



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



A ÁFRICA NO MAPA DA INDÚSTRIA DA MODA: UMA LUTA COTIDIANA PARA VENCER O SER MENOS IMPOSTO E BUSCAR O SER MAIS

Oluyiá França de Moraes ¹
Auxiliadora Maria Martins da Silva ²

RESUMO

A moda se tornou um verdadeiro negócio global, mas a África continua nas bordas do setor, tanto na área de manufatura como na área de consumo. O continente ainda enfrenta desafios na economia e geopolítica ainda que um terço do continente, (um bilhão de pessoas) esteja agora em ascensão há uma luta cotidiana para vencer o ser menos imposto e buscar o Ser Mais.

Palavras-chave: África, ser menos, Ser Mais.

1. INTRODUÇÃO

Nesse estudo, discutiremos os possíveis motivos que fazem com que a África ainda esteja pobremente integrada no sistema da moda global, para tal, nos aproximamos da teorização de Paulo Freire (1987), considerando que o tráfico transatlântico, a produção de teorias eugenistas e o racismo anti-negro que buscam manter a população negra na situação de ser menos interferem na sua luta por liberdade, no entanto, a resistência dessa população, em todas as áreas e dimensões da vida humana, constitui o seu SER MAIS, o que estaria acontecendo, paulatinamente, no campo da moda. Esta visão da África como uma fonte única de luxo e criatividade é algo que está sendo promovido.

¹ Graduada em Design de Moda pela Uninassau e integrante do GEPAR – Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismos e Antirracismos na Educação / UFPE.

² Professora Adjunta da UFPE / CE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e coordenadora do GEPAR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismo e Antirracismo na Educação.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Há uma fonte infinita de histórias, recursos naturais e mão de obra. Um grande problema é o enfrentamento das noções preconcebidas sobre o continente criando uma desconexão desleal entre África e luxo. A partir do topo para a base, os investidores e os consumidores têm tentado alterar essa perspectiva, apoiando o luxo Africano em uma série de maneiras.

Com uma vasta fonte de produção e um mercado consumidor ativo, a África ainda está pobremente integrada no sistema da moda global. Vastas extensões do globo foram levadas para o sistema da moda ao longo da última década. A chegada do Extremo Oriente, Oriente Médio, América Latina e do antigo bloco soviético ajudaram a redesenhar o mapa da moda e transformar o que era uma vez uma indústria paroquial, insular e Eurocêntrica. Como resultado, a moda hoje é uma empresa muito mais cosmopolita e geograficamente diversificada do que era há uma geração atrás.

A África é cheia de cultura, criatividade, talento, ambição e recursos naturais, mas é atormentada por infraestrutura precária, pobreza, corrupção, a burocracia e instabilidade política, problemas criados por uma espoliação, dominação, submissão imposta pelos povos do continente eurocêntrico, brancocêntrico, machocêntrico e cristão da população mundial de modo que, ao estudar esse continente, devemos ter em mente que a África é tudo, menos simples ou monolítica.

Ao contrário da União Europeia, os 55 países distintos que compõem a União Africana não são economicamente integrados como um único mercado comum. Com mais de 50 diferentes convenções comerciais e legais, dez blocos regionais que se sobrepõem às zonas climáticas e cerca de 2.000 línguas faladas, sendo um continente com escala e potencial como nenhum outro.

De acordo com o Banco Mundial, a taxa de crescimento anual média em todo o continente é de cerca de cinco por cento da relação risco-recompensa, muito menor do que era antes. Muitas empresas de moda africanas, grandes e pequenas, são inovadoras e



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



rentáveis, mas a maioria continuará com um baixo desempenho se permanecer desconectada da rede mundial da moda.

2. CARACTERÍSTICAS DA INDÚSTRIA DO VESTUÁRIO DA ÁFRICA DO SUL

África do Sul, ao longo da década de 1960 até o final de 1980, incluiu o vestuário nesta indústria transformadora. Este foi um caso isolado do mercado global, por um certo número de razões. Em primeiro lugar, as políticas dos sucessivos governos do Partido Nacional que neste período introduziu uma série de medidas, como altas tarifas que impediram efetivamente a penetração de importações no mercado.

O regime de sanções econômicas que lhe foi imposta pela comunidade internacional em protesto contra as políticas do apartheid da África do Sul também ajudou a isolar a indústria de transformação no território sul africano das pressões globais. Depois de anos, o país foi reintegrado como membro da comunidade internacional de comércio.

Embora haja um número significativo de empresas estrangeiras. Supõe-se que a maior parte na economia do vestuário informal são os fabricantes sul-africanos e que recebem o seu trabalho de outros sul-africanos. A maior parte da produção da indústria é dirigida para o abastecimento do setor de varejo de vestuário doméstico.

Todo esse histórico aqui trazido acerca do comportamento do continente africano no que diz respeito ao trato da moda como possibilidade local e internacional de uma economia viável nos leva a uma aproximação com Paulo Freire (2000), no livro *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, onde debate diversos conceitos, entre eles, o conceito de mudança, defendendo não haver “cultura nem história imóveis”. Aderindo ao autor, discutimos a construção social, econômica e científica em África de um mercado da moda emergente que desempenha um papel importante neste empreendimento global, enquanto uma luta cotidiana para vencer o ser menos imposto e buscar o Ser Mais.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



3. A EMERGÊNCIA DE INVESTIDO

A África tem um mercado da moda emergente que desempenha um papel importante neste empreendimento global. Este mercado é fiel à cultura Africana e os consumidores estão respondendo à novidade que os designers africanos presentes nesse mercado trazem fazendo frente ao mar de mesmice tão prevalente na indústria, redefinindo sua percepção da África. Os varejistas precisam de algo diferente para oferecer ao seu consumidor nos levando a corroborar Freire (1987, p. 30) ao afirmar que “Não haveria cultura ou história sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta”.

Nesse sentido, a indústria está respondendo a um mercado exigente, apesar da falta de uma infraestrutura moderna. 55 países independentes da África, em conjunto, representam uma oportunidade como uma fonte de produção e um mercado consumidor de moda. Designers e atacadistas locais estão a emergir, Hubs de têxteis e de produção da África estão reivindicando o seu mercado e percebendo seu potencial para servir o mundo. As empresas líderes desempenham um papel importante em aumentar a capacidade interna de participação em cadeias de valores globais, enquanto os mercados regionais e emergentes poderão ser mais acessíveis aos produtores africanos e criar oportunidades de maior valor acrescentado.

Tobi Martins da Prima Rouge diz em uma entrevista com a EDGE, "É importante que os aspectos da nossa roupa sejam produzidos localmente, especialmente porque somos uma marca contemporânea Africana e nós fazemos e buscamos inspiração em nossos tecidos locais". A mídia social é e continua a ser uma das maneiras mais eficientes e viáveis para promover a sensibilização. Usamos isso como uma importante ferramenta de impulso e também utilizamos o recurso da TV, bem como revistas, a fim de promover os nossos projetos. Isso faz uma contribuição muito significativa para melhorar a subsistência de todos aqueles encontrados dentro da cadeia de valor; *spinners*, tecelões, fabricantes de crochê, bordadeiras, estilistas, etc.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Todo esse movimento, compreendemos como lutas empreendidas pelos fazedores/as, da moda africana como um processo de formação, ao longo da vida, que lhes liberou para correr os riscos de nadar contra o eurocentrismo, buscando o Ser Mais e inovar, intervindo no mundo africano da moda e da economia de mercado para inteligí-lo sobre novas bases conceituais e em decorrência, compartilhar o que foi inteligido, cooperando no Ser Mais de todos/as, tanto a população negra, quanto as outras populações que compõem o mundo globalizado.

4. ACESSO À INTERNET

A indústria da moda é um dos setores mais lucrativos em todo o mundo e o resto do mundo espera que a indústria da moda africana cresça. Então, por que os investidores não estão fazendo fila em desfiles de moda africanos? Por que ainda há regiões com apenas dois shopping centers para atender as necessidades de 21 milhões de pessoas? O que está errado? Enquanto países como a África do Sul, Nigéria e Quênia estão desfrutando de economias ativas, a infraestrutura continua a ser uma barreira na moda, de acordo com Freire, portanto, faz – se necessária uma:

Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta Pedagogia se fará e re fará (FREIRE, 2011, p.43).

Nesse sentido, o desafio logístico primário na África, portanto, é o tamanho do continente, que é maior do que os EUA, Europa, China e Índia juntas precisando de uma Pedagogia de luta e enfrentamento desse e de outros desafios. Muitas empresas também lutam para chegar a destinos remotos que não possuem a infraestrutura para chegar à última milha de entrega.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Outros desafios incluem a instabilidade política, as lacunas de tecnologia da informação e produtos falsificados. Por outro lado, na maior parte da África, o acesso à Internet está mudando as paisagens comerciais. Impressionantes projeções iGDP da África (contribuição da internet ao PIB). IGDP da McKinsey no ranking agrava a contribuição da Internet para o PIB global, e na África deverá aumentar de 1,1 por cento para pelo menos 5 a 6 por cento nos próximos dez anos. Isto irá colocar a África entre os principais países iGDP de hoje, juntamente com o Reino Unido e Suécia.

5. PARCEIROS INTERNACIONAIS

A calça cáqui e sapatos veldskoen foram projetados para sobreviver ao clima, como resultado, eles tornaram-se quase uma parte da paisagem. Os bordados com camadas de penas provenientes de avestruz de Oudtshoorn, conchas comerciais de Dakar, madeira entalhada à mão a partir de Maputo, ossos e os grânulos de Nairóbi estão todos imbuídos com embelezamento e significado.

Esta visão da África como uma fonte única de luxo e criatividade é algo que está sendo promovido. Há uma fonte infinita de histórias, recursos naturais e mão de obra. Um grande problema é o enfrentamento das noções preconcebidas sobre o continente criando uma desconexão desleal entre África e luxo. A partir do topo para a base, os investidores e os consumidores têm tentado alterar essa perspectiva, apoiando o luxo Africano em uma série de maneiras, reconhecem que as associações entre moda e caridade Africana são contraproducentes.

Muitas das parcerias internacionais entre os designers de alto perfil e entidades africanas têm sido nada mais do que coleções pontuais em colaboração com grupos de artesanato e oficinas de dois bits. Algumas dessas parcerias são truques publicitários projetados para o benefício da marca internacional, em vez de verdadeiramente apoiar os africanos que professam apoiar.

Porém A CMT Top Quality de roupas está emergindo gradualmente no continente e



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



precisa de contas internacionais. Por meio de parcerias como essas, a indústria da moda global pode trazer oportunidades substanciais e significativas para o continente, tanto em termos de criação de emprego e desenvolvimento sustentável. Empregar pessoas no território e estabelecer relações estreitas com as entidades do local, não muito distante da maneira que as empresas de moda operam em lugares como Itália, aproveitando os conhecimentos locais. O futuro da África na moda é mais do que uma fonte de matérias-primas ou um fabricante de marcas internacionais.

6. O PAPEL DA ANGOLA NA DIGNIFICAÇÃO DA CULTURA NACIONAL E NO MERCADO INFORMAL

A moda angolana no mercado africano é crescente, o país têm demonstrado modelos que dignificam a cultura nacional. A utilização de roupas com panos Samakaca é uma demonstração da qualidade dos produtos angolanos. “Os tecidos produzidos no continente apresentam uma característica especial, sobretudo pela qualidade da cor e da sua durabilidade. Estes fatores permitem que os estilistas desenvolvam trajes com qualidade”, Amândia Sidoma (estilista Angolana).

Reconhecendo que a moda é de carácter livre, razão pela qual cada estilista pode desenvolver os seus trajes consoante a sua criação, levando em conta, sempre que possível, as linhas que caracterizam a cultura africana. Não é necessário seguir as linhas de trajes europeus para que um estilista possa impor o seu produto no mundo, porque tal fato passa por uma boa publicidade, facilitação na aquisição dos produtos para a sua produção em grande escala e o apoio nos eventos internacionais.

Em 1997, quando o costa marfinense Mussa Sidiki decidiu abrir em Moçambique um espaço que oferecesse roupa tipicamente africana, com maior enfoque para modelos do seu país, nasceu a alfaiataria Mussa, que funciona dentro do Mercado do Povo. São cinco jovens que diariamente devem responder aos desejos dos seus clientes, pois o trabalho é feito por encomenda. “A beleza da mulher africana está neste tipo de roupas, e não nas europeias. Trouxemos o estilo da Costa do Marfim porque Moçambique não o



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



conhecia, e está a ter uma boa aceitação”, disse Sarangare Sidiki, (gerente da loja e irmão do proprietário).

7. MODA, EDUCAÇÃO E AUTONOMIA

Nas últimas décadas, conforme Sennet (2006), o desenvolvimento de novas tecnologias tem alterado o cenário do mundo do trabalho. A introdução dessas tecnologias altera a rotina do nosso modo de vida em sociedade, ao passo em que transformações culturais, sociais, econômicas e políticas são aprofundadas. Dessa forma, nossos modelos de vida e de consumo estão se modificando, assim como nossos processos de gestão também. Sob essa perspectiva, a realização de estudos sobre os novos desafios do sistema produtivo na sociedade contemporânea, tem dado atenção à incorporação de novas classes sociais ao mercado consumidor.

Há especial atenção aos modelos alternativos de geração de trabalho e renda. Assim, desenvolvem-se atualmente conceitos tais como Economia Solidária, Empreendimentos Solidários, Cooperativismo, Empreendimentos Auto gerenciáveis etc. (SINGER, 2002), o que nos remete a Freire:

Com efeito, a Europa forjou grande parte de sua identidade moderna á custa dos africanos, particularmente por meio da construção da imagem do europeu como o mais civilizado e do africano como seu espelho negativo, isto é, como primitivo, supersticioso, incivilizado, ahistórico e assim por diante (FREIRE, 2011, p.43).

Nesse sentido, em Angola, hoje, evidencia-se uma nova Pedagogia onde desponta o papel protagonista das mulheres enquanto lideranças de projetos e como avalistas das ações de ONG's quanto aos cursos de capacitação implantados. Existem projetos de moda que estão ligados à questão étnica da população local. Há um espaço cultural, que



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



possui acervo literário sobre a história africana, afro-brasileira e o movimento negro. Portanto, a cultura local que subsidia os conceitos da produção é fortemente ligada a um aspecto étnico. Esse fator, entre outros, estimula a conscientização acerca da participação social na busca por direitos de cidadania.

O fato de ONG's estarem presentes na Angola faz com que estas instituições sejam, também, um espaço de sociabilidade local fortemente identificada com os moradores. Em Angola há uma valorização da etnia negra. As mulheres fazem a diferença. Para a economia informal o tipo de gestão do qual fazem parte, o tipo de produto o qual produzem e o seu papel comunitário são elementos de diferenciação no mercado, em contraste com produtos concorrentes.

Uma vez que a África aperfeiçoa seu jogo dentro da indústria da moda, ela não precisa depender exclusivamente do mercado internacional para o seu crescimento, de acordo com Freire:

Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível faze-lo (FREIRE, 2011, p.43).

Dessa forma, entendemos que a indústria da moda ainda é relativamente nova, os desafios que enfrenta são; fornecer financiamento e apoio suficiente para permitir que os interessados em moda possam ocupar posição de destaque. Atualmente, ser autodidata ainda é praticamente a norma entre estilistas africanos. No entanto, com o crescente número de estilistas africanos, isso está mudando. A Moda precisa ser colocada no currículo, precisa-se de um conselho de moda para apoiar os estudantes a se destacar em seu ofício libertando – se do opressor e seus conteúdos autoritários em função da construção de uma Pedagogia da luta pela indústria de moda na África, luta



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



essa, cotidiana, para vencer o ser menos imposto e buscar o Ser Mais para si e para todos/as.

