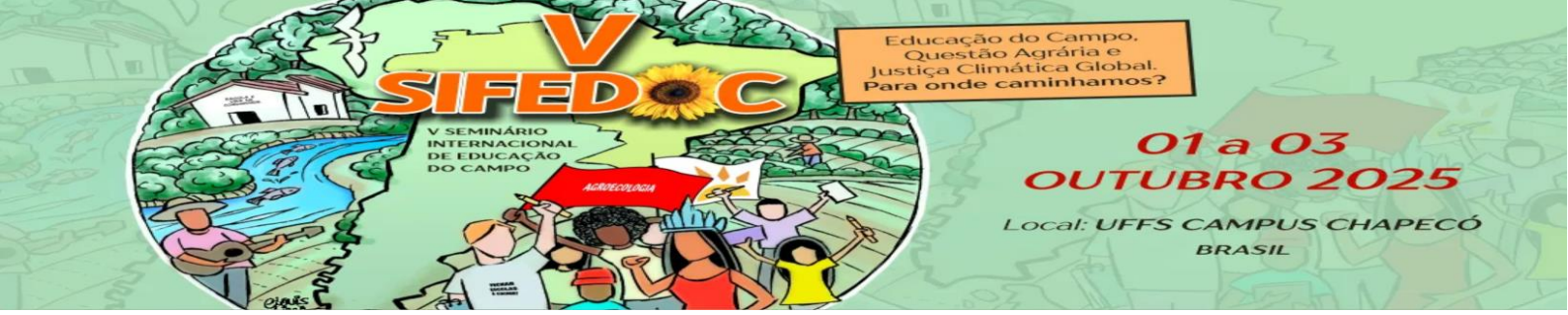

INCLUSÃO EM MOVIMENTO: CAPOEIRA, SAMBA DE RODA E CORPOREIDADE DE MATRIZ AFRICANA NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Andréia Nunes Sá Brito[1]

Maria Helena Dutra[2]

Círculo de Saber: Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na Educação do Campo

Palavras-chave: Inclusão; Corporeidade; Educação do Campo

Introdução

Este resumo expandido apresenta a experiência formativa da componente curricular complementar optativa DPEC0576 - Capoeira, samba de roda e corporeidade na aplicação da Lei 10.639/03, ofertada na Licenciatura em Educação do Campo da Unipampa, campus Dom Pedrito, em regime de alternância. A disciplina articulou práticas corporais afro-brasileiras com reflexões teóricas, possibilitando aos estudantes vivenciar a corporeidade como forma de conhecimento e resistência.

O presente relato destaca especialmente a participação de um estudante PCD surdo, acompanhado de intérprete de LIBRAS, que participou de todas as atividades propostas: rodas de capoeira, samba de roda, maculelê, além da musicalidade com instrumentos como berimbau, atabaque, pandeiro e agogô. A centralidade deste relato está na reflexão sobre processos inclusivos na formação docente em Educação do Campo, em diálogo com a psicologia histórico-cultural e com práticas pedagógicas que enfrentam a lógica excludente da escola.

---

[1] Mestre e Doutora em Extensão Rural e Desenvolvimento, Doutora em Geografia, Especialista em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo, Engenheira Agrônoma, Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa - Unipampa campus Dom Pedrito.

[2] Especialista em Interpretação, Tradução e Docência em LIBRAS, Licenciada em Educação do Campo, Intérprete de LIBRAS na Unipampa campus Dom Pedrito, professora da rede Municipal de Dom Pedrito na Escola Municipal de Ensino Fundamental Estação Vacaiquá.

