um novo objeto, mas sim as mudanças que este objeto pode proporcionar no comportamento do escolar. Assim, “a escola não pode ser apenas joguete de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança desejada.” (SOUSA e FINO, 2007, p.12)
- [...] não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico. (FINO, 2008, p. 279)
- [...] implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas

pedagógicas tradicionais. (FINO, 2008, p.277). [...] os professores deverão estar “comprometidos com o futuro e com as rupturas paradigmáticas” (FINO; SOUSA, 2007, p.8); [...] “pressupõe um salto, uma descontinuidade”. (KHUM, 1962 apud FINO, 2008, p. 277). Desta forma, toda inovação enfrenta obstáculos, porque implica numa mudança de paradigmas.

- [...] tem sua origem quando o professor é levado a compreender que, para ele, não cabe, na atualidade, no desenvolvimento de suas atividades, uma repetição de comportamentos pré-estabelecidos, mas há a necessidade de compreender que “[...] os saberes escolares estão longe de ser ‘essências eternas e imutáveis’: eles se modificam segundo as épocas e dependem de relações de força entre diferentes grupos de pressão [...]” (MEIRIEU, 2005, p. 79) [...] [impõe como] [...] necessário libertar-se de idéias e conceitos pré-concebidos para que assim, sejam criadas possibilidades para encontrar um novo caminho que seja propício para a construção de uma verdadeira aprendizagem que atenda as necessidades do escolar.
- [...] vai muito mais além do simples ato de transmitir o saber, precisa também transmitir “[...] uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar livre e aberto.” (MORIN, 2001) e uma capacidade de articulação entre os velhos e os novos desafios, por esta razão a inovação pedagógica, conforme Fino (2008, p.279) “[...] envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo”.

Como sobejamente demonstrado ao longo deste trabalho, as ideias defendidas pelos autores, correspondem à prática pedagógica desenvolvida pelo professor. Por esta razão, após este estudo, podemos afirmar que os resultados aqui apresentados, bem como os resultados do trabalho do professor cuja prática analisamos, representados pelo envolvimento e aprendizagens dos escolares, permitem-nos considerar que a expectativa deste trabalho foi confirmada e assim podemos afirmar que esta é uma prática pedagógica inovadora, pois o Samba de Roda, desconsiderado no período colonial, é trazido para a sala de aula, em uma perspectiva não só de ressignificação desta prática popular, como objeto de estudo, mas também como estratégia de ensino para motivar os educandos. Além disso, o professor não desenvolve a sua prática apenas por obrigação, visando uma aprendizagem mecânica, mas sim em prol de uma aprendizagem significativa e necessária à construção da identidade etno-cultural de afrodescendentes, revelando que, através do ensino da História, e de aspectos da

cultura contextualizados, referenciados, é viável encontrar e utilizar elementos para esta (re)construção de identidade.

As alterações inovadoras mudam e orientam a dinâmica da educação, tanto quando se referem aos avanços da tecnologia, como também quando representadas por novas metodologias e práticas educativas, para que seja promovida uma educação que possibilite ao educando ver-se e sentir-se como cidadão consciente de si mesmo e do seu papel na sociedade, capaz de interferir na sociedade em que está inserido, fazendo valer seus direitos e deveres.

Neste momento, cremos que não podemos dar como concluída esta reflexão, pois a prática analisada, muito ainda tem a ser detalhada, diante da dimensão que vem ganhando ao longo dos anos; da riqueza que ela nos apresentou; das transformações que ela tem proporcionado não só aos educandos, mas também à escola e à comunidade em que está inserida, confirmando o que nos afirma Fino (2009, p.5) sobre a inovação pedagógica, considerando que ela “[...] passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrado neles, e na actividade deles, o essencial dos processos [...]”.

Desta forma, gostaríamos de dizer que aqui, não é a conclusão, mas o ponto de partida de muitas outras reflexões referentes à inovação da prática pedagógica do professor da escola pública, da prática pedagógica do professor de História e de todas as demais disciplinas que constituem o currículo escolar e, principalmente, da prática pedagógica quando diz respeito à aprendizagem significativa, a implementação da Lei 11.645/08, a (re)construção da identidade etno-cultural e a valorização das Culturas dos diversos povos que participaram e participam da construção do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ALESSANDRINI, Cristina Dias. O Desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe; [et al.]. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**: Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 157-176.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, Judith Alda. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/797.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.**, [s. l.], n. 49, p. 51-54, maio de 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Práticas Pedagógicas).
- _____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/599.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.
- _____. Um estudo da interação professor-aluno na 2ª Série do 1º Grau. **Cad. Pesq.**, [s. l.], n. 28, p. 21-25, jul. 1978. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/336.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.
- ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!**: Em minha sala de aula. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 39-57.