Educação relacionada com a indústria é um grande desafio. A África Oriental é conhecida por ter uma das melhores universidades da região, mas nenhuma dessas universidades oferece um programa de moda. O governo não vê a necessidade de uma indústria de moda local, tornando difícil convencer o mercado internacional da importância da indústria têxtil no território africano.

Alguns designers da África estão recebendo ajuda internacional. Através de parcerias com a USAID sustentável: East Africa Trade Hub, Fikirte e Mafi foram apoiadas financeiramente e capaz de entrar no mercado de Nova York. Fikirte ficou em primeiro lugar em um evento, que garantiu a sua entrada para Semana de Moda Africana em Nova York e levou-a para Paris em 2012 e uma aliança com a Adirée. A designer usa tecidos locais e tecelões etíopes tradicionais. Ela está empenhada em reforçar as competências dos seus tecelões, e consistentemente fornecê-los com trabalho high-end para propiciar uma boa remuneração. Ao exportar para os Estados Unidos através da Oportunidade e Crescimento Africano Act, que permite a entrada livre de impostos aos mercados dos EUA, Fikirte é capaz de gerar a demanda que precisa para cumprir o seu compromisso com os tecelões.

A África terá a maior força de trabalho no mundo nas próximas 3-4 décadas, cheios de jovens que podem sustentar a indústria da moda. O que nos leva a pensar com Freire:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência “hospedeira” da consciência opressora (FREIRE, 2011, p.46).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Dessa forma, há imensas potencialidades e oportunidades para os investidores explorarem que abrangem tudo, desde o know-how técnico para a produção até o investimento em marcas que crescem e empresas. Os investimentos tão necessários na indústria estão se aproximando rapidamente com vários grupos de moda, marcas experientes e empresas que estão percebendo o imenso potencial de crescimento da indústria, o que não pode se transformar numa nova colonização dos povos africanos pelos estrangeiros, há que se preservar memória, história, cultura, formas de ser e fazer que não descaracterizem uma ancestralidade em função da internacionalização de um mercado fazendo – se necessária uma Pedagogia da luta pela indústria de moda na África, luta essa, cotidiana, para vencer o ser menos imposto e buscar o Ser Mais para si e para todos/as.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2025, espera-se que 10 por cento de toda a atividade de varejo serão realizadas online. A crescente classe média da África é cada vez mais jovem tech-savvy e procuram marcas conscientes. A indústria da moda global deve, portanto, ser preparada para oferecer produtos de qualidade e uma experiência intuitiva como as e-compras, sem negligenciar criativamente barreiras logísticas do continente.

Há uma urgência real, que exige das partes interessadas e funcionários do governo uma ação verdadeiramente eficaz e colocar a indústria africana no mapa global da moda. Enquanto o governo tentou colocar um curativo na ferida infligida pelos chineses, a mentalidade dos africanos e as práticas de corrupção do governo tornou muito difícil de ser aplicada concordando com Freire que a: “desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção do ser mais” (1987, p. 16). Muito embora, o continente europeu, secularmente, tenha atuado no sentido da desumanização dos povos africanos e seus descendentes na diáspora, a resistência sempre foi e continua sendo feita, de diversas formas e em várias dimensões no mundo africano.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Faz - se necessário, portanto, formar entidades reguladoras, cujas responsabilidades incluam: setor primário fornecendo recursos para os membros, realização de políticas públicas e relações governamentais com os legisladores estabelecendo práticas da indústria aceitáveis para permanecer competitiva, tanto localmente e no exterior.

O governo deve proporcionar incentivos financeiros que encorajem as instituições financeiras a fornecer o nível de acesso necessário para o crédito para aquisição de novos maquinários. Criar clusters de moda em estados historicamente têxteis dirigido como Lagos, Kano, Kaduna, Abuja e o Calabar para incentivar mais a interação e colaborações com designers e fabricas têxtil e, dessa forma, possibilitar que as pessoas que em África se envolvem com a indústria de moda possam, no dizer de Freire: “... que todos os homens e mulheres se façam Seres Mais no processo permanente de libertação.” (FREIRE, 1987), o que já está efetivamente acontecendo.

A classe média africana triplicou nos últimos 30 anos, e a tendência atual indica que a classe média africana irá passar a 1.1 bilhão em 2060. Ao pensar na expansão, importa saber que cada país africano é único, então é importante compreender as diferentes culturais e as preferências de marcas quando se quer adotar uma estratégia de expansão de venda.

Para maximizar as oportunidades oferecidas aos vendedores de produtos de moda, os fornecedores devem saber como reabastecer os mercados, dispor de uma rede de abastecimento bastante rápida para responder com diligência às mudanças bruscas e inesperadas, bastante flexível para personalizar os produtos e bastante eficiente para proteger as margens, faz – se necessário, portanto, fortalecer uma Pedagogia da luta pela indústria de moda na África, luta essa, cotidiana, para vencer o ser menos imposto e buscar o Ser Mais para si e para todos/as, o que esse estudo demonstra já está acontecendo.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



REFERÊNCIAS

ALLMAN, Jean Marie. *Fashioning Africa, power and politics of dress, blomington: Universidade de Indiana.* (ed.24). (2004)

ANGOPOP, **Angola: Estilista destaca afirmação da moda angolana no mercado africano.** Disponível em: <http://www.portalangop.co.ao> Acesso 15 de junho de 2015.

BENNETT, Mark. Organizing Workers in Small Enterprises. *The experience of the Southern African Clothing and Textile Workers' Union.* IFP/SEED Working Paper No. 33. Geneva, ILO. (2002).

BENNETT, Mark. *Organizing in the Informal Economy: A Case Study of the Clothing Industry in South Africa.* WORKING PAPER No. 37. Geneva, ILO. (2003).

COBRA, Marcos. Marketing & Moda. **São Paulo: SENAC São Paulo; Cobra Editora e Marketing,** (2007)

DAFT, Richard. **Administração.** São Paulo: Thomson. (2005)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. (2011)

_____. **Educação como prática da liberdade.** 10^a ed. São Paulo: Paz e Terra (1987)

GUIDI, Maria Carolina Pontes. **Marca, identidade e comunicação na moda.** *Antenna Web – Revista Digital do IBModa, 2005.* Disponível em: http://www.antennaweb.com.br/edicao1/artigos/artigo_carolina.htm. Acesso em: 05 de junho 2015.

JENKINS, Rhys. *Southern Africa Labour and Development Research Unit: The impact of chinese import penetration on the south african manufacturing sector.* School of International Development University of East Anglia United Kingdom, 2013. Disponível em: <https://www.uea.ac.uk/documents>. Acesso 06 de 2015.

PHILL, Rhonda P. *'Buy a piece, change a life' Prima Rouge making a social impact.* Disponível em: <http://edgexpo.com/tag/tobi-martins/> Acesso 15 de junho de 2015.

MOZOTA, Brigitte Borja de. **Gestão de Design: usando o design para construir valor de marca e inovação corporativa.** Porto Alegre: Bookman (2011)

OBERHOFER, Michaela Alejandra. *Fashioning African Cities: The case of Johannesburg, Lagos and Douala.* Scholarchip – UC, 2002. Disponível em: <http://escholarship.org/uc>. Acesso 05 de junho de 2015.

Worldwide Affiliates: Self-Employed Women's Union (SEWU), *Women in Informal*



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Employment: Globalizing and Organizing (WIEGO): (2002), Africa do Sul.
Disponível em: <http://www.wiego.org>. Acesso em: 05 junho 2015.

The Centre for Development and Enterprise 5, *Job destruction in the south African clothing industry*, 2013, Eton Road, Parktown, Johannesburg 2193, África do Sul.
Disponível em: <http://dspace.africaportal.org>. Acesso em 06 de junho de 2015.



X Colóquio Internacional Paulo Freire
Opressão e Libertação na
Atualidade



**A ARTE DE SABER E FAZER NA INVENÇÃO DO COTIDIANO:
NO AROMA DO MARACATU PIMPÕES E BILUCA**

Euclides Flor da Silva neto - UERN
Mestrando do POSEDUC/FE/UERN; Professor da Rede Básica de Ensino
(Mossoró/RN/Brasil)
E-mail: euclidesbudista@gmail.com

Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Profa. Dra. Phd em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
(Mossoró/RN/Brasil)
E-mail: oliveiraaguiarpetro@gmail.com

RESUMO

A pesquisa parte da minha relação enquanto brincante popular dos carnavais de rua. Dos maracatus, lugares recheados de vínculos, aromas, formas e texturas que criam sentimentos de pertencimentos onde habita a ancestralidade e preservação de saberes da tradição. A metodologia utilizada na pesquisa, de caráter qualitativo, desenvolvida através do método (auto) biográfico, se valendo das histórias orais de dois importantes sujeitos do carnaval de Mossoró/RN. O enfoque central vem a ser o cenário interpretativo do maracatu, como espaço de aprendizagem.

PALAVRAS CHAVES: Educação. Cultura. Saberes fazeres. Maracatu. Pimpões e Biluca.

1. A arte de saber e fazer na invenção do cotidiano

O Maracatu Às de Ouro, manifestação artística e cultural da região urbana da cidade de Mossoró/RN, remonta antigas coroações de rainhas e reis africanos, mais especificamente do congo, composto por pessoas da comunidade do Bairro Bom Jardim¹. Neste território marcado pelas narrativas de ancestralidade africana, brincadeiras, saberes e fazeres, nos grupos, na rua, com o povo, no estar junto, teço

¹ Bairro situado na região urbana da cidade de Mossoró/RN.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



considerações iniciais, a pertença com o maracatu que marca profunda e sólida a existência de cada brincante. Num desfile cadenciado no som do bumbo, reis e rainhas do maracatu; índios, baianas e brincantes do Axé, povos que estabelecem a base carnavalesca mossoroense que conhecemos hoje. Na riqueza e brilho dos seus trajes resplandece a diversidade cultural no rosto de cada brincante. Convido-os a conhecer a cultura ancestral do maracatu no brincar com duas figuras carnavalescas: “Cristina dos Pimpões” e “dona Biluca”. Estas responsáveis por manter acessa e viva a cultura popular, o carnaval de rua.

Seguida ao passo de antigas traduções, o Às de ouro desfila pelas ruas de Mossoró num cortejo real, remontando antigas coroações de rainhas e reis africanos, mais especificamente do congo, composto por pessoas da comunidade do bairro Bom Jardim². Costa (1974, p. 215) na descrição do maracatu no livro o Folk-lore conceitua:

Um cortejo régio, que desfila com toda a solenidade inerente à realeza, e revestido, portanto, de galas e opulências. Rompe o préstito um estandarte ladeado por arqueiros, seguindo-se em alas dois cordões de mulheres lindamente ataviadas, com os seus turbantes ornados de fitas de cores variegadas, espelinhos e outros enfeites, figurando no meio desses cordões vários personagens, entre os quais os que conduzem os fetiches religiosos, - um galo de madeira, um jacaré empalhado e uma boneca de vestes brancas com manto azul;- e logo após, formados em linhas, figuram os dignitários da corte, fechando o préstito o rei e a rainha. Estes dois personagens, ostentando as insígnias da realeza, com coroas, cetros e compridos mantos sustidos por caudatários, marcham sob uma grande umbela e guardados por arqueiros. No coice vêm os instrumentos: tambores, buzinas e outros de feição africana, que acompanham os cantos de marcha e danças diversas com um estrépito horrível.

Esta forma de expressão carnavalesca traz em seu legado heranças e resistências da cultura negra, pois ressalta a (re) construção das identidades e ancestralidades africanas. DaMatta, (1997, p. 30-31) ressalta: [...] “O carnaval está, portanto, junto daquelas instituições perpétuas que nos permite sentir (mais do que abstratamente conceber) nossa própria continuidade como grupo”. Ao som ritmado,

² Bairro situado na região urbana de Mossoró/RN.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



distribuídos em cordões ou alas no compassado da percussão, surge a cadência do passo através da dança e da música que são ferramentas fundamentais nesta performance.

É terça de carnaval; na sede o grupo Às de ouro prepara-se para o desfile; o cortejo real. Na Rua Juvenal Lamartine, no bairro Santo Antônio³, o povo começa a chegar com cadeiras e bancos. Vão se aproximando para assistir o maracatu do bloco passar. Já com vestidos e fantasias há o anúncio ao som dos tambores, alfaias e bumbo que vai começar o batuque do maracatu, momento este tão esperado por todos os que ali assistem. Emoção e festa contagiam o clima de alegria. Tudo chama atenção, as indumentárias, os adereços, o brilho das fantasias, os bordados atrativos detalhados, o movimento dos brincantes que dão vida ao espetáculo. Neste instante, há um folião apreciado pela plateia, pousando para fotos. Neste universo encantador, no luxo e na cadência, parece que somos transmutados para outra dimensão, outro mundo, o mundo dos maracatus. Cada detalhe compõe este cenário, até a hora que chega o momento do rufar dos tambores, do triângulo, abrindo o cortejo entra a figura da baliza, mensageira do maracatu, evoluindo numa coreografia percussiva. Nesse sentido comparo esta personagem o Exu⁴, entidade do candomblé. Em seguida, aparecem dois sentinelas, cada qual com dois candelabros acessos, clareando o estandarte, a bandeira do maracatu, com o nome, data de sua fundação e o símbolo o qual é representado.

Na primeira ala do cortejo, ilustrado pela figura um, aparecem os índios, com grandes penas, arcos, flechas pinturas, cocares, dançando em círculos com a figura do pajé, representando os guerreiros e nativos, os primeiros habitantes da terra brasilis⁵. Em seguida vêm as negras escravas trazidas do continente africano, seus trajem se baseiam em turbantes e vestidos brancos. Depois as baianas, ao som da música dançam girando com grandes saias de babados e de renda. Representando a fertilidade da

³ Bairro situado na região urbana da cidade de Mossoró/RN.

⁴ Orixá que liga os humanos ao *mundo dos orixás*, sem Exú nenhuma comunicação com o *mundo espiritual* é possível, não há proteção para o terreiro nem para seus filhos. Disponível em: <http://www.raizesespirituais.com.br/orixas/exu/> Acesso em 17/10/2017.

⁵ Nome dado pelos portugueses ao Brasil. Disponível em: <http://webartigos.com/artigos/terra-brasilis-brasil-quem-descobriu-quem/132503> . Acesso em 26/10/2017. Acesso em 17/10/2017.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



natureza, a fartura, a abundância, com um enorme cesto na cabeça, eis o balaieiro. O preto velho e a preta velha ambos curvados, com baforadas e cachimbadas, trazendo no rito a incorporação de ancestrais africanos, representam esta ligação com a divindade. No desenrolar do cortejo surge à dama do passo, esta traz em um dos braços a calunga, a qual anuncia a chegada da corte. A ala da corte, com roupas brilhantes, todas de luxo, vem com princesas e príncipes, abrindo caminho para personagem real mais importante de todo o cortejo, a rainha acompanhada do rei. Este é o momento mais solene de todo o ritual, pois no passar da rainha, tem-se a sua coroação por intermédio da preta velha, a rainha representa todo o continente africano, em outras palavras, a “mãe África”. Finalizando o cortejo surgem os tiradores de loas ou macumbeiros, logo depois os brincantes o povo do axé, também conhecidos como batuqueiros.

O universo encantador do maracatu, carregado de identidades, saberes fazeres, memórias, ritos, ancestralidade africana, batuques e batucadas faz percorrer caminhos, recheados de afetos, aromas, ideias, sentidos e significados que dialogam com o corpo arte e educação. A apropriar-se de novos saberes, de uma nova visão da história dos maracatus e através deste garantir aos afro-brasileiros e a todos/as, a construção de sua personalidade com referência em outros negros, promovendo a cidadania e igualdade racial, alcançáveis por meio de uma pedagogia multirracial. Josso (2007 p.419) escreve:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação.