Referenciais Teóricos e Marcos Legais

A disciplina fundamentou-se na Lei 10.639/03, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e na literatura sobre corporeidade de matriz africana (VIEIRA, 2010; MUNANGA, 2013; SOARES, 2014). Nesse relato, somam-se como eixo de análise os estudos sobre inclusão escolar a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural (VYGOTSKI, 1997), que defende a mediação cultural como condição para o desenvolvimento do psiquismo humano. Como ressalta Vygotski (1997, p. 104) “Os defeitos não são apenas limitações, mas também fontes de estímulos para a formação de compensações, e cada deficiência pode dar origem a formas de desenvolvimento culturalmente mediadas.” A experiência relatada evidencia como a mediação pela intérprete de LIBRAS, pelas práticas coletivas e pela corporeidade na roda permitiram ao estudante surdo apropriar-se de aprendizagens culturais complexas, produzindo sentidos e estabelecendo interações equitativas com os colegas.

No que diz respeito à inclusão da comunidade surda na Educação Superior e na Educação do Campo, é fundamental considerar os direitos linguísticos e culturais como condição de acesso ao conhecimento. Segundo Quadros (2004), a educação de surdos deve ser compreendida a partir da perspectiva bilíngue, na qual a Libras é reconhecida como primeira língua e o português escrito como segunda. A autora enfatiza que “o direito linguístico da comunidade surda é condição para o exercício pleno da cidadania e para a construção de trajetórias escolares inclusivas” (QUADROS, 2004, p. 19).

Essa perspectiva vai ao encontro da reflexão de Strobel (2008), que defende a valorização da cultura surda como espaço de produção de identidade e de saberes próprios. Para a autora, a surdez não pode ser reduzida à deficiência, mas compreendida como diferença que exige práticas educacionais que respeitem e fortaleçam a singularidade linguística. Nas palavras de Strobel (2008, p. 45), “a comunidade surda, ao afirmar sua língua e sua cultura, reivindica o direito de ser incluída em processos educacionais que respeitem suas especificidades e contribuam para sua emancipação”.

Dessa forma, tanto Quadros (2004) quanto Strobel (2008) contribuem para pensar a inclusão do estudante surdo na Educação do Campo não apenas como adaptação técnica, mas como afirmação de direitos, onde a mediação da Libras e a valorização da corporeidade — como nas práticas da capoeira, do samba de roda e do maculelê — ampliam as possibilidades de participação plena e de desenvolvimento humano.

Metodologia

A disciplina teve carga de 45 horas, sendo 30 horas no Tempo Universidade (TU) e 15 horas no Tempo Comunidade (TC). Durante o TU, as aulas foram estruturadas em dois momentos: estudo teórico sobre legislação, corporeidade e cultura afro-brasileira; e vivência corporal na roda de capoeira, samba de roda ou maculelê.

O estudante surdo participou de todas as atividades, acompanhado por intérprete de LIBRAS. Foram observadas situações em que a própria musicalidade (palmas, ritmo, vibração do atabaque) favoreceu a comunicação não-verbal, ampliando o alcance da experiência para além da tradução linguística. Além disso, o uso de LIBRAS para que a turma respondesse o coro das ladainhas cantadas permitiu que todos experimentassem essa forma de comunicação do conteúdo trabalhado.

No TC, o estudante também deveria aplicar um plano de aula em sua comunidade, reafirmando o caráter inclusivo da proposta.

Resultados e Discussão

A presença do estudante PCD demonstrou que as práticas corporais afro-brasileiras, por sua dimensão coletiva, rítmica e interativa, potencializam a inclusão escolar. Durante as vivências, o estudante destacou-se pela forma como acompanhava os ritmos no pandeiro, participava das rodas de capoeira e experimentava os movimentos do maculelê, sempre integrado ao grupo. Em seus relatos, destacou que se sentia “pertencente” ao coletivo, uma vez que os ritmos, os gestos e as expressões do corpo não dependiam exclusivamente da linguagem verbal, mas permitiam sua participação plena.

A turma relatou ainda que a experiência os fez refletir sobre o papel da corporeidade na inclusão, desmistificando preconceitos acerca da deficiência e reconhecendo o corpo como espaço de aprendizagem e socialização. Nesse sentido, a experiência confirma a afirmação de Vieira (2010, p. 197) “Na tradição afro-brasileira, o corpo não é apenas veículo da aprendizagem, mas fonte e meio do conhecimento, constituindo-se como pedagogia viva.”