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 59-91.

APPLE, Michael W; BEANE, James A; GARCIA, Regina Leite. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel**: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais. 1976. 91f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

AUSUBEL, David P. **Educational Psychology**: a cognitive view. Nova York: Holt Rinehart and Winston, 1968.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

BAHIA. Secretaria de Comunicação Social. Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia. **Recôncavo na palma da mão**. Salvador: TVE-Ba, 1998. 1 DVD.

BARCELLOS, Daisy Macedo. **Etnografia, educação e relações raciais**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/07etnografia.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

BERNARDO, Délcio José. Jongo: Uma didática a caminho da escola. In: SILVA, René Marc da Costa (Org.). **Cultura Popular e Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008. p. 49-56.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura popular, arte e educação. In: SILVA, René Marc da Costa (Org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008. p. 25-38.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 04 ago 2010.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jan. 2003 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 04 ago. 2010.

BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 04 ago. 2010.

BRASIL. Lei 9394/96 - LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Dossiê do IPHAN 4: samba de roda do Recôncavo Baiano**. Brasília: IPHAN, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, p. 3-21, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria. Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A escrita no século XXI (ou talvez além disso)**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/cagliari.html>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 32. ed. Petrópolis, Vozes 1987.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. “Cultura Popular”: revisitando um conceito historiográfico. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n.16, p.179-192, 1995.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 36. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção primeiros passos).

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/revista/revista_48/pa%2001%20Jamil%20Cury%20\(207-224\).pdf](http://www.fae.ufmg.br/revista/revista_48/pa%2001%20Jamil%20Cury%20(207-224).pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2010.

DECLARAÇÃO de direitos da criança. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/39/59/>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

DIRETRIZES Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Salvador: [s. n.], 2005.

DÖRING, Katharina. **O samba de roda do Sembagota: tradição e contemporaneidade**. 2002. 184 f. Dissertação (Mestrado em Música)- Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

DURKHEIN, Émile. **Educação e Sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FERNANDES, M. R. **Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2000.

FERREIRA, Ricardo Franklim. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. rev. e aum.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980.

FINO, Carlos Nogueira. **Um novo paradigma para a escola: precisa-se**. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>>. Acesso em: 04 junho 2010.

_____. Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professor). In: ACTAS DO SIMPÓSIO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE EDUCATIVO, 3., 1998, Évora. **Anais eletrônico...** Évora, Universidade de Évora, 1998. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/softedu.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. Avaliar *software* “educativo”. In: ACTAS DA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 3., 2003, Braga. **Anais eletrônico...** Braga, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/16.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. FAQs, etnografia e observação participante. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, [s. l.], n. 3. p 95-105, 2003. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2009.

_____. **TIC e inovação.** Disponível em:
<http://www.uma.pt/carlosfino/Programas/Programa_TIC_e_Inov.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2009.

_____. Inovação pedagógica: significado e campo (de Investigação). In: MENDONÇA, Alice; BENTO, António V. (Orgs.). **Educação em tempo de mudança.** Funchal: Grafimadeira, 2008, p. 277-287.

_____. O futuro da escola do passado. In: _____; SOUSA, Jesus Maria (Orgs.). **A escola sob suspeita.** Porto: ASA, 2007. Disponível em:
<<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/21.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Investigação e inovação (em educação). COLÓQUIO CIE-UMa, 5., 200-?, [s. l.]. **Pesquisar para mudar (a educação).** Disponível em:
<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2010.

_____; SOUSA, Jesus. Maria. Alterar o currículo: mudar a identidade. **Revista de Estudos Curriculares**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 233-250, 2003. Disponível em:
<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/37Alterarocurriculomudaraidentidade.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2010.

_____; _____. As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, [s. l.], v. 10, a. 7, n. 8, p. 2051-2063, 2003. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/17.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 37.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Educação do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Ensaio de psicologia sensível.** São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 13).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.

_____. **Desafios para a era do conhecimento.** Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/desafios_era_conhecimento.htm. Acesso em: 13 ago. 2010.

_____. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Educação para e pela cidadania. In: RATTNER, Henrique (Org.). **Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável**. São Paulo: EDUSP, 2000. (Coleção Estante USP- Brasil 500 anos). p. 289-308.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa em educação: um tema em debate. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/960.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **La educación obligatoria su sentido educativo y social**. 2. ed. Madrid: Morata, 2001.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 107, p. 97-132, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/127.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

_____; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-124.

_____; McLAREN, P. Formação do professor como esfera contra-pública: pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 125-154.