Josso (2010) ressalta a história de vida enquanto reflexão e tomada de consciência sobre os caminhos percorridos nas histórias de vida dos sujeitos, um encontra-se. Estas narrações das histórias de vida como bem descreve Josso (2007) são formativas e acompanham no processo de ensino aprendizagem ao longo da vida, no agir e viver junto, ato transformador que desencadeia em criatividade inventiva.

2. Na memória dos brincantes narrativas culturais das raízes afrodescendentes



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



O maracatu é uma manifestação cultural partindo de um cortejo, tendo por objetivo homenagear as rainhas e reis africanos, engloba teatro, música, dança, num universo encantador, de rainhas, reis, baianas, calungas, índios, pretos velhos, saindo às ruas mostrando a imponência e elegância em seus trajes. Trata-se de uma tradição cheia de representações, signos, símbolos e significados, na qual revela sua grande importância para a cidade de Mossoró/RN. Cada brincante é sujeito nesse processo, carregado de identidades, de modos de existir e de pensar, de múltiplas expressões, que compõe o cenário interpretativo do maracatu. Ao som do bumbo os brincantes seguem num imenso cortejo, que o corpo responde, fazendo bater o coração e tocar a alma, numa harmoniosa e festiva brincadeira. Para tanto trago as contribuições do antropólogo DaMatta (1984), o qual aborda uma visão crítica dos festejos e ritos dos carnavais, da filósofa Merleau-Ponty (2004) e da pesquisadora na área da dança: Dantas (1999), os quais passeiam pelo corpo que dança e constrói formas, gestos, movimentos e memórias. Para tanto DaMatta (1984, p. 10) salienta:

Desta forma, o corpo é mais que físico, não representa apenas os músculos, ossos, articulações que se movem, são histórias, memórias, experiências, saberes que se interagem para expressar as histórias que elaboram gestos, atitudes em dança expressões.

O corpo neste sentido assume papel fundamental na dança do maracatu, carregado e apropriado de saberes, na qual expressa a elaboração subjetiva dos brincantes nas suas habilidades, emoções e sentimentos que trazem de sua herança cultural. Merleau-Ponty (2004, p. 43) afirma:

Um outro é esse corpo animado de todos os tipos de intenções, sujeito de ações ou afirmações das quais me lembro e que contribuem para o esboço de sua figura moral para mim. [...] e a aparência total desse corpo parece- -nos conter todo um conjunto de possibilidades das quais o corpo é a presença propriamente dita.

Nesse contexto Dantas (1999, p. 30) escreve:



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



O movimento no corpo que dança é transitoriedade e traço que deixa marcas; impulso e contenção; é velocidade e lentidão; é imobilidade e ação. O movimento é matéria-prima da dança, visto que a torna real ao conferir a ela visibilidade.

Assim como o corpo do brincante, a identidade é outro ponto relevante desta pesquisa, pois é praticamente impossível se pensar em memória e tradição sem falar em afirmações identitárias, construção de identidades. Desse modo para que haja o sentimento de identidade é essencial à memória, pois a identidade coletiva e pessoal são suas próprias fontes. Halbwachs (1990), descreve os conceitos de memória individual e coletiva, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Pollak (1992) ressalta a constituição das memórias, nos lugares, pessoas, acontecimentos e personagens, “há uma ligação fenomenológica muito estreita entre memória e o sentimento de identidade” (POLLAK, 1989, p.12). E ampliando o estudo Durval (1994) pensa a história, a memória como arte de inventar o passado. A memória é o começo para que se haja uma narrativa, neste aspecto Pollak (1992, p. 2) afirma:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.

No que tange ao Maracatu de Pimpões e Biluca da cidade de Mossoró/RN, trazem consigo características mutáveis, flutuantes, da memória tanto individual quanto coletiva dos brincantes. Durval (1994, p. 8) descreve:

Esta aparente unidade que é a ‘memória individual’ e na verdade uma multiplicidade de correntes de pensamento coletivo. Por isso a ‘memória coletiva’ não é somatória das ‘memórias individuais, mas ao contrário, é um campo discursivo e de força em que estas memórias individuais se configuram. São os outros indivíduos que nos ajudam a fixar o conteúdo e a forma de nossas recordações, que acreditam nelas e nos responsabilizam por minudências de que nos recordávamos. A ‘memória coletiva’ recompõe magicamente o passado, ou seja busca



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



reconstruí-lo como um contínuo de recordações aproximadas sempre da percepção que se tem do momento presente.

E essas memórias construídas coletivamente pelos brincantes do maracatu ou vividas pessoalmente, são acontecimentos que embora nem sempre as pessoas tenham participado, ou existam apenas em seu imaginário, elas carregam consigo pertencimento e identificação. Pollak (1992) afirma que: “a memória é um fenômeno construído tanto individual quanto coletivamente na qual grava, recalca, exclui, relembra, e segundo ele é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”. Pollak (1992, p. 205) escreve:

[...] Podemos portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

A memória é elemento fundamental para projeção do passado. No carnaval de Mossoró/RN, portanto existem as memórias dos foliões de suas personalidades sempre preservadas, lembranças, recordações, e identidades nas formações dos grupos. Halbwachs (2004, p. 75) esclarece:

A memória apoia-se sobre o ‘passado vivido’, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o “passado vivido”, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o “passado apreendido pela história escrita.

E continua (HALBWACHS, op. cit., p. 159):

Não é certo que para lembrar-se, seja necessário se transportar em pensamento para fora do espaço, mas pelo contrário, é somente a imagem do espaço que em razão de sua estabilidade nos dá a ilusão de não mudar através do tempo e de encontro ao passado presente.

Nos locais onde acontecem os festejos carnavalescos, os cortejos do maracatu, são espaços da rua, nessa “imagem do espaço” como salienta Halbwachs (2004), nos



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



fazem ter a ilusão que estamos entre o passado e presente, através do tempo, como se nos transportássemos para outro espaço.

Outro importante aspecto no que tange a memória é a referência que se faz a ancestralidade, ao rito do maracatu que se concretiza na ligação de várias raças, que num sentimento de pertencimento, convocam, enquanto dançam no cortejo todas as suas entidades, “seus santos”, caboclos e deuses para expressar de forma mágica a sua divindade, ancestralidade que se traduz no corpo leve que dança, na expressão do rosto, na transcendentalidade.

3. Do rito à vivência carnavalesca, preservação dos saberes da tradição

O rito é peça fundamental, pois retoma as antigas expressões, incorporando elementos do passado embutidos nas figuras no imaginário nos personagens, fazendo com que o maracatu assuma também papel de religião, como bem salienta DaMatta (1936, p.30) “É como se o domínio ritual fosse uma região privilegiada para se penetrar no coração cultural de uma sociedade, na sua ideologia dominante e no seu sistema de valores”. E acrescenta:

O rito assim, entre outras coisas, pode marcar aquele instante privilegiado em que buscamos transformar o particular no universal (comemorando por exemplo, nossa independência de uma nação matriz, colonizadora); o regional no nacional (quando festejamos um santo local que, naquele momento pode representar todo o país) o individual no coletivo (como ocorre numa festa de aniversário, onde a ênfase é colocada nas relações entre gerações) ou, ao inverso, quando diante de um problema universal mostramos como resolvemos, nos apropriamos dele por um certo ângulo e o marcamos com um determinado estilo”.

Estas práticas culturais, em lócus o maracatu nos blocos carnavalescos, que envolvem saberes, memórias, e ancestralidades, despontam como ferramentas essenciais para o crescimento sócio educativo das pessoas, tendo, portanto caráter pedagógico, realizando-se “fora” da escola também chamada de educação não formal, para tanto dialogo com Gonh (2003) que fala: “que se desenvolvem usualmente extramuros



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



escolares [...] nos programas de inclusão social, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura”. Não obstante, essas práticas culturais de caráter pedagógico geram modos de agir, pensar, sentir, na qual o maracatu é transmissor destes fazeres-saberes, seu aprendizado realiza-se na experiência prática, na vivência cotidiana, onde a base de todo conhecimento se pauta na experiência.

A ancestralidade por outro lado, traz consigo o sentimento de pertença, de inserção numa comunidade, alimentado pela capacidade de narrar as história e genealogia em coletivo. Na cultura negra a tradição é fundamental para a preservação de saberes simbólicos do grupo. Tomei para o estudo a explanação e o conceito de Oliveira (2003, p. 13):

A ancestralidade é o que estrutura a visão de mundo presente na história dos africanos e seus descendentes, sobretudo no que diz respeito às religiões. Sem o princípio de senioridade a organização social das comunidades de terreiro estariam esfaceladas. Sem a ancestralidade não haveria tradição. Sem a tradição não haveria identidade. A preocupação com a identidade e a legitimidade é uma das características mais notórias na dinâmica civilizatória africana, não apenas para demarcar a cultura negra, mas sobretudo para manter a originalidade da tradição. É aqui que a autenticidade exige a tradição. Essa autenticidade, no entanto, não significa a reificação da essência. Esta originalidade não significa unidade fechada de interpretação. Esta identidade não é uma totalidade arbitrária. A tradição africana atualizada pelos afrodescendentes é autêntica à medida em que é fiel à sua forma cultural, original à medida em que advém da experiência (ética) coletiva dos africanos. A tradição cria identidades pois ela é o manancial dos valores civilizatórios e dos princípios éticos (filosóficos) que singularizam a história dos afrodescendentes. Alegitimidade da tradição africana dá-se exatamente por ela não ser uma memória fossilizada no passado, mas uma experiência atualizada no calor das lutas dos afrodescendentes.

Em se tratando de ancestralidade o corpo é um centro, é tradição, é natureza, um templo para onde convergem elementos ancestrais. As africanidades nutrem-se de bases conceituais, formas culturais negro-africanas carregadas de identidades e tradição por meio da ancestralidade. Oliveira (2003, p.13) prescreve:

A tradição africana tem sua própria lógica. Tem sua forma cultural que lhe dá desenho e contorno. Com efeito, a tradição não existe sem



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



a ancestralidade. Note-se o caráter integrativo desta cadeia de raciocínio. A ancestralidade, por sua vez, não é a afirmação do eu, egóico, narcisista; na ancestralidade o que conta é a história de um povo, o arsenal simbólico adquirido por este durante o percurso do tempo. Quem conta a história do eu é sua tradição. A história do eu está vinculada à história de seus ancestrais. O eu faz parte de um todo e é importante justamente à medida em que compõe esse todo, e não o contrário. É por isso que podemos dizer que sem ancestralidade não há identidade. A identidade é encontrada na tradição e não no olhar narcisista. A ancestralidade é o que estrutura a visão de mundo presente na história dos africanos e seus descendentes, sobretudo no que diz respeito às religiões. Sem a ancestralidade não haveria tradição. Sem a tradição não haveria identidade.

No maracatu, festejos ressaltam as memórias afrodescendentes por meio da ancestralidade, da cultura coletiva em comunidade, traços unem todos desta cultura, por meio dos rituais, das danças e da reciprocidade. Oliveira (2003, p.14) afirma:

A ancestralidade é a fonte de onde emergem os elementos fundamentais da tradição africana. Ela mesma é um princípio capaz de organizar a vida e as instituições dos africanos e seus descendentes. É a categoria principal da "dinâmica civilizatória africana", pois para além das relações de parentesco consanguíneo, a ancestralidade tornou-se o princípio organizador das práticas sociais e rituais dos afrodescendentes no Brasil. É a partir dela que se entende a lógica capaz de organizar os elementos estruturantes dessa cultura, pois tanto o universo, a palavra, o tempo, a pessoa e os processos de socialização são estruturados a partir da ancestralidade.

Assim Oliveira (2003) ainda destaca: “A tradição, por sua vez, é a malha que sustenta todos esses princípios historicamente produzidos. Trata-se aqui de uma tradição dinâmica, capaz de se moldar aos novos tempos e responder aos desafios contemporâneos”. Neste sentido aponta Oliveira (2009, p. 98-9):

A identidade étnica de um grupo é a base para sua forma de organização, de sua relação com os demais grupos e de sua ação política. A maneira pela qual os grupos sociais definem a própria identidade é resultado de uma confluência de fatores, escolhidos por eles mesmos: de uma ancestralidade comum, formas de organização política e social a elementos linguísticos e religiosos.

Em outras palavras a identidade de um grupo está ligada tanto a sua organização, ao rito, suas relações e experiências do cotidiano, herdada de uma vida de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



saberes através dos olhares, das falas de todos os sujeitos que pertencem à comunidade. “Formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social”. (JOSSO, 2010, p. 71).

Sendo uma festa em homenagem aos reis e rainhas do Congo, o maracatu remonta cortejos coreográficos, cultos congolezes, numa celebração de ritmos consagrados para a cultura africana, numa mistura de ritos e elementos da vida social dos negros que encontravam refúgio na música, na dança e no sincretismo religioso como forma de reelaboração simbólica, vivenciando seu elo perdido com a África, seu sentimento de pertença. Entre práticas sociais e costumes, divindades e identidades, os maracatuzeiros, trazem em sua formação étnica as antigas nações dos maracatus e dos escravos, vínculos e significados das raízes africanas que permanecem vivas no cotidiano dos foliões, na coroação dos reis e rainhas do Congo, nas tradições da cultura “nagô”.

4. Considerações finais

Nesse chão semeado de saberes da tradição, memórias que educam, narrativas dos negros de sua formação atravessada pela preservação de sua trajetória, do sentimento de pertencimento que permeiam as relações culturais, formas e modos de viver e existir que se mantêm vivos, acessos nas histórias de vida dos brincantes e da comunidade maracatuzeira, compõem a promoção de aprendizagens e a construção das experiências históricas, na afirmação da identidade desses sujeitos do maracatu. A tradição permite essa construção simbólica de imagens e ritos como herança ancestral intrinsecamente ligada como raiz de uma árvore. Árvore sustentada pela raiz e alimentada. Por mas que não consigamos vê-las suas raízes, estão lá como alicerce fundamental para admiração e contemplação das folhas, dos frutos, do tronco e do perfume das flores que desabrocha dos galhos. Visualizo assim o maracatu, uma árvore sendo a raiz sua tradição. Tradição esta sempre em movimento, num dinamismo recheado de ressignificações, permite novas práticas pautadas nas antigas, expressões



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



enriquecidas de manifestações folclóricas, assumem uma intenção viva, recuperam raízes fortalecendo a tradição.

No maracatu, a vivência desta identidade cultural nos seus usos e costumes, nas suas práticas com os brincantes, nos blocos e na avenida há sempre o sentimento de igualdade, não se fala em “eu”, mas sim em “nós” no coletivo, entre semelhanças e diferenças todos são iguais quando partem no cortejo ao som da batucada que faz pulsar e contagia o coração tanto de quem assiste como dos maracatuzeiros. Habita em cada um a memória dos pretos velhos, dos ancestrais, desenhadas pelas lembranças nas trilhas das histórias vividas, nas relações étnicas e sociais do grupo, na manutenção e no caminho do processo de formação desta cultura centrada na compreensão de si e do outro.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Violar memórias e gerar a história: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um parto difícil. In: CLIO – **Revista de Pesquisa Histórica de (UFPE)**, v. 15, p. 39-53, 1994.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____, Roberto. 1936 – **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia de dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DANTAS, M. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

GOHN, D. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas**. São Paulo: Annablume, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

_____. **A Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.



X Colóquio Internacional Paulo Freire
Opressão e Libertação na
Atualidade



MERLEAU-PONTY, M. **Conversas-1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OLIVEIRA, David Eduardo de. Africanidades na educação. **Educação em Debate**. Ano 25. V 2 - N°. 46 – 2003.