Como recurso de registro, foram gravados vídeos das vivências do estudante, que estão disponibilizados nos QR Codes a seguir.

Vídeo 1: aula de ritmo e instrumentos com a docente.

Vídeo 2: exercício de ritmo e instrumentos com colegas.

Vídeo 3: jogo de capoeira na roda.

Vídeo 4: exercício prático de maculelê.

Além da satisfação expressa pela possibilidade de participação efetiva nas atividades práticas, emergiram também desafios significativos. O principal deles esteve relacionado à elaboração do trabalho final, que consistia na produção de um plano de aula para aplicação dos conhecimentos em sua comunidade. O estudante não conseguiu alcançar plenamente esse objetivo, o que nos fez refletir sobre as condições de mediação e acessibilidade no processo de formação.

Não é simples identificar se a dificuldade se deveu ao repertório individual (marcado por poucas vivências fora do convívio familiar, pela ação de condutas capacitistas que historicamente limitaram sua autonomia, pelo pouco vocabulário e pela dificuldade de abstração), ou se a abordagem metodológica da disciplina ainda não foi suficiente para atender plenamente às suas necessidades formativas, mesmo com as adaptações realizadas.

Nesse sentido, confirmam-se as reflexões de Quadros (2004), quando afirma que o direito linguístico dos surdos deve ser compreendido como condição de acesso pleno à educação, o que exige não apenas a presença da intérprete de LIBRAS, mas práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a autonomia e a construção de sentidos. Strobel (2008) também lembra que a inclusão só se realiza efetivamente quando a singularidade da cultura e da experiência surda é respeitada e potencializada.

Ainda que tenha encontrado obstáculos acadêmicos, o estudante vivencia na formação superior uma experiência formadora em outros aspectos: fica sozinho na universidade durante o Tempo Universidade, divide alojamento com colegas, participa de grupos de trabalho, busca conteúdos de forma individual, etc. Esses desafios também contribuem para seu processo de socialização, emancipação e reconhecimento como sujeito de direitos, aspectos fundamentais no horizonte de uma educação inclusiva e contra-hegemônica.

Conclusão

A experiência formativa na componente curricular DPEC0576 evidenciou que práticas pedagógicas centradas na corporeidade de matriz africana representam ferramentas inclusivas eficazes, promovendo aprendizagens significativas tanto para estudantes com deficiência quanto para o coletivo. A participação plena do estudante surdo demonstrou que a inclusão se concretiza quando o ensino se organiza para garantir a participação de todos, mediada por práticas culturais, coletivas e recursos de acessibilidade, como a LIBRAS.

Ao mesmo tempo, emergiram desafios relevantes, especialmente relacionados à elaboração do trabalho final. A dificuldade em atingir plenamente esse

objetivo evidencia que a inclusão não se resume à presença física ou à tradução linguística, mas requer mediações pedagógicas que considerem o repertório individual, a experiência prévia, a autonomia do estudante e as limitações estruturais históricas impostas por práticas capacitistas.

Mesmo diante das dificuldades acadêmicas, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de socialização, emancipação e reconhecimento de direitos, fundamentais em uma educação inclusiva, contra-hegemônica e voltada para a diversidade cultural. No contexto da Educação do Campo, indígena e quilombola, a disciplina reafirma a importância de práticas pedagógicas que valorizem a corporeidade, a coletividade e as experiências culturais, estabelecendo um compromisso ético e político com a inclusão plena.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004.

MUNANGA, K. A diversidade étnico-racial como desafio para a educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 209-230, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, C. E. L. S. Capoeira: A Brazilian Art Form, History, and Practice. Berkeley: North Atlantic Books, 2014.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TOLEDO, L. R. V. A Capoeira na Escola: reflexões sobre cultura popular, cidadania e educação. Campinas: Papirus, 1997.

VIEIRA, L. R. Capoeira e educação: a educação pelas lutas tradicionais afro-brasileiras e a Lei 10.639/2003. Educação em Revista, v. 26, n. 2, p. 189-204, 2010.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.