GONÇALVES, Obed. Incorporação de práticas curriculares nas escolas. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 49, p. 55-62, maio 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/529.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de Português. In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt; [et. al.] (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 8.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 17-22.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____; SOVIK, Liv. Estudos culturais: dois paradigmas. In: _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003. p.131-218.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam mudanças em educação**: subsídios para o estudo do problema da inovação. São Paulo: Cultrix; UNESCO, 1973.

KLEIMAN, Ângela. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.

KNOWLES, Malcom Shepherd; [et all.]. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LA TAILLE, Yves de. O problema da afetividade em vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de; DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 6. ed. São Paulo: Summus, 1992. 75-84.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Brasília: Liber Livro, 2005.

LARRAIN, Jorge. El concepto de identidad. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 21, p. 30-42, ago., 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992. (Coleção Educar; 1).

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 3. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: LíberLivro, 2006. (Série pesquisa; v. 15).

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução In: _____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-37.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo**: a produção de conhecimento em aula. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

_____. **A cabeça feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI**: incluindo comentários à nova lei de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexa e complementar. Brasília: Unesco, 1997.

MOULY, George J. **Psicologia educacional**. 8. ed. São Paulo: Pioneira, 1984. (Biblioteca pioneira de ciências sociais: educação).

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNIZ, Sodré. **Claros e escuros**: identidade, povo e média no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, Iara Concei o Bittencourt; [et al.] (Org.). **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

NIKITIUK, S nia L. (Org.) **Repensando o ensino de história**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Cole o questões de nossa época).

NOGUEIRA, Sandra Vidal; CORREIA, Wilson Francisco. Reflexões Epistemológicas sobre os desafios curriculares emergentes. In: CICLLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Org.). **Educa o escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 9-35.

NOVAK, Joseph D. **Uma teoria de educa o**. São Paulo: Pioneira, 1981. (Biblioteca pioneira de ciências sociais: educa o).

NUNES, Erivaldo Sales. **Cultura popular no Recôncavo Baiano**: a tradi o e a moderniza o no samba de roda. 2002. 346 f. Disserta o (Mestrado em Letras)- Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de forma o de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de. (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 6. ed São Paulo: Summus, 1992. 23-24.

PAPERT, Seymour. **A família em rede**: ultrapassando a barreira digital entre gera es. Lisboa: Relógio D.  gua, 1995.

_____. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

PASSOS, J. J. Calmon. **Globalização, direito e política.** Rio de Janeiro: Forense, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____; [et al.]. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 3. ed. Brasília: Zahar, 1975.

_____. **A construção do real na criança.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PINTO, Regina. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/318.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

PLANO nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/planonacional_10.6391.pdf>. Acesso em: 31 maio 2011.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista.** 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

SANSONE, Livio. Da África ao afro: uso e abuso da África entre os intelectuais e na cultura popular brasileira durante o século XX. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 27, p. 249-269, 2002. Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/27_5_daafrica.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2010.

SANTOS, Cíntia Maria Seibert. **Casa do sol: entre sombra e luz: uma proposta de educação em Cajazeiras.** 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)- Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo. Cortez., 1995.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt; [et al.]. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p.109-122.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA, 1995.

SILVA, M. O que vamos aprender hoje? In: SILVA, René Marc da Costa (Org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008. p. 39-45. (Salto para o futuro).

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira Fino. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. Disponível em <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/23AsTICabrindocaminhoaumnovoparadigmaeducacional.PDF>>. Acesso em: 21 out. 2010.

_____; _____. Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica In: CONGRESSO DA SPCE, 8., 2005, Castelo Branco. **Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes**. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/54CasteloBrancoCom.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

_____; _____. (2005, 24 Junho). Um mestrado em inovação pedagógica. **Tribuna da Madeira**, [s. l.], 24 jun. 2005. Educação, p. 1-5. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Tribuna/44.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2010.

SOUSA, Jesus Maria. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 2, n. 1, p. 107-120, 2000. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/15Oolharetnograficodaescolaperanteadiversidadeecultural.pdf>>. Acesso em 24 mar. 2010.

_____. **A dimensão política do currículo**. 2002. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/CCC/7Adimensaopoliticadocurriculo.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2010.

_____. Currículos alternativos: um olhar etnográfico. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Orgs). **Diversidade e diferenciação em pedagogia**. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, 2000. p. 116-122. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/12Curriculosalternativosumolharetnografico.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2010.

_____. O currículo à luz da etnografia. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, [s. l.], n. 3, p. 119-125, 200-?. Disponível em:

<<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/39Ocurrículoaluzdaetnografia.pdf>>.
Acesso em: 24 maio 2010.