OLIVEIRA, Sonia Maria Soares de. **Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas**' 11/03/2016 210 f.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

JOSSO, M-Christine. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



A DIALÉTICA E A DIALOGICIDADE FREIREANA COMO FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ELABORAÇÃO DE OFICINAS DIDÁTICAS INTERDISCIPLINARES PARA O ENSINO MÉDIO

Thiago Araújo da Silveira¹

Resumo: Este artigo discute as Oficinas Didáticas Interdisciplinares, que são espaços-tempos para a aprendizagem que buscam praticar os conteúdos científicos à luz da teoria, permitindo os estudantes aplicarem os conhecimentos teóricos e darem às práticas significação real para o cotidiano, a partir das propostas dialéticas e dialógicas de Paulo Freire. Nesse entrelaçamento, percebemos que as contribuições do autor podem enriquecer as propostas das oficinas trazendo criticidade, reflexão, alteridade, comunhão, diálogo, e reconhecimento da capacidade transformadora dos participantes.

Palavras-chave: Dialética, Dialogicidade, Oficinas Didáticas Interdisciplinares.

1 Introdução

A legislação brasileira define de forma explícita que a organização curricular o do Ensino Médio seja planejada e desenvolvida de forma orgânica, superando a tradicional estrutura de disciplinas estanques. Os documentos preveem que o currículo consiga integrar e articular os conhecimentos em um processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização. (BRASIL, 1996; 2006).

Entretanto, ainda é percebida a resistência em várias instâncias para o trabalho interdisciplinar, que busque a abordagem simultânea de um mesmo assunto por diferentes disciplinas, seja nas instituições formadoras – universidades e instituições de ensino superior (IES); ou nas redes de ensino – responsáveis pela formação continuada dos professores em exercício. Como consequência, temos um Ensino Médio que não articula conhecimentos, que não oferece uma visão holística e privilegiada dos eventos sociais e tecnológicos, que não prepara para o mercado de trabalho e que não forma cidadãos críticos e solidários.

Para Vieira e Volquind (2002), uma alternativa exequível para se aplicar a interdisciplinaridade e a contextualização é a utilização de oficinas de ensino (que aqui

¹ Prof. Assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Doutor no Ensino de Ciências. E-mail: tgsaraujo@gmail.com



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



chamaremos de Oficinas Didáticas Interdisciplinares – ODI), pois elas conseguem estimular o pensamento dos estudantes e corresponder à grande parte das demandas de formação humana e profissional exigidas na contemporaneidade.

Nelas, o estudante constrói o próprio saber, tendo o professor como mediador do conteúdo e da formação humana, e os conteúdos problematizados e contextualizados para proporcionar reflexão sobre a unidade “teoria-prática” e serem estudados à luz de várias disciplinas.

Neste trabalho, iremos discutir as ODI a partir dos fundamentos da dialética e dialogicidade defendidas por Freire (1987, 1996). Nelas, a construção de saberes se exige habilidades para dialogar, acolher novas ideias, compreender o outro, estar aberto e flexível à desordem, relacionar teoria e prática, e valorizar saberes estabelecidos tanto pela cultura popular quanto pela tradição científica, entre outros.

2 A dialética freireana

O ponto de partida para a discussão sobre a dialética freireana é a sua argumentação sobre a capacidade interferidora do homem sobre o mundo. Freire (1987) coloca que a habilidade humana de produzir no mundo material, e agir acima de seus instintos, torna as pessoas seres históricos, *seres para si*, que assume “uma postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se ‘separa’, e, objetivando-o, o transforma com sua ação” (p. 105).

Sabendo disso, percebemos que à medida que esses homens e mulheres vão agindo sobre si e sobre o mundo, há a construção da prática social. Esta prática, ao mesmo tempo que subsidia as condições necessárias à manutenção da vida biológica e social, também imputa-se em determinar a validade do conhecimento, como reflexo da realidade concreta.

Será na prática social que o conhecimento sobre a realidade poderá ser inferido como verdadeiro; na produção do mundo e da vida social, os sujeitos poderão comprovar a força e a materialidade do seu pensamento (CRUZ, BIGLIARDI, MINASI, 2014).

Em outras palavras, o homem consegue atuar sobre si por meio da reflexão sobre a prática social, alterando-se constantemente, ao passo que também pode atuar



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



sobre a prática social, transformando-a de acordo com seus interesses e necessidades. Há um movimento entre o homem e o mundo de forma constante, há dinâmica em ambos, que transforma os dois, a todo tempo e com direção ao infinito, ou seja, homem e mundo são um eterno *vir-a-ser*, sempre inconclusos.

Sendo assim, a ideia das ações recíprocas de Marx e Engels são percebidos em Freire, o homem e o mundo não são considerados um complexo de coisas acabadas, mas um complexo de processos em que ambos estão em constante mudança, em que o fim de um processo é sempre o começo de outro. Essa dinâmica é fruto da ligação orgânica que há entre homem e mundo, da sua co-dependência e condicionamento recíproco. (FREIRE, 1987).

As ações recíprocas entre homens e mundo nos induzem a afirmar que a mudança dialética é uma condição de existência para as coisas reais e para os seus reflexos no cérebro humano (ideias e formação). Tudo se transforma pelas ações recíprocas, e dessas reformas, o que surge de novo ao mesmo que integra parte do que foi anteriormente, também impõe uma nova lógica e maneira de ser do que era antes. (FREIRE, 1987).

Freire exemplifica isso quando, na *Pedagogia do Oprimido*, fala sobre a dualidade nas condições do opressor e do oprimido. Existe interiorizado no opressor a figura do oprimido, e o contrário também acontece, e enquanto a situação de opressão se processa, ambos temem a liberdade. A liberdade é um parto doloroso para ambos: para o opressor que teme a “liberdade” de oprimir e passar a ocupar a situação de oprimido; e para o oprimido que teme as ameaças dos opressores contra si e contra seus companheiros oprimidos. Na fala do autor, “[...] são eles e ao mesmo tempo são o outro introjetoado neles, como consciência opressora”. O homem que nasce desse parto doloroso é um homem novo, não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 1987).

A libertação é a superação da dicotomia opressor-oprimido, e ela surge a partir da mudança interior de ambos os lados, não é a troca de lugares, é a superação dessas posições, é o reconhecimento da miséria anterior para o atingimento do *ser mais* de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



todos, também é a luta pela manutenção da liberdade para opressores e oprimidos. (FREIRE, 1987).

Por outro lado, a dialética freireana também trata das mudanças quantitativas e qualitativas das coisas quando ele discute o processo de opressão. Os sucessivos freios e limites aos quais os sujeitos vivenciam por meio da opressão podem gerar nos oprimidos a desesperança, que ao longo do tempo vai se acumulando, até uma situação-limite, aquela que restaura a esperança e confiança e leva os homens a buscar outras condições para sua vida, a retomada de consciência *vir-a-ser*:

[...] não são as situações limites, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham dela num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações limites. (1987, p. 105).

A dialética freireana dá forte ênfase à mudança na estrutura social, e esta se dá quando há o entendimento conjuntural dos atores sociais de suas próprias condições, quando eles conseguem traduzir a realidade concreta. Desse entendimento, Freire (1987) fala que há o despertar da consciência crítica, que permite o autorreconhecimento da própria jornada histórica; a reconhecença das relações entre sujeito e o mundo, entre a teoria e a prática (*práxis*), etc.; e a luta pela mudança da própria condição social.

Freire articula polos diametralmente opostos em busca de uma unidade dialética – opressor e oprimido, subjetividade e objetividade, teoria e prática, pensamento passado e pensamento presente, educação bancária e educação problematizadora; pois, essa unidade estabelece uma busca pela compreensão da totalidade do fenômeno, e assim, tornando o sujeito mais crítico, mais capaz de descrever e encontrar a complementariedade necessária nas múltiplas contradições internas e externas das coisas. (FREIRE, 1987).

A dialética proposta pelo autor traz à *práxis* pedagógica e à própria epistemologia da educação uma maior proximidade à condição humana. O processo educativo deve ser um espaço de encontro, em que emancipação e realização humana



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



sejam almeçadas por meio da conscientização e da luta engajada dos atores sociais para transformação das próprias mentes e da realidade. (FREIRE, 1987).

3 A dialogicidade freireana

A dialética em Freire recupera a consciência da necessidade do diálogo. A dialética nasce na Grécia e já coloca diante dos interlocutores a imprescindibilidade do diálogo, ela é um convite insistente à discussão e à prática, à criatividade, ao diálogo crítico e produtivo (KONDER, 1990).

Dialética e Diálogo, para Konder (1990), são irmãos gêmeos, uma vez que nascem etimologicamente da ideia de reciprocidade (*dialektikē (tékhne)* - '(arte) dialética, arte de discutir e usar argumentos lógicos, esp. por perguntas e respostas'), e de fato, ambos pressupõem a existência de duas ou mais personagens que se comunicam e discutem pontos de vistas diferentes.

Numa educação que valoriza o silêncio, ao qual as massas são mudas e proibidas de falar, ao mesmo tempo em que tudo isso ocorre, os homens posicionam-se de forma meramente expectante com relação ao próprio processo histórico. Sem diálogo, não há crescimento pessoal e comunitário, não há solução de problemas comuns, e conseqüentemente não há a possibilidade do *vir-a-ser*. (FREIRE, 1987).

O diálogo, para Freire (1987) é tipicamente um fenômeno humano, que se baseia na palavra. Esta, por sua vez, fundamenta-se no processo de ação e reflexão dos sujeitos, e assim pode assumir três diferentes situações na vida deles: *verbalismo*, *ativismo* ou *diálogo verdadeiro*.

O *verbalismo* acontece quando os sujeitos não voltam sua palavra/diálogo para a ação, o que acaba comprometendo também o processo de reflexão. Nele, as palavras não fazem sentido para os participantes, não unem ou incentivam os sujeitos para ação, por isso é uma situação alienante e não promove a condição de transformação do mundo e das pessoas. “É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso da transformação, nem este sem ação” (GABASSA, 2006, p. 131)



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



O *ativismo* é uma situação no qual se dá ênfase maior à ação, não destacando a reflexão. A palavra no *ativismo* perde sua condição de mudar primeiramente as pessoas, que também não encontrarão sentido em pensar, e, conseqüentemente, não terão condições de mudar o mundo.

O *diálogo verdadeiro* é aquele em que ação e reflexão são componentes da palavra. Pensar o fazer, realizar algo refletindo suas conseqüências, em que o diálogo verdadeiro acontece para os sujeitos compreendam suas necessidades individuais, as do outro e as do mundo, em que todos participam na transformação do mundo (BRITO, 2015).

Por outro lado, Freire (1987) também nos apresenta os componentes basilares para a sua dialogicidade, juntos, esses pilares permitem a materialização do diálogo verdadeiro, e a expressão da dialética em um ambiente que não converte os sujeitos em “mudos”, são eles: o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar crítico.

O amor não trata apenas do querer bem mútuo entre os homens, mas também à construção de uma relação de confiança entre eles para que possam dialogar. O amor abre aos homens a possibilidade de escutar e dialogar com outros homens, da mesma forma, o torna sensível a questionar o mundo, como diz Freire, “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.” (p. 92)

O fundamento do amor permite que os sujeitos dialoguem de forma “adocicada”, que expressa a alegria de possuir a vida e se desvirtuar de uma existência “arestosa” e “amarga” (FREIRE, 1987).

A humildade é outro princípio de grande importância para o diálogo, pois quando não há humildade há opressão, não há respeito, há arrogância. Um homem arrogante que não consegue partilhar e receber conhecimentos, não está apto a ouvir e a falar, ou seja, não consegue dialogar. Ser humilde é reconhecer que não há ignorantes absolutos, nem tampouco sábios absolutos, mas perceber que há homens que caminham para, em comunhão, saber mais (FREIRE, 1987).

A fé nos homens é citada por Freire (*ibid.*) como necessária ao ato de dialogar. A fé é tratada aqui como a crença na capacidade dos homens de criar e recriar, fazer e refazer e transformar suas mentes, vidas e mundo de acordo com as suas necessidades e aspirações (BRITO, 2015; FREIRE, 1987).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



A esperança é um sentimento natural e indispensável ao diálogo, é o que move as pessoas para a ação e para a reflexão, motivando-as a superar dificuldades que possam surgir no percurso. A Esperança revela que os homens são capazes de construir história, mesmo tendo que adequar-se e lutar frente à realidade vigente para buscarem um futuro melhor (GABASSA, 2006; BRITO, 2015; FREIRE, 1987).

O pensar crítico, indispensável para se conviver em sociedade, é o saber que é concebido numa perspectiva dinâmica, em constante transformação, e depende de uma visão totalizada do contexto. O pensar move os indivíduos a se posicionarem criticamente frente a sua condição atual, e só se dá no diálogo entre diferentes posições sobre determinado tema. O pensar crítico difere do pensar ingênuo, porque o ingênuo se agarra a algo já existente e não busca transformá-lo, enquanto o crítico percebe a que a realidade está em constante transformação para a ocorrência da humanização dos homens (FREIRE, 1987).

Na modernidade e na pós-modernidade, situadas na razão positivo-instrumental, Freire (1987), ao mesmo tempo que retorna à dialogicidade e a dialética proposta pelos gregos, tece uma crítica atual e necessária em favor de uma educação problematizadora, falante, amorosa, humana e que estabelece seu *télos* no diálogo.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1987, p. 44)

O diálogo não permite somente o sujeito pronunciar a palavra, ele incentiva o desenvolvimento de novas estruturas do pensamento por meio dos atos de ouvir, falar e refletir criticamente. Ou seja, o diálogo também coloca diante dos homens a possibilidade de refletir suas próprias práticas, não reduzindo-as a um puro ativismo,



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



pelo contrário, exige a reflexão crítica das práticas sociais, e com isso, a superação da dicotomia teoria-prática, o que ajuda os indivíduos a pensar justa e corretamente. Dialogar lembra aos sujeitos que o conhecimento se dá pela integração, simultaneidade e reciprocidade e co-dependência entre teoria e prática (SANTOS, 2014).

Na proposta educativa dialógica de Freire, os sujeitos se aproximam para conhecer e transformar a realidade juntos, dessa forma, ensinar não é mais a antiga proposta de “transmitir conhecimentos”, o ato de ensino consiste em criar as possibilidades para que os estudantes realizem a própria produção ou construção do saber. Como a dialogicidade também é dialética, temos uma nova síntese, aquela em que o professor ensina e também aprende, ao passo que o aluno aprende e também ensina. (FREIRE, 1987)

Por meio do diálogo, os processos democráticos se estabelecem, e como todos os sujeitos ensinam e aprendem, não há a perpetuação dos valores de uma cultura dada e opressora, existe a discussão problematizada da realidade que poderá ser construída e reconstruída pelos próprios sujeitos. (OLIVEIRA, 2017).

4 Oficinas Didáticas Interdisciplinares como espaços de dialética e dialogicidade freireana

Do ponto de vista etimológico o termo “oficina” descreve um espaço idealizado para a realização de um ofício, para a execução de um trabalho. De maneira geral, a oficina é um lugar em que se privilegia o fazer, a prática, a execução, a experiência.

Quando as oficinas são vistas pela perspectiva da Educação, segundo Vieira e Volquind (2002), elas são uma forma de ensinar e aprender mediante a realização de algo feito coletivamente. Para elas, uma oficina é uma modalidade de ação, que promove a investigação, a ação, a reflexão, a combinação entre trabalho individual e coletivo, e a unidade entre teoria e prática.