_____. Que currículo para a pós-modernidade?. In: CONGRESSO DA SPCE, 8., 2005, Castelo Branco. **Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes.** Disponível em:
<<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/55CasteloBrancoConf.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2010.

TAPIA, Jesus Alonso e Fita; CATURLA, Enrique. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

THURLER, Mônica Gather . Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe [et al.]. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 61-87.

_____. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe; [et al.]. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-11.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? iguais e diferentes.** Petrópolis: Vozes, 1998.

TORRES, Rosa Maria. **Systema escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores.** 2003. Disponível em:
<<http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Sistemaescolarycambioeducativo.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção psicologia e pedagogia).

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988. p. 103-117.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Compromisso do Educador com a sociedade do futuro. **Revista da FAEBA,** Salvador, n. 12, p. 81-96, jul./dez., 1999.

ZEFERINO, José Mário. **Uma aprendizagem significativa com o samba-de-roda.** Salvador, 2007. 121 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira)- Centro de Pós-Graduação Faculdade, Visconde de Cayru, Salvador, 2007.

_____. **Festas da Purificação: produção independente gravado entre os anos de 2005 e 2006.** [S. l: s.n., 200-].

ANEXOS

Anexo A - Planejamento de atividade

Planejamento de atividade:

Uma Aprendizagem significativa com o Samba de Roda

III unidade

- Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre os vários aspectos da História Afro-brasileira, em especial o Samba de Roda do Recôncavo;
- Pesquisa bibliográfica sobre os temas pertinentes a compreensão e valorização da História Afro-brasileira (A Cultura Popular, como um incentivo e via de acesso aos conhecimentos da nossa História do Brasil);
- Localização e estudo sobre os povos africanos que possuem relações diretas com Brasil e Bahia;
- Estudos específicos sobre o Samba: Leituras de textos, livros, mostra de vídeos, documentários/ entrevistas com cantadores e sambadeiras/cantores e compositores de samba;
- Mostra, análise e interpretação de temáticas de algumas composições de Samba de Roda, que servem como mote para o enriquecimento étnico-cultural bem como demonstração da sabedoria do Afrobrasileiro.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

- Sempre durante as atividades utilização de músicas de Samba de Roda como abertura para dinamizar as atividades do dia.
- Apresentação da proposta de estudos aos alunos (etapa do professor);
- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos; (etapa do professor);
- Apresentação e discussão sobre a Lei 10.639/04;
- Atividades com texto 1/ Identidade e Consciência Étnica: leitura individual, leitura oral em grupo, discussão sobre a temática e elaboração de resenha e/ou compreensão de texto;
- Atividades com texto 2 / Breve Histórico do Samba de roda do Recôncavo: leitura individual, leitura oral em grupo, discussão sobre a temática e elaboração de resenha e/ou compreensão de texto;
- Mostra de vídeos documentários sobre o Samba de Roda do Recôncavo: (Cantadores de Chula /Encontro de Samba na cidade de Antonio Cardoso/ Entrevista com o Educado, poeta e Compositor Jorge Portugal e a Cantora Mariene de Castro/)
- Roda de debate e discussão sobre a importância da Cultura Popular para a História do povo brasileiro;
- Mostra canto, dança e análise de algumas letras de Samba de Roda: conteúdo de suas letras, alcance histórico, pertinência das temáticas tratadas nas mesmas, reflexão sobre a sabedoria intrínseca ao povo que as compuseram, significado das mesmas no contexto de vida desses povos, bem como o conteúdo científico já percebido por estes povos nas suas experiência empírica cotidiana;
- Oficina de Samba: Criação de letras de Samba de Roda pelos estudantes como demonstração da aprendizagem desenvolvida ao longo do percurso;
- Apresentação do samba de Roda criado pelos estudantes, no pátio do colégio em momento de celebração do encerramento do projeto;
- Mesa redonda avaliando sucesso e ou dificuldades no projeto.

AVALIAÇÃO:

- De forma processual, sendo a cada atividade teórica uma relação prática, apresentando painéis, elaboração de resenha e/ou compreensão de textos, poemas, músicas, expressão de dança, dentro da temática trabalhada, etc.
- Observação do exercício da solidariedade e coletividade do grupo;
- Estimulo à expressão oral do grupo como elemento de apreensão do tema;
- Cantoria da letra de Samba composta pelo grupo;
- Celebração final com atividades práticas e apresentações diversas (especialmente o Samba de Roda);
- Auto-avaliação;
- Mesa redonda avaliando sucesso e ou dificuldades no projeto.

Anexo B – Texto: Identidade e Consciência Étnica

Texto 1

IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA ÉTNICA

Entendemos que a identidade étnica é uma categoria de análise científica, um conceito teórico do campo das Ciências Humanas. Não se referindo, portanto, a uma perspectiva biológica ou segregacionista. Sim, uma categoria teórica e interpretativa situada numa perspectiva crítica. Uma categoria de análise situada especialmente nas áreas de Antropologia, Sociologia, História e Psicologia. Relaciona-se, portanto, aos estudos situados nos campos das mentalidades, representações, uma *etno-história*, na perspectiva de uma história social e história cultural. Do ponto de vista psicológico, e de uma consciência do ser social, o sentimento de identidade pode ser interpretado como a busca constante da afirmação de um eu que está evidente ou camuflado em nossas práticas sociais cotidianas. Afirma-se, pois, como um sentimento de pertencimento a essas práticas sociais. Práticas que podem ser percebidas com maior nitidez quando situadas num contexto das representações\mentalidades.

Analisando Stuart Hall, que em seus estudos questionou algumas concepções de identidade; O mesmo identificou concepção de identidade na conjuntura sociológica, considerando que esta refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não tem autonomia e auto-suficiência do sujeito do iluminismo, mas era formada por relações com o outro; valores, sentidos, símbolos, culturas etc.

Os interacionistas simbólicos foram figuras - chaves da sociologia, que elaboraram essa concepção “interativa” da identidade do “eu”. De acordo com essa visão de interação, formou-se a concepção sociológica clássica da questão. A identidade é formada na “interação” entre o “eu”, o “tu” o “nós” e a sociedade.

“O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos e culturas “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem”. (HALL, 2005, p.11).

Para Hall, (2005), a identidade nessa concepção sociológica preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. Situadas enquanto representações, as concepções de identidade e consciência étnicas podem ser utilizadas tanto como elementos de afirmação sócio-cultural, como negação também sócio-cultural. Portanto, é necessário situá-la numa perspectiva crítica e interdisciplinar. Analisando os sujeitos que afirmam ou negam a identidade étnica, analisar os propósitos objetivos e subjetivos dessas afirmações. E, até onde essas representações podem ser elementos de afirmação ou negação de status social ou econômico, etc.

Muniz Sodré (1999), um estudioso da questão da identidade étnica indica que: “O termo Identidade, tem sido usado como resposta ao longo dos tempos. (...) Dizer identidade humana é designar um complexo racional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído

pela interseção de sua história individual com a do grupo onde vive. A identidade é de fato algo implícito em qualquer representação de nós mesmos". (SODRÉ, 1999, p. 33-35).

Ainda, segundo Sodré, a identidade deve ser entendida como esse processo de diferenciação interna individual primeiramente, e, grupal num momento posterior. É uma necessidade grupal de afirmar-se como diferente, é de buscar pela via da afirmação de valores inerentes ao grupo e, formas de privilégio para o próprio grupo.

Este autor chama atenção para o cuidado que se deve ter ao lidar com os conceitos de identidade. Isto devido às interpretações para o que seriam identidades culturais, étnicas, religiosas, de formas do convívio social, etc.

Cabe ao pesquisador, uma abordagem crítica de cada conceituação para que não se reproduzam definições que, por vezes, reproduzem as visões do colonizador em face ao colonizado; do explorador em face do grupo explorado, onde cada tentativa de aproximação se configura em verdade, numa nova forma de exploração.

Anexo C – Texto: Breve Histórico do Samba do Recôncavo

Texto 2

Breve histórico do Samba do Recôncavo

**Passado de boca a boca /Prática oral da tradição
O samba é a nossa História/De geração a geração!**

(Mazé)