Para Albuquerque, Mayer e Bastos (2009), quando a oficina tem a interdisciplinaridade como eixo principal, ela possibilita o estabelecimento da relação



X Colóquio Internacional Paulo Freire

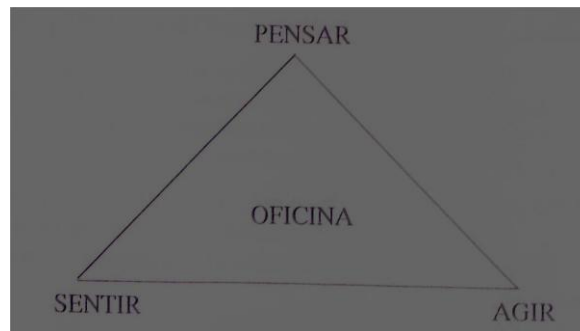
Opressão e Libertação na Atualidade



entre teoria e prática, e permite a aplicação de princípios e leis teóricos a situações cotidianas.

Vieira e Volquind (2002) acrescentam que nas oficinas as realidades estudadas integram três instâncias no processo de ensino e aprendizagem:

Figura 1. Instâncias envolvidas no estudo da realidade nas oficinas.



E quando trabalhadas em equilíbrio, essas instâncias conseguem promover a relação entre teoria e prática, como também criar um espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos.

Por outro lado, a interdisciplinaridade em uma oficina é sistematizada em torno de uma situação-problema, que é uma pergunta ou caso aberto, que para ser resolvida de forma complexa necessitará dos aportes práticos e teóricos de duas ou várias disciplinas. Nesse processo de resolução, os conteúdos são explorados de forma articulada, enquanto são desenvolvidas habilidades de trabalho em grupo, de gerenciamento de contingências, de questionamento, de resolução de problemas com base em pesquisa, ação e reflexão. (VIEIRA, VOLQUIND, 2002; ALBUQUERQUE, MAYER; BASTOS, 2009).

Os princípios pedagógicos que sustentam as oficinas para Ander-Egg (1991), citado por Francisco Júnior e Oliveira (2015), são:

- a) **aprender fazendo**: aprender vendo e fazendo é mais formador do que aprender por comunicação verbal de ideias;
- b) **metodologia participativa**: se aprende participando e não teoricamente;
- c) **pedagogia da pergunta**: buscar respostas sem certezas absolutas; desenvolver a capacidade de reflexão é ter condições de apropriar-se do saber;
- d) **trabalho interdisciplinar**: atuar no âmbito onde muitas áreas do conhecimento se articulam sob diferentes perspectivas;
- e) **visa a uma tarefa comum**: envolve todos os componentes do grupo



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



de forma autogestionária; f) **caráter globalizante e integrador**: deve superar a dissociação entre corpo e mente-espírito; buscar o desenvolvimento do ser humano que é ao mesmo tempo ação, cognição e afeto; g) **implica e exige trabalho grupal**: procurar promover a busca de resposta aos problemas, ricas de conteúdo e vivências; h) **integração da docência, da investigação e da prática em um só processo**: realizar um projeto de trabalho, com reflexão teórica, com teoria iluminando e orientando a prática. (p. 128, grifo nosso)

De maneira geral, as ODI favorecem o desenvolvimento integral de todos os participantes, uma vez que incentivam o espírito crítico; o estudo de uma realidade a partir da prática e iluminada pela teoria; a participação ativa de professor e aluno; a aplicação dos conhecimentos em um contexto e o exercício da cidadania.

Dessa forma, é necessário elencar como estes fundamentos corroboram com as bases da dialética e a dialogicidade propostas por Freire, e estabelecer aproximações teóricas e práticas que permitirão a utilização dessa proposta pedagógica às vistas da transformação social.

4.1 ODI são espaços de movimento dialético

Por seu caráter dinâmico, as ODI são lugares de construção de novas sínteses, isso quer dizer que nelas, os sujeitos conseguem superar-se no sentido de romper com estruturas culturais e cognitivas antigas, entrar em contato com o contraditório e encontrar novas formas de pensar – “é indispensável à percepção das relações dialéticas que existem entre o que representam e seus contrários” (FREIRE, 1987, p. 62). Desse movimento, os indivíduos vão ampliando sua visão de mundo, e conseqüentemente, vão tornando-se cada vez mais sujeitos das suas próprias histórias – “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.” (FREIRE, 1996, p. 30).

4.2 ODI são espaços de busca pela compreensão da totalidade dos fenômenos

Quando o educador trabalha no formato de ODI, ele é obrigado a problematizar um ou mais fenômenos. Daí, consegue desafiar a si mesmo e aos estudantes a responder ao problema, e juntos, em um sentido coletivo de aprendizagem, a



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



compreensão vai se tornando mais crítica e mais desalienada. As ODI oferecem uma visão mais contextualizada e totalizante do problema, dessa forma, os estudantes partem do plano inverso do que costumeiramente estão acostumados nas disciplinas: captar os fenômenos apenas em pedaços. A proposta nas ODI é de apresentar a visão totalizada do contexto, para em seguida separar e isolar os elementos ou parcialidades dele, para em seguida, realizar a cisão dessas partes e voltar à totalidade analisada. Isto é feito para se perceber as interações entre as partes, como também, as co-dependências entre parte e todo, e vice-versa.

Além disso, o forte caráter interdisciplinar garante um olhar mais amplo sobre os fenômenos, de forma que muitas respostas sobre o problema serão discutidas e debatidas, garantindo assim, maior diversidade na compreensão das coisas.

4.3 ODI são espaços de pronúncia da palavra

Para Vieira e Volquind (2002), nas ODI os estudantes são estimulados a discutirem a temática apresentada e resolverem um problema comum que é colocado pelo professor. Concomitantemente, são trabalhados os elementos existenciais, éticos e metodológicos da proposta dialógica freireana.

Do ponto de vista existencial, os sujeitos, quando trabalham no formato de ODI, questionam, indagam, perguntam a si mesmo e aos outros, processos estes que revelam a busca e curiosidade que há em conhecer. Para Freire (1987), essa curiosidade é inerente à natureza humana, e ela surge a partir do diálogo que acontece entre os sujeitos ao se tentar penetrar, desvendar, observar as razões e explicações das coisas e do mundo.

O diálogo em Freire (1983) é compreendido como o momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem como seres conscientes e comunicativos que são. “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.” (OLIVEIRA, 2017, p. 235)

Do ponto de vista ético e político, as oficinas promovem espaços para debates sobre a contemporaneidade, e fazem dos participantes sujeitos ativos na construção do



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



conhecimento uns dos outros. Por outro lado, elas também simulam um espaço de construção da democracia, da diversidade e do respeito, pois os indivíduos devem reconhecer o direito dos outros de dizer a sua palavra.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2007, p. 60).

As oficinas também correspondem a uma proposta metodológica que promovem o diálogo, pois, a partir de situações práticas os sujeitos podem construir seu conhecimento e também expressarem suas leituras do mundo e suas experiências de vida, além de problematizarem e de realizarem livremente suas críticas sobre a realidade.

5. Conclusões

Trouxemos aqui a apresentação das ODI a partir dos elementos conceituais presentes no pensamento dialógico e dialético proposto por Freire (1987, 1996). Além disso, refletimos questões epistemológicas e metodológicas das ODI analisando como elas se articulam com o fundamento teórico escolhido.

Nesse contexto, percebemos que as ODI são possibilidades de os sujeitos participarem ativamente do próprio processo de ensino e aprendizagem, refletindo por meio da unidade "teoria-prática" como os fenômenos acontecem no mundo.

A dialética de Freire enriquece as ODI do ponto de vista educativo porque coloca os sujeitos em estado de análise e crítica permanentes, e a partir disso, faz com que eles reconheçam-se como indivíduos históricos, sociais, reflexivos e interferidores do mundo.

A dialogicidade freireana encontra nas ODI um campo fértil e natural de execução, onde os participantes dizem sua palavra, praticam a alteridade, vivenciam a democracia, e conseguem discutir o mundo a partir do prisma da diversidade e do respeito ao outro.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Implementar práticas dialéticas e dialógicas nas escolas, em consonância com os princípios colocados por Freire, constitui-se um desafio para os educadores, pois, vários percalços individuais, formativos e metodológicos se colocam à frente para elas não serem realizadas.

Entretanto, nossa proposta aqui é de pensar sobre tais práticas, para dar evidência ao projeto pedagógico-político-filosófico de Freire, que busca transformar a sociedade, incentivando a formação de um sujeito histórico-social mais solidário e humano, ampliando a sua percepção estética e ética de mundo, e convertendo-o em verdadeiro sujeito do conhecimento.

6 Referências

ALBUQUERQUE, E. S. C.; MAYER, M.; BASTOS, H. F. B. N. Oficina Pedagógica Interdisciplinar como estratégia para a formação da cidadania. In: ALMEIDA, M. A.; NOVAES, R. M. **Projetos interdisciplinares em ciências e matemática: fundamentos e vivências**. Recife: Bagaço, 2009. p. 105-124.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - no.9394/96. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 2006.

BRITO, R. G. **A dinâmica das rodas de conversas nas aulas de ciências no 1º ano do ensino fundamental I**. 2015. 47 f. Monografia (Licenciatura em Química) – Departamento de Química, Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada.

CRUZ, R. G.; BIGLIARDI, R. V.; MINASI, L. F. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p.40-54, maio 2014. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2061/pdf_242>. Acesso em: 04 maio 2018.

FRANCISCO JUNIOR, W. E.; OLIVEIRA, A. C. G. Oficinas Pedagógicas: Uma Proposta para a Reflexão e a Formação de Professores. **Química Nova na Escola**, [s.l.], v. 37, n. 2, p.125-133, 2015.

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



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABASSA, V. **Contribuições para as práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire**. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, I. A. A DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE E NA PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS. **Movimento-revista de Educação**, Niterói, v. 4, n. 7, p.228-253, 2017.

SANTOS, M. J. A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e de Hans Georg Gadamer e implicações na cultura escolar brasileira. **Cadernos do Pet Filosofia**, [s.l.], v. 5, n. 10, p.01-11, jul. 2014.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino: o que, por quê, como?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO FREVO: MANUTENÇÃO CULTURAL E CONSTRUÇÃO CIDADÃ DO INDIVÍDUO

Marcos Vinicius dos Santos Carneiro Leão¹
Viviane de Bona²

Resumo: A pesquisa investiga o caráter educativo do frevo e como ele contribui na construção da cidadania. Apoia-se principalmente em Freire (1981; 2009) que acredita na educação e na cultura como mecanismos para a emancipação. O campo empírico foi a Escola de Frevo do Recife, sendo os dados coletados por meio de observação, entrevista e questionário. Participaram uma coordenadora, um educador social e 22 alunos(as). Foi perceptível como, através da dança, se dão os aspectos educacionais e de cidadania.

Palavras-chave: Frevo. Cultura. Educação Não Formal.

1 A LONGAMENTO

Carnaval, passistas, folia. Quando falamos em frevo, essas palavras vêm logo à mente. Por trás das sombrinhas e todo o show de movimentos existe um aspecto que, vez ou outra, passa despercebido: a educação. Aspecto esse de extrema importância em nosso meio societário.

Pode o frevo educar? Se sim, quais as contribuições do frevo na formação cidadã do indivíduo? A partir dessas questões, a presente pesquisa visa investigar o caráter educativo do frevo e como ele contribui na construção da cidadania. Especificamente na vida dos jovens e adultos que fazem parte da Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges³ (EMF), localizada no bairro da Encruzilhada, Zona Norte do Recife,

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e-mail: mvdsc1@hotmail.com

² Orientadora - Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e-mail: vividbona@hotmail.com

³ Recebemos anuência da instituição para expor o nome na pesquisa.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



campo empírico desta pesquisa. A visão simplista de que o frevo se limita a carnaval, foi o que nos motivou a realizar este estudo na EMF, a fim de compreender como se dá a manutenção desse patrimônio Imaterial da Humanidade. Nutrindo-se das perspectivas de Paulo Freire (1981) acerca da cultura enquanto um possível instrumento de libertação.

A pedagogia Freireana busca, incansavelmente, fazer com que o povo tenha capacidade crítica de analisar sua realidade, e ao se enxergarem enquanto um grupo dominado, terem uma gama de possibilidades para lutar contra a hegemonia social dominante. Chegando assim, a libertação dessas amarras sociais opressoras, sendo o principal mecanismo, apontado por Freire (1996; 2009), a educação. Aqui, o instrumento será o frevo, em seu caráter educativo e cultural, sendo ele considerado por nós a oportunidade para a libertação. Tomamos como fundamento a concepção apresentada por Freire (1963) de que a cultura é o produto de tudo o que o homem acrescenta no mundo, o produto de todo o trabalho humano.

Nessa perspectiva, o objetivo geral da investigação é compreender o papel da Escola Municipal de Frevo (EMF) na manutenção da cultura do frevo, bem como a sua contribuição na formação cidadã dos indivíduos. Tendo como objetivos específicos expor a potencialidade do frevo como instrumento da educação não formal e apreender, através de narrativas, como se dão os aspectos educacionais e de cidadania possibilitados pela vivência na instituição. Esta pesquisa tem caráter participativo no processo de desmistificação de que só a escola educa. E contribui no trabalho de compreensão de como se dão os espaços não escolares de educação.

Sendo assim, após esse alongamento, convidamo-lhes a pegar sua sombrinha e gritar 'frevo' junto a alguns autores que traremos nesse bloco. Em seguida, dançaremos e sustentaremos o passo na construção da cidadania. E então, apresentaremos nossos passos e métodos de pesquisa seguido de uma discussão narrada pelo bico de um papagaio. Nessa discussão, antes de dançar, conheceremos o campo, e após isso ferveremos com os(as) passistas e o corpo técnico até o último passo.

2. PEGUEM SUAS SOMBRINHAS



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



2.1 Eu disse 'Freevo'

Partindo do pressuposto de que “dança é, basicamente, movimento, movimento e gestos” (MENDES, 1987, p. 5), temos o frevo como um conjunto desses movimentos. Mas qualquer movimento resulta no frevo? Não. É necessário todo um conjunto de ritmos para tal. No caso do frevo, os movimentos são intensos e ágeis, aparentando ser uma pessoa em determinado grau de embriaguez. Nas palavras de Saldanha (2008, p.29)

a expressão ou vocábulo Frevo se origina do verbo *ferver*, e designa efervescência, fervorescência. Em última instância, remete a um êxtase do movimento corpóreo em coreografia que o eleva a um certo grau de insanidade e delírio de animação. O que faz 'pegar fogo', o que faz ferver.

O frevo se origina em Pernambuco, especificamente na cidade do Recife, entre o final do século XIX e início do século XX. Começou a ser sistematizado na década de 1970, por Francisco do Nascimento Filho, conhecido popularmente como 'Nascimento do Passo'. O IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no ano de 2007, oficializa o frevo, que possui mais de 100 anos de existência, como Patrimônio Imaterial do Brasil. E, em 2012, torna-se Patrimônio Imaterial da Humanidade pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (VICENTE; SOUZA, 2015). Enquanto música, o frevo é constituído a partir do ritmo vassourinhas e a dança é construída com os traços da capoeira.

A grande competição entre bandas marciais, faziam com que cada delegação precisasse de alguns jogadores de capoeira para fazer sua defesa. Esses capoeiras iam na frente das bandas fazendo a segurança. Quando a polícia chegava, os ditos 'seguranças' precisavam fingir que estavam dançando para não serem pegos em flagrante. E então, a partir do disfarce dos capoeiras, se constituiu os primeiros passos do frevo.

2.2 Dançando e sustentando o passo na construção da cidadania

Analisando o postulado de Vicente e Souza (2015), onde é dada a visão de que o frevo não é configurado como uma identidade cultural, mas sim como uma manifestação cultural/artística, os mesmos afirmam que



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



a dança frevo é constituída de um acúmulo de conhecimentos corporais sobre equilíbrio, impulsão, agilidade, explosão e deslizamentos. Assim, ela não deve ser vista com o olhar folclórico, que justifica sua existência pela necessidade de resgate ou como reconstrutor de uma identidade de nação. Mais do que isso, é preciso reconhecer suas características singulares como um legado artístico. (VICENTE; SOUZA, 2015, p. 29).