De acordo com Serra (1998), a palavra Quibundo (Semba) que quer dizer “umbigada”, mas também designa uma coreografia ancestral do Samba – chamado por um termo seu cognato, essa coreografia foi documentada por viajantes, no século passado, na região de Luanda. “Os batuques consistem... num círculo formado pelos dançadores, indo para o meio um preto ou preto que, depois de executar vários passos, vai dar uma umbigada, a que chama Semba, na pessoa que escolhe, a qual vai para o meio do círculo substituí-lo.” Comenta-se que esses viajantes registraram a mesma dança entre os nativos de Caconde, região Congo-Angola. “... dos grupos, em redor, saem alternadamente indivíduos que no amplo espaço exibem seus conhecimentos coreográficos. Esses testemunhos são úteis por mostrar elementos que são característicos do samba-de-roda brasileiro, já presentes nas tradições coreográficas africanas das quais ele se originou. Essas tradições o associam de maneira evidente a um campo ritual significativo para quem a vivencia. Sobre o lembamento, Tinhorão (1988), nos aponta como: Danças dos negros que, enquanto rituais, constituem representações alegóricas. Na África (Congo e Angola) era comum haver um ritual nas festas de casamento entre os negros. As danças ocorridas representavam cenas da vida dos negros casados e completavam os jogos amorosos e os atos sexuais. De acordo com Nunes (2002), a descrição efetuada sobre o ritual do lembamento envolvendo danças e sons dos negros representam traços que estão muito próximo do samba-de-roda atual, praticado no Recôncavo baiano. Embora o ritual em si não proceda na atualidade dos grupos localizados em Santo Amaro da Purificação, a prática simbólica é bastante semelhante àquela descrita por Sarmiento (1880), em seu livro *Os sertões d África*. Em análise feita por Santos (apud Nunes, 2002), no Brasil, o batuque se mantinha fiel ao observado no Congo e em Angola. Aos olhos dos estrangeiros era considerada uma dança lasciva, obscena e imoral, reproduzida aqui pelos afro-descendentes, praticada por negros. Segundo a folclorista e historiadora Zilda Paim (1999): “O samba-de-roda baiano tem em sua composição forte herança de danças, principalmente, aquelas que eram praticadas em Angola. A diáspora africana foi forçada a adaptar-se a um novo meio social, já tendo desde os primeiros movimentos de tráfico negreiros, exemplo de transformações em suas práticas culturais e religiosas.”

Edison Carneiro (1961), em seu livro *Samba de Umbigada*, transcreve também, observações de viajantes portugueses, quando estiveram na África, no século XIX, os quais confirmam que as semelhanças dos comportamentos observados são tão marcantes que não deixa dúvidas das origens

africanas do samba do Recôncavo. Para esse autor, a semelhança com o nosso samba-de-roda é tão impressionante que não deixa dúvida: O Samba é mesmo um filho legítimo das danças africanas, especialmente dos povos de língua banto.

No Brasil, as várias formas africanas de celebração ganharam todos o mesmo nome: batuques. “Onde se plantava cana, tabaco, algodão, café e até nas minas de ouro, havia negros e onde havia negros, havia dança e música.” (CARNEIRO, 1961). Também Mukuna (2000), analisando as origens da música e do samba brasileiro, nos deixa transparecer a sua corroboração com os autores anteriores, quando diz não se ater a essas controvérsias, porém defende que há uma convergência a respeito da inegável origem africana do samba. Enfatiza, em especial, sobre as prováveis origens banto, do Zaire. Para este autor, a importância maior é analisar o processo de mutação e persistência como consequência do efeito de vários fenômenos culturais, psicológicos e sociológicos sobre seus portadores e sua contribuição no novo mundo. A mutação conceptual foi uma adaptação dos elementos musicais ao estilo da nova sociedade, acreditando nós que os elementos musicais pelo ritmo estão ainda, em numerosos casos ligados “à identidade do Muntu”, ou seja, do homem. Segundo Nunes (2002), no início do século XX, o campo da música popular ouvida no Brasil era regido por uma extrema variedade de estilos e ritmos. Foi a partir dos anos 30 que o samba carioca começou a colonizar o carnaval brasileiro, transformando-se em símbolo nacional. O samba até os anos 30 era visto tanto pelas classes dirigentes como pelas dirigidas como manifestações do folclore brasileiro. É a partir da constituição governamental da “Era Vargas” que se inicia um envolvimento com o progresso da nacionalização do samba, desde o morro à exposição nacional.

Manifestação cultural, popular, musical, coreográfica e poética, o samba-de-roda acontece no Estado da Bahia, particularmente na região do Recôncavo baiano, que concentrou, no passado, ricas culturas de cana-de-açúcar e fumo, além de se constituir em via de escoamento da produção agrícola vinda do sertão para Salvador, ou destinada à exportação. O recôncavo baiano contorna a Baía de Todos os Santos e reúne 33 municípios, nos quais são desenvolvidas várias atividades tradicionais como a agricultura de subsistência, artesanato, pesca e secagem de camarão e coleta de mariscos. Nesse cenário, o Samba-de-roda se destaca como uma espécie de denominador comum, permeando as atividades econômicas, religiosas e lúdicas, se inscrevendo no que se pode chamar de complexo cultural afro-baiano tradicional, especialmente em cidades como Santo Amaro da Purificação, Cachoeira, Maragogipe, São Francisco do Conde, São Braz, São Gonçalo e outras.