O papel da Escola Municipal de Frevo (EMF) é manter, ao longo do ano, todo o fervor do frevo, preparando novos passistas para que esta manifestação cultural se espalhe e reverbere cada vez mais.

Fazendo uma analogia entre a dança e a educação, Gohn (2010) fala sobre a educação não formal. Esse campo educacional se ramifica principalmente em Organizações Não governamentais, projetos sociais e pontos de cultura, que vem se fundamentando desde o final do século XX, onde em seu caráter educativo há uma intencionalidade, uma troca de saberes para a construção coletiva dos indivíduos. Além disso, nesses espaços não escolares de educação, a concepção de educação bancária (FREIRE, 2009), aquela de ‘depositar’ informações, vem sido superada, principalmente no âmbito da dança. Já que não há certa rigidez nas atividades, nas quais a ludicidade do frevo e sua música trazem maior leveza aos processos de aprendizagem compreendidos tanto pelos que participam das práticas da dança, quanto pelos seus educadores sociais, pois “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2015, p.25). Importante ressaltar que: “[...]‘educação cidadã’, na educação não formal, se volta para a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)” (GOHN, 2010, p.33).

Falando em construção cidadã, é importante delinear que ‘cidadania’ é uma palavra que vem do latim *civitas*, que significa ‘cidade’, que por sua vez é um conjunto de habitantes que vivem numa determinada área, sendo esta delimitada num certo espaço geográfico (FERREIRA, 1988). E nesta ‘cidade’ existem direitos e deveres, ou seja, o indivíduo a partir do momento que reconhece seus direitos e deveres, começa a exercer sua cidadania.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



No presente estudo, apoiamo-nos em Gohn (2010) acerca da educação não formal, mas destacamos aqui como Freire e Nogueira (1989) concebem essa educação que ‘foge’ da escola. A Educação Popular é destacada na obra *Teoria e Prática em Educação popular*, onde os autores afirmam que a mesma nasce dos Movimentos Populares (hoje chamados de Movimentos Sociais) e que devemos imprimir uma imagem conjunta entre Educação formal e não formal, fazendo com que ambos sejam ambientes que permitam a construção da criticidade dos indivíduos. Eles ressaltam também que “através da Educação popular as pessoas do bairro ou da favela aprendem a transformar suas dificuldades em melhor viver” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 66).

3. PASSOS E MÉTODOS

Essa é uma pesquisa de campo, de tipo etnográfica (visando uma maior aproximação com o campo empírico), haja vista que de acordo com Mendonça (2017, p. 93) a pesquisa de campo tem como principal característica “[...] a observação de fatos e fenômenos espontâneos”. A investigação foi realizada em uma renomada instituição no mundo do frevo, localizada na cidade do Recife. Para a coleta de dados, foram realizadas observações, registradas em um ‘diário de campo’, utilizando ainda, a entrevista semiestruturada e o questionário.

Realizamos entrevista semiestruturada, com dois integrantes do corpo técnico da instituição, sendo 1 (uma) coordenadora e 1 (um) educador social, a fim de compreender seu olhar sobre o ensino do frevo. Foram observadas duas turmas de jovens e adultos, que têm aula nas terças-feiras e quintas-feiras pela manhã. Nas turmas, aplicamos também um questionário misto para traçar o perfil dos(as) participantes (idade, gênero, aproximação com a instituição), bem como suas concepções acerca da instituição e do frevo. Preencheram o questionário 22 (vinte e dois) alunos(as) com idades que variam de 12⁴ (doze) a 63 (sessenta e três) anos, com níveis de escolaridade desde o ensino fundamental ao ensino superior. Identificaram-se como: 15 (quinze) do gênero feminino; 06 (seis) masculino e 1 (um) não-binário.

⁴ O educador social nos informou que a turma é para atender alunos a partir dos 14 anos de idade. Porém, a aluna com 12 anos está inserida na modalidade jovens e adultos por conta do horário de disponibilidade da mãe que também faz aula na mesma classe.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



4. BICO DE PAPAGAIO

4.1 Conhecendo o Campo Empírico

Revisando a literatura acerca do frevo, encontramos em algumas obras menções à instituição no qual estamos pesquisando. Sendo assim, trazemos um breve histórico sobre a EMF, através da obra de Vicente e Souza (2015, p. 31-32), onde os mesmos afirmam que

em 1996, ao voltar ao Recife, após um período que retornou a Manaus, sua terra natal, Nascimento do Passo se deu conta da inexistência de espaços para estímulo e ensino da dança do frevo. Assim, em 1973 criou a Escola Recreativa Nascimento do Passo. Essa iniciativa tinha nome de escola, mas não tinha espaço físico próprio. Se instalava em escolas, praças, clubes onde o Mestre organizava uma situação para ensino da dança, até 1996, quando foi transformada em escola municipal da cidade do Recife, com o nome de Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges.

Trazendo, pois, esse apanhado histórico, acerca da EMF, complementamos que ela sempre se localizou no bairro da Encruzilhada, Zona norte do Recife - PE. Atualmente, a escola atende cerca de 720 alunos, inclusive alunos com síndrome de Down e Autistas, divididos em 30 turmas, que têm uma hora de aula de frevo, duas vezes na semana. Contando com quatro educadores sociais, uma gestora e duas coordenadoras. Com relação à estrutura física, o que nos chamou mais atenção foi a presença de uma frevoteca⁵ que é bastante utilizada pelos(as) alunos(as), onde eles fazem empréstimo de livros e leitura no local. A estrutura em um todo é muito boa, porém não há acessibilidade para cadeirantes.

4.2 Fervendo com os(as) assistas

Temos o interesse de compreender o saber teórico a partir dos dados empíricos e perceber como as abordagens de Paulo Freire e/ou outros autores estão intrínsecas na práxis educacional do frevo.

⁵ A nomenclatura faz alusão à 'biblioteca'.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Iniciamos com aspectos relacionados a como os(as) alunos(as) conheceram a instituição. Na análise dos questionários ficou evidente que grande parte mora próximo à instituição e os demais a conheceram pela internet, salvo dois casos que foram através de uma reportagem na televisão. Dos 22 (vinte e dois), 18 (dezoito) afirmaram fazer outras atividades físicas além do frevo; atividades como ballet, treino funcional, academia, esportes e musculação. Apenas 04 (quatro) praticam única e exclusivamente o frevo.

Quando questionados sobre a EMF, as respostas obtidas afirmam que a escola incentiva e propicia a valorização da cultura regional. Entre as respostas, destacaram-se duas: a primeira é do(a) participante 07 (sete), que afirmou que *“o frevo é patrimônio imaterial da humanidade e a escola contribui trazendo o ensinamento dessa dança cultural a nossa cidade”* (A7-33 anos)⁶. A partir dessa resposta, percebemos a importância e responsabilidade social da EMF. A segunda é a do questionário 18 (dezoito), onde a pessoa afirma que *“a escola de frevo é melhor que minha escola de verdade, aqui todo mundo tem voz, o professor é bom e o espaço é ótimo”* (A18-14 anos). Analisando essa fala, onde se afirma que ‘a escola de frevo é melhor que a escola de verdade’ e que lá ‘todo mundo tem voz’, vemos se acentuar uma visão de que a escola formal é um lugar que não dá voz aos educandos, impondo suas decisões. Acerca disso, Freire (apud GADOTTI; TORRES, 1991. p. 4) afirma que

não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

Seguindo o questionário, foi perguntado aos(as) passistas sobre o ensino dessa dança. Em suma, as respostas se encaminharam para o viés de que é relevante o ensino do frevo para a manutenção cultural - haja vista que a visão simplista faz com que o frevo seja considerado uma fantasia guardada que só se usa no carnaval. Ressaltam

⁶ Todos os questionários foram etiquetados com a letra A (aluno) + Número da ficha do questionário e idade do participante.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



também que é uma dança importante para questões de saúde física. A única resposta que desvia um pouco das demais, foi a do questionário 07, onde foi afirmado que “*é de extrema importância o ensino do frevo. Desenvolve o controle corporal e principalmente o psicológico, livrando os praticantes de doenças como ansiedade e depressão*” (A7-33anos).

Compreendendo que “dançar é expressar emoções por meio do corpo” (BARRETO, 2004, p.2), ao final do questionário, foi pedido para que os(as) alunos(as) escrevessem três palavras que expressam seu sentimento ao dançar o frevo. Em meio a um apanhado de palavras que de forma geral se referiam a aspectos emocionais e ligados ao movimento corpóreo, três tiveram o maior destaque, sendo elas; *amor, fervor e cultura*. Daremos ênfase ao surgimento da palavra **cultura**, que parece evidenciar a visão de que os(as) assistas se sentem pertencentes a essa cultura. A partir do momento em que eles reverberam esse sentimento através da oralidade, Freire e Macedo (1990, p.9) explicam que “a linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade”. Portanto afirmar-se, através da linguagem pertencente à determinada cultura, é tê-la enquanto um campo que lhe possibilita várias coisas. Na perspectiva de Freire (2009), esse campo seria um instrumento para a libertação.

4.3 Fervendo com o corpo técnico

Na tentativa de compreender o olhar do corpo técnico da EMF, que nos acompanhou desde o primeiro contato com a instituição, realizamos uma entrevista com os mesmos⁷. Ambos(as) foram questionados(a) acerca do frevo e do trabalho realizado na instituição:

⁷ Por questões éticas manteremos o anonimato dos(as) participantes, trocando seus respectivos nomes por nomenclaturas de alguns passos do frevo.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



“então, eu acho de extrema importância e... e eu queria muito... quer, quer dizer... a partir do momento que eu comecei a trabalhar aqui eu entendo o quanto é importante, porque quando você tá fora você só vê como “Ah, é só cultura do carnaval” mas o quanto é importante o norte que a gente consegue dar para alguns adolescentes. A gente já teve caso aqui de adolescente que estavam complicados com questões judiciais, e aí a partir daqui da escola de frevo, eles começaram a perceber seus direitos, direito à cultura como por exemplo, né? E suas obrigações também. Por exemplo a gente tinha um menino aqui que vivia nas drogas e faltava aula na escola, mas vivia vindo para cá, não perdia uma aula de frevo. E aí a gente foi mostrando a ele que a escola aqui é importante, mas que a escola mesmo dele também é”. (Tramela - coordenadora).

“Então, é... o frevo é patrimônio histórico e cultural da humanidade... né? E ensinar o frevo é muito importante para expandi-lo, no sentido de que... (pausa longa) é que... a gente, quer dizer... a sociedade, em sua maioria, costuma ter o frevo como uma fantasia que a gente usa no carnaval e depois guarda “pro” próximo ano. E aí o papel da escola de frevo é bastante importante, pois funciona ao longo do ano como uma espécie de incubadora da cultura do frevo. Produzindo novos assistas e seres que se apropriam da causa e da luta pela existência da cultura do frevo”. (Ferroilhando - educador social).

Na fala de Tramela, é possível identificar a importância atribuída à educação não-formal no processo de construção do conhecimento. Freire (apud GADOTTI; TORRES. 1991, p. 4-5) destaca que

a marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social.

Paulo Freire deixa bem explícita a importância desse espaço de educação, visando sempre a construção de um sujeito crítico. É possível, do mesmo modo, visualizar a ‘educação cidadã’ apresentada por Gohn (2010), onde a instituição



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



conseguiu fazer com que o aluno que estava com problemas e se envolvendo com drogas, compreendesse o valor e também exercesse seu direito de frequentar a escola formal em conjunto com a instituição de frevo. Eis aí, a marca entre as duas esferas educacionais que Freire propõe imprimir. Já a fala de Ferrolhando é muito voltada para a questão da manutenção cultural, onde o mesmo coloca a EMF como uma incubadora dessa cultura.

Durante a entrevista, Tramela fez uma fala que nos chamou muita atenção, e destacamos abaixo:

*a gente tinha oficina aqui para as mães. As mães que ficavam aqui ociosas, tinha oficina de maquiagem, de adereços, de um monte de atividade que a gente fazia com a ajuda financeira que a gente recebia, e tem muitas mães que hoje vivem desses materiais que a gente ensinava aqui, visse?! No carnaval e no natal elas fazem os adereços e as coisinhas que aprenderam aqui, e hoje vivem disso.
(Tramela - Coordenadora)*

Esse trecho leva em conta uma outra perspectiva da Educação não formal, também possibilitada pela instituição, que é de preparação dos indivíduos não só para a cidadania e o resgate cultural mas para o mercado de trabalho, dando possibilidades e outras alternativas para a renda (GOHN, 2010).

5. ÚLTIMA PASSADA

Por conseguinte, falar do frevo enquanto um instrumento da educação não formal é vislumbrar sua dimensão social e promover a reverberação dessa manifestação cultural. O papel social da EMF é de extrema relevância, haja vista que quebra a visão simplista, já mencionada no texto, de que o frevo se limita a carnaval. E que carrega consigo, o legado dessa dança o ano todo, sendo de fato um 'incubadora' dessa cultura. Em linhas gerais, através das narrativas do corpo técnico e dos(as) alunos(as), fica perceptível como, através da dança, se dão os aspectos educacionais e de cidadania.

Relacionar o frevo com a educação não formal investigada por Gohn (2010) e as concepções de educação e cultura tratadas aqui por Freire, é mostrar possibilidades de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



uma educação que visa a emancipação social dos indivíduos, sua construção enquanto cidadãos e a sua libertação das amarras sociais.

A partir das observações das práticas pedagógicas realizadas na EMF, podemos afirmar que essa pesquisa desconstrói a visão de que só a escola educa e em contrapartida mostra a possibilidade de levar para a educação formal diferenciadas maneiras de construção da cidadania.

6. REFERÊNCIAS

BARRETO, D. **Dança...**: ensino, sentidos e possibilidades na escola - Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 214.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**. Nº 4; Abril-Junho, 1963.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer** - Teoria e Prática em Educação Popular. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura, 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. “Paulo Freire, Administrador Público. A Experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo [1989-1991].” In: FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social**: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. Coleção Questões da Nossa, v.1. São Paulo: Cortez, 2010.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



MENDES, Miriam Garcia. **A dança**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MENDONÇA, Priscila Bibiano de Oliveira. A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju. V.5, N.3, Jun. 2017.

SALDANHA, Leonardo Vilaça. **Frevendo no Recife**: A Música popular urbana do Recife e sua consolidação através do rádio. 287 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de Campinas, São Paulo, 2008.

VICENTE, Valéria; SOUZA, Giordanni de. **Frevo**: para ensinar e aprender. Recife, Editora UFPE, 2015.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



A ESCRITA POÉTICA COMO PROCESSO EMANCIPATÓRIO: POR ENTRE FRONTEIRAS, PEDRAS, GAVETAS, BARATOS

Eliane Aparecida Bacocina
Doutora em Educação pela UNESP / Rio Claro
Professora no IFSP / Câmpus Boituva

Resumo:

O trabalho é um recorte de Tese de Doutorado que propõe cartografar práticas de invenção (escrita e produção poética) postas em ação por sujeitos em uma comunidade de escritores, grupo que atua de maneira não formal com produção de poemas. Propõe-se discutir o poder da escrita em interlocução com o grupo, que atua no litoral sul paulista, com o objetivo de fazer pensar sobre questões sociais, políticas e cotidianas, processo que é, portanto, formativo.

Palavras-chave: comunidade de escritores; emancipação; poder da escrita.

Não queiram vestir a poesia com camisa de força
Deixem-na à paisana.
Não lhes imponham uma farda parnasiana.

Preparem-lhe passarelas festivas e democráticas.
Permitam que desfilem por elas a coleção auto didática.

Deixem fluir na sutil marginalidade a mais perfeita
intelectualidade
Imaginária ou realista. Não atrofiem o artista.

Alguém sabiamente disse:
“O que o coração não sente a mão não escreve”
A desmenti-lo quem se atreve? (...) (MOLINA, 2011a, p. 16).

O trabalho que aqui se apresenta é um recorte de Tese de Doutorado que propõe cartografar práticas de invenção (escrita e produção poética) postas em ação por sujeitos em uma comunidade de escritores, grupo que atua de maneira não formal com produção de poemas.

Propõe-se discutir o poder da escrita em interlocução com o grupo, que atua no litoral sul paulista, com o objetivo de fazer pensar sobre questões sociais, políticas e cotidianas, processo que é, portanto, formativo. O grupo, denominado Sarau das Ostras, constitui-se por cinco integrantes escritores de poemas e tem como inspiração a ostra,



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



elemento comum no litoral, que diante dos obstáculos, resiste e produz a pérola, assim como o grupo que, frente aos desafios da vida cotidiana, produz poesia.

A pesquisa intenciona trazer à discussão o papel e o lugar da escrita poética e o modo como dela o grupo se utiliza, reverberando em travessias de fronteiras do pensamento e processos emancipatórios.

Metodologia e referencial teórico

A pesquisa teve como procedimentos metodológicos a cartografia, proposta por Rolnik e o paradigma indiciário (Ginzburg).

Dentre o referencial teórico utilizado, estão as ideias de educação emancipatória, de Paulo Freire, os estudos da linguagem, com Rancière, Foucault e Bakhtin, além de Deleuze e Guattari, com a abordagem que realizam sobre a literatura menor/escrita marginal.

O grupo pesquisado constitui-se por cinco integrantes escritores de poemas: Ludimar, Nego Panda, Fernandes, RO3P e Abel, e o material aqui apresentado foi sendo constituído a partir do olhar para os livros produzidos pelos participantes da pesquisa e da transcrição de suas falas em cinco encontros dialógicos, intitulados “Conversas poéticas”.

O que se pode destacar como contribuição do trabalho para pensar o processo de emancipação é a visão de Freire (1996) sobre o ser humano como ser ético.

A invenção da existência envolve (...) a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e mais complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida da “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfear o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. (FREIRE, 1996, p. 51).

Dessa forma, o desvendar de sentidos, linguagem, cultura, poética presentes nos processos de escritas contemporâneas e o olhar para os escritos do grupo pesquisado a partir de situações de interlocução, levam a pensar as atividades artísticas enquanto forma de conhecer e valorizar os saberes trazidos por diferentes atores do processo de ensinar, aprender, escrever, criar.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Das margens das páginas escritas por poetas que atuam em espaços diversos de produção escrita, oriundas das bordas que ladeiam cidades, às fronteiras de um pensamento que se revela fértil, concretiza-se um movimento-fluxo das palavras numa composição poética, singular. Devaneios daí advindos fazem (trans)bordar as margens do que produzem tais páginas escritas, gerando material de pesquisa, fluxo de pensamento, devir, poesia.

Neste trabalho, o foco de atenção se desviará às pequenas particularidades que compõem os processos e trajetórias de escrita dos poetas e do grupo participante da pesquisa: pedras no caminho... escritos em gavetas... ‘barato’ de compor poemas individual e coletivamente... rodas de poesia... e para pensar os processos de formação a partir de um grupo que sai das margens, dos becos, das periferias e ocupa o centro das cidades e das atenções... esse é o foco do olhar atual da pesquisadora após a pesquisa concluída... ou inconclusa...

O trabalho se apresenta em forma de ensaio, a partir da elaboração de um “mosaico” de citações e transcrições de falas dos poetas do grupo.

Desenvolvimento – ou “Um ensaio sobre a escrita poética do Grupo Sarau das Ostras”

Um amigo meu falou uma frase um dia que aquilo me marcou tanto... “O poema não é só aquilo que te agrada; é aquilo que te agride”. Eu achei tão legal aquilo ali, ele tem que fazer pensar, tem que te cutucar, tem que te impactar, te horrorizar assim, na hora. Porque se for só coisinha melosa... (fala de Ludimar, em uma das Conversas Poéticas).

Escrita que agride, que faz pensar, que impacta... Como olhar para essa linguagem? Pelbart, filósofo contemporâneo, desvia o nosso olhar para as bordas, para aquilo que dispersa para as fronteiras.

(...) para Blanchot a linguagem poética “nos remete não àquilo que reúne, mas ao que dispersa, não àquilo que junta, mas ao que disjunta, não à obra, mas à inoperância [...], conduzindo-nos em direção àquilo que tudo desvia e que se desvia de nós, de modo que aquele ponto central em que, ao escrever, parece-nos que nos encontramos, não passa de ausência de centro, a falta de origem”. Não o Ser, mas o



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Outro, o Fora, o Neutro. Paixão do Fora que atravessa a escrita febril de Kafka, bem como a de Blanchot, que reverbera na obsessão de Foucault com o tema das fronteiras ou limites, e em Deleuze na exterioridade do pensamento nômade. (PELBART, p. 51).

Como base nesse pensamento nômade, as conversas poéticas com o grupo Sarau das Ostras nos convidam a pensar para além dos limites das páginas escritas, para além das fronteiras das sensações...

Nego Panda: O poema tem que te causar uma reação. Independente se essa reação vai ser boa. Ah, eu adorei esse poema. Ou eu odiei. Mas ele ta causando uma reação.

Ludimar: O Vieira Vivo do CPL, que fala: “ Não gente, não descreve, usa mais a linguagem, faz o pessoal entender. Lê aquela poesia sem citar quem é. Pra causar aquele: “Olha, é ela!” Um poeta conceituado foi fazer uma homenagem sobre o Michael Jackson. “Ele é um grande cantor, foi o rei do pop. ” Isso aí todo mundo sabe. Isso é descrição. Faz um negócio diferente.

É que nem o Ariano Suassuna falou numa entrevista: “o pintor vai pintar um boi, e fica olhando no boi, ele faz exatamente como o boi é. Ele não criou uma obra de arte. Ele criou mais um boi. Faz um boi diferente”.

Fernandes: Aí é onde eu volto e gosto dessa ideia. A minha filha não vê isso..., mas eu estava vendo o pequeno príncipe esses dias de novo com a minha filha. Versão de 1960. “O que é isso? ” “É um chapéu. ” “Não. É uma cobra que engoliu um elefante. ” E a outra situação é aquela: “Me desenha um carneiro. ” Ele desenha uma caixa. É essa a sensação. A pessoa vê o óbvio... A poesia é quando ele transcende aquele óbvio.

Ludimar: É essa a sensação. E também daquela flor, com tantas rosas que tem, mas aquela é a rosa. É como o amor...

Nego Panda: Quando você vê a literatura simplesmente como material de leitura, então essa bolacha é a bolacha, mas se você colocar num patamar de arte, aí entra uma diferenciação. Porque uma coisa é você fazer um prato, e outra coisa é você fazer uma obra de arte. É diferente. Porque quando você reproduz milimetricamente toda aquela escrita, toda aquela forma regrada e metodizada de poema, por mais bonito que seja não é uma obra de arte. Seria como eu fazer uma paródia de uma outra música. Porque a forma já ta lá. É por isso que eu não gosto de escrever em cima de formas. Soneto, eu sei fazer soneto. Algumas coisas eu acabei escrevendo e colocando no meu blog. Eu sei fazer. Eu também faço. Publiquei o limerique. Só que o que acontece? Você pode pegar a estrutura, ela é x. Você pode usar a mesma estrutura e transformar ela em y.

(Trecho da transcrição das Conversas Poéticas – 1º encontro. 08/06/2013).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Seguir a aventura de romper as estruturas previamente formatadas e as visões pré-concebidas. Paulo Freire também nos convida a essa possibilidade de olhar: “Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente.” (FREIRE, 1996, p. 50).

Fazer esse tipo de opção é tem a ver com um papel político:

(...) já não foi possível existir sem sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo a imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. (FREIRE, 1996, p. 52).

Papel político presente na visão de escrita de Deleuze e Guattari (2003), em “Kafka: para uma literatura menor”. É possível aproximar as práticas de escrita do Sarau das Ostras com o conceito de “literatura menor”, considerando as três características dessa literatura: a desterritorialização, o papel político e coletivo.

Literatura menor... não no sentido de ser inferior, mas no sentido da potência que carrega em si, de algo considerado por minorias, mas que carregam em si a força daquilo que expressam.

Ainda que maior, uma língua é suscetível de um uso intensivo que a faz correr segundo linhas de fuga criadoras, e que, por mais lento, por mais precavido que seja, forma dessa vez uma desterritorialização absoluta. Quanta invenção, e não somente léxica, o léxico pouco conta, mas sóbria invenção sintática, para escrever como um cão (Mas um cão não escreve. – Justamente, justamente); o que Artaud fez do francês, os gritos-sopros; o que Céline fez do francês, seguindo outra linha, o exclamativo no mais alto ponto. (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 41).

Linhas de fuga criadoras...

Desterritorialização absoluta...

Invenção.

Literatura menor? Marginal?



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Fronteiras

Cinco poetas. Cinco caminhos:

Ludimar... excluída de oportunidades de frequentar a escola quando criança, encontra caminhos para ler e escrever, estudando junto com os filhos, lendo após a casa estar em ordem... guardando nas gavetas os seus escritos poéticos...

Fernandes... em suas experiências escolares, aprende poesia. Será que era aquilo mesmo que a escola pretendia ensinar? Ou encontrou táticas para aprender a partir de seu encantamento pela poesia?

Nego Panda e RO3P, que por meio do rap encontram um modo de dar sentido às palavras escritas e rimadas, e passam, a partir daí, a rimar as experiências do povo da periferia....

Abel, que escreve em um caderno suas palavras, criando textos que não querem terminar...

Sarau das Ostras – grupo que se construiu a partir de vivências poéticas em comum. Optaram pela ostra para intitular o grupo, considerando a produção da pérola a partir das intempéries, assim como o grupo produz poesia a partir das adversidades.

Poetas que criam poesia. Ostras, que quando ameaçadas, produzem pérolas.

Letras, palavras, poemas, romances...

Escritos que se formam por meio de políticas e estéticas, partilhas...

Formam, deformam, transformam...

Pessoas, lugares, caminhos, mundos...

Em seus espaços infinitos...

Identifica-se uma riqueza de saberes, nos textos escritos pelo grupo Sarau das Ostras, cujos temas são perpassados pelos questionamentos sociais, pela crítica às situações injustas e desumanas pelas quais passam os “anônimos” da sociedade.

Os poetas, protagonistas desta pesquisa, escrevem, na maioria das vezes, sobre aquilo que os inquieta, os ameaça e os incomoda.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



E a palavra? Adquire a forma poética para se fazer atuante, para ser ouvida e pensada pelos que a leem, ouvem ou vivenciam, palavra que se transforma em arte.

Transforma-se em grito de alerta.

Assim como, ao se referirem à escrita de Kafka, literatura menor, Deleuze e Guattari questionam:

Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é delas? Ou então nem mesmo conhecem mais a delas, ou ainda não a conhecem, ou conhecem mal a língua maior da qual são obrigadas a se servir? Problema dos imigrados, e sobretudo dos seus filhos. Problema das minorias. Problemas de uma literatura menor, mas também para todos nós: como arrancar de sua própria língua uma literatura menor, capaz de escavar a linguagem e de fazê-la seguir por uma linha revolucionária sóbria? Como tornar-se o nômade e o imigrado e o nômade de sua própria língua? Kafka diz: roubar a criança no berço, dançar na corda bamba. (DELEUZE, GUATTARI, 2003, p. 30).

Fronteiras... formas de escavar a linguagem...

Pedras...

Seguia Fernandes no caminho
E Drummond lia
No caminho lia Fernandes
Drummond e seguia
Drummond Fernandes lia
E no caminho seguia

Nunca esquecerei este dia
Em que no caminho que nada havia
Fernandes seguia
E nada via
E Drummond lia
De repente uma pedra.
(FERNANDES OLIVEIRA, 2011, p. 43)

Um dos elementos poéticos trazidos pelos participantes da pesquisa é a pedra.
Pedras no caminho... pedra de Drummond, pedras preciosas que os instigam a escrever.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Gavetas...

Um dos livros publicados pela poeta Ludimar tem como título “Entre pedras e gavetas” e traz poemas que fazem parte de sua trajetória de escrita.

(...). Foi quando eu percebi que a maioria das coisas vinham assim rimadas e aí comecei a me pegar a isso: já que ta vindo tudo rimado eu vou começar a fazer. Mas elas coitadinhas, tiveram que ficar na gaveta muito tempo porque não tinha como mostrá-las pra ninguém, eram 25 na gaveta, mas dentro da minha cabeça eu pensava rimado(...)

Ludimar conta que guardou seus poemas na gaveta, impedida de ir à escola, por diversos motivos – primeiro a mãe dizia que filha menina não podia estudar, depois o marido não permitiu que ela frequentasse a escola. No entanto, isso não a proibiu de buscar estratégias para, em momentos de solidão, escrever e poetizar.

Gavetas – lugar de guardar tesouros e, ao abri-las, encantar.

Baratos...

“O Barato é loko” – verso que desponta em diversos dos poemas declamados pelo grupo. O que é esse barato?

O barato da vida

Se o barato é louco, desse barato eu quero um pouco.
Também sou filho de Deus.
Preciso resolver problemas meus.
Quero ter felicidade na minha insanidade.
Quero andar pela calçada.
Quero atravessar a rua sem ser atropelado pelo destino.
Quero paz no meu coração de menino.

Quero chegar em casa e aconchegar-me na asa
De quem me espera, na esperança viva de que tudo vai bem.
Quero bater o martelo para que a justiça seja feita.
E que a corda não se arrebeste somente do lado mais fraco
Quero sair do buraco onde a vida me jogou.
Nele, quero plantar uma flor,
Um lindo lírio da paz.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Por favor, me dê uma chance; eu sou capaz.
Só não sou igual a toda gente.
Meu defeito é ser louco.
Não aceitar o que vem pronto.
Determinado, mastigado, só faltando engolir.
Não quero isso, meu amigo.
Quero separar o joio do trigo.
Livrar-me do que não presta. Fazer da vida uma festa
Pois é! Meu único defeito é ser louco.
E se o barato da vida é louco desse barato eu quero um pouco
que dê pra sobreviver.
Nunca perder a insanidade.
É nela que encontro minha dignidade.
Agora peço licença. O sinal está aberto.
Preciso ser esperto para atravessar a rua.
Preciso chegar do outro lado. Não posso ficar parado.
Vai dar tudo certo eu não me engano.
A gente se vê por aí, mano!
(Ludimar Gomes Molina. In: Ludicidade, 2011).

Nego Panda: Essa questão do barato é louco. O Barato é Louco é uma letra do grupo de meu rap, o Ruídos Negros. Eu fiz a letra, eu uso pra recitar, mas surgiu com a ideia de letra. O Pelé fez outra parte da letra. Quando a gente começou com o sarau, a gente levou pra recitar, aí quando eu levei pra recitar, o Pelé já pegou o gancho.

O Sarau tem uma característica bem legal, que ninguém espera o outro. Olha, depois que chamar fulano, ciclano recita. Não... A gente só toma cuidado porque se um começou falar, deixa ele falar. Então a gente fica sempre um olhando pro outro. Eu terminei de recitar O barato é louco, o Pelé já entrou recitando, então virou uma característica. Aí a Dona Ludimar gostou da ideia...

Ludimar: E aí eu disse que se o barato é louco desse barato eu quero um pouco.