A folclorista Zilda Paim (1999), defende que o samba em uma de suas variantes musicais é denominado na Bahia como samba amarrado. Esta modalidade é marcada pelo ato em que, a sambadeira não vai ao centro da roda, quando a cantoria pára, ouve-se somente o som das palmas e da viola, a sambadeira roda, rodopia, sapateia e vai para o pé da viola, onde dança de frente para o violeiro, dizendo-se que ela amarrou o samba (PAIM, 1999/ pág.55). Ainda segundo essa autora, até o início do século XX, especificamente no Recôncavo, havia a postura de discriminação e repressão ao samba. Era comum tachar o samba-de-roda como algo ilícito, prática que esteve presente nos atos daqueles que faziam parte da sociedade ainda escravocrata, em fins do século XIX. Paim revela que havia uma participação freqüente de senhores de engenhos nas rodas - de - samba, porém com a camuflagem de propagar-se, com a denominação de samba de partido alto. Nesses sambas, os

senhores e senhoras de alta classe assistiam às rodas-de-samba que aconteciam, muitas vezes às escondidas em seus engenhos de açúcar. Para essa autora, a chula é a alma do samba de partido alto, e fez a modinha viver, é filho da Bahia, orgia de ritmos, ironias, surpresas, um quê de “selvagem, de primitivo”, uma glorificação do passado. De acordo como Nunes (2002), o que diferenciava o samba de partido alto na Bahia era o fato de ser uma prática cultural cuja participação do senhor de engenho acontecia através da observação.

Outras modalidades de samba no Recôncavo podem ser observadas, a exemplo do samba duro, miudinho, samba corrido e outros. Ainda de acordo com Nunes (2002), quando nos direcionamos de forma específica para a região do Recôncavo baiano, podemos encontrar uma primeira modalidade de samba, a qual Marcondes (apud NUNES, 2002), denomina de samba raiado. Esta modalidade apresenta-se como sendo uma herança das tias baianas: Ciata, Bebiãna, Presiliana de Santo Amaro, entre outras, que, ao se dirigirem para o Rio de Janeiro no início do século XX, levaram a variante do samba-de-roda baiano.

O samba-de-roda hoje, é legalmente patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade, como resultado de uma longa luta histórica que merece nossa atenção e prestígio. O registro de um patrimônio imaterial, como o samba-de-roda, exige o mapeamento amplo de um percurso que se inicia com os africanos que foram escravizados para trabalhar nos engenhos e lavouras de cana-de-açúcar do Recôncavo,

Vivas ao Samba-de-Roda!!!

Anexo D – Texto: Uma Aprendizagem Significativa com o Samba-de-Roda

Texto 3

Uma Aprendizagem Significativa com o Samba-de-Roda

Prof. Esp. Mário Zeferino

Analisando algumas Letras de Samba-de-Roda

- Analisemos a letra de Samba, que tem um trecho que diz:

**Ô Inácio, Ô Inácio.
Mulher parida não come
Ô Inácio, Ô Inácio.**

**Farinha do mesmo dia
Se ela come, ela morre.
E o filho não se cria...**

- Nesta letra podemos constatar uma experiência cotidiana, pois há o que chamamos verdade empírica, ou seja, experiência do dia-a-dia de um povo, relatada musicalmente.
- Isto é um fato real sobre a mandioca, que possui uma substância que inalada ou ingerida em excesso pode levar o indivíduo à morte.
- O Ácido Cianídrico (HCN) que, a 26 graus/C, mata imediatamente se inalado numa concentração superior a 300mg/m³.
- De acordo com pesquisas, na Segunda Guerra Mundial, este gás foi utilizado pelos nazistas para o extermínio de Judeus em câmaras de gás.

>>> O que nos deixa certos da conveniência da letra para fins pedagógicos e sobre conhecimento do cotidiano no passado, tanto quanto hoje, é o fato deste samba ter no mínimo cem anos, informando sobre certo cuidado com a farinha de mandioca...

-
- Ao trabalharmos a letra a seguir, de outro samba, encontramos novidades no trecho que diz:

**Riacho que corre pro rio
O rio que corre pro mar**

**O mar é morada do peixe
Eu quero vê você sambar**

Beira mar ê ê beira mar

- Analisando esse trecho percebemos os conhecimentos empíricos dos ribeirinhos sobre aspectos das ciências naturais, da natureza, uma vez que no cotidiano já percebiam a normalidade a seqüência de percurso de cursos naturais das águas dos rios, como também percebiam as águas como habitat dos peixes. Baseados nas experiências do dia-a-dia puderam musicar fenômenos da natureza.
 - Estas verdades empíricas puderam ser comprovadas cientificamente, pois os livros didáticos trazem que a maioria dos rios brasileiros, procedem desta maneira.
 - São raros os rios brasileiros que não desembocam no mar.
- Ainda nessa linha de raciocínio, porém trazendo outras novidades, analisamos a seguinte letra:

**Quando a maré vazar
Vou vê Juliana ê**

**Vou vê Juliana ê
Vou vê Juliana...**

- Além dos conhecimentos sobre os movimentos das marés, esses ribeirinhos primam por algo de muito importante nas relações cotidianas: Estamos nos referindo à saudade da pessoa amada;

- Como descreve a letra, provavelmente as casas distante, depende desse obstáculo da natureza, o que resta é a saudade enquanto a maré está cheia.;
- Nesta letra, fica bem explícito o sentimento, a saudade, a emoção, a expectativa do encontro e o reconhecimento e subordinação do homem aos caprichosos ciclos da natureza.

**Sai, sai, sai ou
piaba**

Saia da lagoa

**Bota a mão na
cabeça**

Outra na cintura

**Dá um remelexo no
corpo**

Dá umbigada na outra.

Maribondo me mordeu

**Me mordeu foi no
umbigo**

**Se mordessem um
palmo abaixo**

**O caso tava
perdido...**

- No extrato de letra acima, colhemos um dado que nos chamou à atenção: a sutileza do mecanismo feminino de sedução, a sensualidade simples e uma certa dose de erotismo.

.....

**Dá no nego
Dá no nego
No nego você não dá**

**Joga a bola para cima
Joga a bola para o ar
Você diz que dá no nego
No nego você não dá**

- A letra acima permite-nos refletir sobre o quanto o negro utilizou-se da criatividade para driblar obstáculos à sua volta.
- Numa demonstração de habilidade, astúcia e intelectualidade criavam maneiras de dar respostas e desafiar o poder dominante da época.

.....
A letra a seguir tem algo de realismo fantástico, pois diz:

**“ Eu levei uma carreira
Essa foi pequenininha
Eu sai da minha terra
Esbarrei na lagoinha**

**Com facção de sete arrobas
Fora o cabo e a bainha
Uma cesta de ovos
E setecentas galinhas**

**Oi, o trem corre
Por cima da linha
Oi, o trem corre...”**

- Ao analisar esta canção visualiza-se a relação do homem com o seu dia-a-dia na busca da sobrevivência e, os obstáculos com os quais se depara.
- O trabalhador, seja da zona urbana, seja da zona rural, corre todos os dias, se desloca para vários lugares em busca da sobrevivência, sua e da família.

.....
**“Lelé, meu amor Lelé
No cabo da minha enxada
Não conheço “coroné”**

Estes versos eram tirados em pleno lidar dos escravos ou trabalhadores das fazendas, provavelmente como desafio ao senhor ou patrão, chamado de “coroné”...

>> Jorge Portugal comentando sobre esse trecho (em 2005), também concorda que certamente foi algum trabalhador ou algum escravo que cantou isso visando o patrão, “coroné”, título dado pelo prestígio social. >>

>> Segundo Jota Veloso (2002), esse trecho deve ser de uma canção das mais antigas da história do samba de roda, onde o trabalho rural é uma temática recorrente nas canções tradicionais de samba de roda, especialmente no samba chula. (...)

Anexo E – Letra de samba construída e musicada por estudantes

Oficina de Samba

** Letra construída e musicada pelos estudantes da turma 1º ano matutino / 2009*

A beleza dá Umbigada

O Samba de Roda do povo negro é maravilhoso!

Os alunos na sala de aula, batendo palmas,

O Samba fica gostoso...

No entra e sai no entra e sai...

Me dá umbigada que eu quero mais!

No entra e sai no entra e sai

Batendo palmas assim fica demais!

No entra e sai no entra e sai

Samba Priscila te amamos demais!

No entra e sai no entra e sai

Viva a cultura que é linda por demais!

Anexo F – Letra de samba construída e musicada por estudantes

** Letra construída e musicada pelos estudantes da turma 1º ano matutino / 2009*

Samba: ArtEducação

O professor Mazé chegou
Chegou para nos mostrar
A cultura do samba ê!
Junto com Rosânia...

O 1M3 tem que aprofundar
Esse assunto é muito legal
Temos que valorizar
Êa, êa temos que valorizar...

Uma verdadeira cultura
Nunca irá se desmanchar
Para isso povo negro:
Temos que valorizar
Êa, êa temos que valorizar!

Anexo G - Lei 10.639/2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Mensagem de veto

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Anexo H – Lei 11.645/2008**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.