Nego Panda: Eu quero ta junto aí também, fazer parte porque vocês fazem isso. Foi quando a dona Ludimar entrou também. A gente quer falar que o mundo ta louco. O mundo ta um caos. A sociedade ta vivendo em estado de calamidade. Então a ideia da letra é essa. Falta amor no ser humano, então o barato ta louco. O pessoal ta se matando por besteira, agride o outro por causa de 2 reais, o outro mata porque olhou torto, esbarrou no outro, o outro vai lá e dá uma facada. Então, o barato é louco.

Ludimar: Além disso, o meu barato é louco é assim, o barato é participar. O barato é mostrar que tem muita coisa errada. O barato é louco porque eu tenho que ta dentro desse contexto



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



desse barato, pra mostrar que eu não quero ser mais um, quero atravessar a rua. Vamos mexer nesse barato. (transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas. 08/06/2013).

Um fica olhando pro outro.

Fico olhando para os poetas.

O mundo ta louco.

O barato é participar.

Também quero participar desse barato.

O barato de mostrar que tem muita coisa errada.

Mexer no barato.

Fernandes: Encaixou melhor, porque a ideia do nosso sarau, do sarau que a gente participa é ser dinâmico. Eu acho que isso torna cada vez mais o barato louco. Mais louco disso é que cada vez mais a gente quer incrementar. Por exemplo: “carecem de...” A última palavra do meu texto é sentimento. Mas a primeira palavra dele é essa.

Eliane: Essa eu já vi vocês fazendo...

Ludimar: Aí dá aquele impacto. E a intenção é deixar cada vez mais louco.

Nego Panda: A gente convida sempre uns loucos pra participar...

Fernandes: Cada vez que surge um convite novo pra sarau. Vamos convidar fulano? E aí a gente se espelha no que tipo de apresentação que a pessoa faz. (transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas. 08/06/2013).

A ideia do Sarau é ser dinâmico.

E a intenção é deixar cada vez mais louco.

Barato louco.

Eu também quero um pouco.

Algumas inconclusões

Como cheguei até aqui?

Qual o meu movimento?

Educadora, pesquisadora, aprendiz de poeta...

Impossível explicar, até mesmo entender, como tudo começou.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Só sei que, como educadora e como ser humano, num movimento de querer ir para longe de salas quadradas, de aulas quadradas, mentes quadradas, passei a encontrar inspirações em ideias circulares, em pessoas que se abriam à novidade e mostravam novidades. Em busca de relações de diálogo. Foi numa dessas aulas redondas em uma sala retangular, próximo ao movimento ondulado e instigante das ondas do mar, que vi chegando alguns alunos poetas: Ludimar, Nego Panda, que foram chegando, inusitados, impertinentes...

Quem eram eles? Alunos? Professores de poesia?

Fui conhecendo as rodas literárias, o sarau dos pensadores, o Sarau das Ostras. Fui, com eles, compondo, de modo movediço, em meio às areias e águas do mar. Vendo as pessoas se contagiarem, me deixei contagiar pelo barato dos poemas que eles produzem. Virei ostra, me desterritorializando e reterritorializando tantas vezes. Saí em busca das pérolas... atravessando as fronteiras entre os saberes...

“Mestre é quem, de repente, aprende...” (Guimarães Rosa).

O que deixo? Pegadas? Ou asas?

o bicho alfabeto
tem vinte e três patas
ou quase

por onde ele passa
nascem palavras
e frases

com frases
se fazem asas
palavras
o vento leve

o bicho alfabeto
passa
fica o que não se escreve
(LEMINSKI, 2002, p. 183).

Referências:

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



DELEUZE, G. **Kafka**: para uma literatura menor. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos III** - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2000.

RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramalho et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.



A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA EM MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

Karina Carla da Silva¹

Resumo: O artigo propõe uma análise cultural da representação da criança negra no livro de literatura infantil Menina Bonita do Laço de Fita (1986), escrito por Ana Maria Machado. A análise ancora-se em noções de representação, evidenciando a representação da criança negra inscrita nos artefatos culturais.

Palavras-chave: Literatura; Representação; Racismo.

Beautiful Ribbon Tie Girl: the representation of the black child

Abstract: The article proposes a cultural analysis of the representation of the black child in the book of children's literature. Menina Bonita do Laço de Fita (1986), written by Ana Maria Machado. The analysis is anchored in notions of representation, evidencing the representation of the black child inscribed in the cultural artifacts.

Keywords: Literature; Representation; Racism.

ERA UAM VEZ...

Em um tempo distante do nosso, reza a lenda que não havia histórias na Terra para se contar o que fazia deste lugar um ambiente triste para se viver. Todas as histórias pertenciam a Nyame (o deus dos céus), então Ananse (o deus aranha) desejou trazer as histórias para a Terra, para alegrar o povo de sua aldeia, sendo assim teceu o seu caminho para o reino dos céus, uma enorme teia de prata. Ao chegar lá, contou para Nyame sua vontade, ele riu e em seguida disse o preço que deveria ser pago para que as histórias fossem entregues. Nyame pediu um Osebo, o leopardo de dentes terríveis; Mmboro, os marimbondos que picam como fogo e Moatia, a fada que nenhum homem viu.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Ananse por sua vez, disse que pagaria o preço e ainda traria sua própria mãe para servir a Nyame. Desceu até a floresta, e pôs-se a trabalhar a fim de cumprir seu propósito com êxito. Ao conseguir tudo que lhe havia sido solicitado, teceu novamente a teia que o levaria aos céus e por ela subiu levando seus tesouros. Nyame ficou maravilhado, e chamou todos de sua corte dizendo que o pequeno Ananse, trouxe o preço por suas histórias e que daquele dia em diante, e para sempre, elas pertenceriam a Ananse e seriam chamadas de histórias do Homem Aranha. Ananse, maravilhado, desceu por sua teia de prata levando consigo o baú das histórias até o povo de sua aldeia, e quando ele abriu o baú, as histórias se espalharam pelos quatro cantos do mundo vindo chegar até aqui.

O ritual da contação de histórias começava com uma palavra, “Kwesukesukela...”, que quer dizer “Era uma vez, há muito tempo...”, palavra dita pelos Griôs, contadores de histórias tradicionais africanos, ao qual os ouvintes respondiam dizendo “cosi, cosi...”, que significa, entre os povos da África do Sul, “estamos prontos para ouvir”. Cabia aos griôs, transmitir através da tradição oral, os conhecimentos, histórias e costumes, ao povo dos vilarejos.

As narrativas populares, perpetuadas na tradição oral constituem a base dos contos infantis, tal qual os conhecemos hoje. As narrativas de tradição europeias são o ponto de partida para as adaptações realizadas no século XIX, tornando-as parte da mitologia universal. Não eram diretamente direcionadas as crianças e retratavam a rudeza do mundo de forma vívida. Histórias que ilustravam discursivamente os perigos do mundo, a maldade, a fome e a violência.

As versões mais modernas dos contos que continuam encantando adultos e crianças são tributárias do advento da infância como a conhecemos hoje e da criação da ideia de núcleo familiar, o que implicou na progressiva diminuição das crianças em condições de trabalho, à medida que a Revolução Industrial foi proporcionando espaços de produção à parte do familiar, além das contribuições trazidas pelos ideais iluministas e revoluções burguesas que reconheceram a criança como sujeito, conferindo-lhes direitos legais e uma subjetividade própria.

Em A Psicanálise dos Contos de Fadas, Bettelheim (2003), evidencia a potencialidade dos contos como linguagem implicada na formação das identidades.

As narrativas voltadas para o público infantil carregaram consigo as características próprias dos povos europeus, tanto nas abordagens no enredo, quando na coloração e



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



plasticidade das ilustrações, resultando em um legado iconográfico e discursivo pautado na voz do colonizador, representando as vozes dos colonizados de acordo com suas próprias formações ideológicas e discursivas.

Constituindo uma monocultura do saber, que segundo Santos (1988) naturaliza as diferenças, evidencia uma lógica hegemônica que suprime as tradições e aplaca possíveis relações mais recíprocas e igualitárias. Instaurando uma injustiça cognitiva que consiste no ignorar formas diferentes de ver e pensar, com as quais os sujeitos constroem sentidos e significados para o que os rodeiam. Enfatizando a visão do colonizador e subalternizando a representação do colonizado.

A cultura afro e a figura do negro permeiam e protagonizam vários momentos históricos de grande relevância, mas durante o compartilhamento de informações nos meios educacionais e literários, essa influência é omitida ou limitada a comentários que remetem ao período da escravidão no Brasil, à representação folclórica do saci e a algumas poucas datas comemorativas em calendários escolares. Confirmando o “branconcentrismo brasileiro” (CUNHA JR. 2006), trazendo o protagonismo europeu em detrimento a herança cultural africana presente desde o vestuário ao vocabulário nacional.

Na declarada democracia racial brasileira (FREYRE, 1933), não são poucas às vezes em que os saberes e tradições de matriz africana são menosprezados e ignorados, por um pensamento hegemônico, que não possibilita visibilidade positiva a cultura das minorias. Partindo dessa lógica subalternizada, o negro passa a ser referido como parte desqualificada no enredo social, assumindo formas públicas de inexistência e silenciamento, representado como ignorante, residual e inferior.

Assim o consenso hegemônico fabricado e reeditado há anos continua sua ciranda no tempo, repetindo seu modelo de representação.

O sentido de representação, está diretamente ligado ao processo de construção de identidade, os contos estão inseridos no cotidiano infantil desde a mais tenra idade, implicados com práticas de produção cultural e de identidade.

Propomos então uma análise cultural da representação da criança negra em um conto escrito em 1986, Menina Bonita do Laço de Fita. Para isso adotamos as noções de representação como categoria da análise, atuando na dimensão de significante, sistema de signos e marca material (SILVA, 2000)



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



A análise cultural está sustentada nos Estudos Culturais, onde o que é representado não atua em plenitude no significante, já que sua representação é tida como processo e nessa condição não se mostra de maneira fixa (SILVA, 1999).

Imaginando e representando a nós mesmos, temos a oportunidade de saber como nos tornamos quem somos (HALL, 1997), sendo assim dimensionamos a importância do discurso que um sujeito faz de si, do outro e ainda os discursos que lhe são expostos, auxiliando-o a conformar-se com um posicionamento (im)posto diante do mundo.

A identidade e a diferença, estão ligadas aos sistemas de poder. Sendo assim, aqueles que detêm o poder, definem a identidade e a forma de questionar a diferença. Tendo em vista a cultura como sistema de significação, segundo Williams (1992), enfatiza-se a dimensão significante, em um sistema de signos, caracterizando a cultura , como um conjunto de práticas significantes, que operam no aparato do poder e regulação, remontando um processo de fixidez cultural, essencial a conservação dos discursos coloniais, segundo Silva (2010).

A cultura, assume o papel produtora dos significados postos, enquanto a linguagem desenvolve a função de meio pelo qual os significados serão propagados, fazendo com que a realidade seja construída discursivamente, evidenciando o sujeito colonial como desajustado. O discurso , por sua vez, é produtivo e desdobra-se em artefatos culturais que carregam mensagens e conceitos através do tempo. A linguagem possibilita diálogos e compartilhamento de informações e interpretações do mundo, enquanto a cultura como conjunto de práticas, age influenciando o modo de agir e a fala que se faz de si e do outro. É nesse aspecto, regulando a produção de conhecimento, representação da imagem e os discursos reproduzidos , que vemos a relevância de analisar como as narrativas direcionadas ao público infantil têm posicionado a representação da criança negra .

QUAL O TEU SEGREDO PARA SER TÃO PRETINHA ?

Desde pequenas, as crianças são introduzidas no universo leitor, seja ao ouvir histórias, seja pelo manuseio do próprio livro, fomentando o desenvolvimento da identidade, que para Hall(2005), é um processo do inconsciente e acontece o tempo todo. E que será pautado nos referenciais que forem apresentados , por meio de brinquedos, personagens de desenhos animados e histórias infantis. A criança irá se deparar com os personagens



principais das narrativas, sejam príncipes, princesas, fadas, guerreiros, entre outros, que em sua maioria evidenciam representação estética que proporcionaram um legado iconográfico propício para a conservação do preconceito, onde o traço, a plasticidade e a coloração continuam garantindo uma representação desfavorável ao negro.

Aproximamos-nos de pesquisas que tratam a literatura como um discurso de poder, sem perder de vista que a experiência literária é individual e dotada de múltiplos significados, a mensagem é vazia e aquele que a recebe atribui-lhe interpretações diferentes (ECO, 2005). Os sujeitos são recrutados pelas ideologias (ALTHUSSER,), mostrando que as subjetividades podem ser explicadas em termos de estruturas e práticas sociais e simbólicas.

O texto arte, carrega consigo a flexibilidade interpretativa, proporcionando a contestação e discordância dos modelos culturais (im)postos. Damos início assim, a nossa jornada na trilha dos processos de significação na linguagem literária.

A literatura se mostra como uma ponte que leva diretamente para as subjetividades dos envolvidos na leitura e também é aquela que enquanto diverte a criança oferece esclarecimentos sobre ela mesma, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade (Bettelheim, 1977). A ficção abre espaço para reflexões e debates de maneira lúdica, proporcionando um mergulho profundo em si mesmo, suscitando perguntas entre as camadas do texto.

Nas últimas décadas, a produção literária que circula no mercado editorial respondendo as lutas culturais e políticas da contemporaneidade, caminha rumo enegrecimento, embora a passos lentos e contidos, no caso do Brasil, a partir da aprovação da Lei 10.639/03, na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004) e de outros documentos que colaboram para a formação de um acervo literário plural.

A representação da criança negra na literatura infantil vem sendo debatida e questionada, a respeito de suas contribuições imagéticas, como na pesquisa de França, Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo, ou ainda Knop, com Antes, era uma vez, hoje, essa é a sua vez: uma abordagem comparativa da representação social do negro na literatura para crianças. Tais pesquisas se constituem importantes, por proporcionarem a desconstrução de discursos preestabelecidos,



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



acrescentado contribuições aos debates que giram em torno dos enunciados preconceituosos presentes na literatura infantil.

Nacionalmente, a luta contra o preconceito racial é uma constante. Porém este se mostra dotado de plasticidade, adaptando-se, adequando-se e assim continua se mantendo ativo na sociedade. A produção literária do país reflete o mesmo tratamento que é dado ao negro no âmbito social.

O racismo faz-se presente por meio da omissão ou negação, seja no âmbito individual ou institucional. Permeia sociedade brasileira o Mito da Democracia Racial, uma construção ideológica que nega a desigualdade e fortalece os estereótipos que cercam a negritude. Visto que o estereótipo se constitui como uma falsa representação da realidade (BHABHA, 2001), negando ao sujeito a possibilidade de representação e diferença, impedindo a circulação do significante, se colocando como um grave ferimento aos lugares de significância, caracterizando a negação da liberdade histórica.

Esse Mito, sintetizado a partir de Casa Grande e Senzala (2005), escrito por Gilberto Freyre, legitima o pressuposto da harmonia entre brancos, negros e índios, desconsiderando o fato de que essas relações se estabeleceram por meios violentos articulados pelo poder do colonizador.

ARTES DE UMA AVÓ PRETA QUE ELA TINHA...

O advento da literatura brasileira coincidiu com o surgimento da imprensa nacional, no século XIX, no Rio de Janeiro, onde havia a tentativa de criar uma realidade mais próxima possível de Portugal, contudo, essa produção literária estava à disposição pedagógica das elites. Não podemos deixar de destacar que, o plano de fundo dessas narrativas são os momentos sociais nos quais foram criados, uma vez que no século XX, buscava-se o clareamento da população, a representação do negro era realçada como um problema a ser resolvido. Em 1920, temos então o primeiro registro de uma literatura infantil, assinada por Monteiro Lobato, tido como o pai da literatura infantil brasileira, com a publicação de A Menina do Narizinho Arrebitado. Quando Monteiro Lobato inicia sua produção literária infantil, as adaptações ainda vinham da Europa, contudo, pelo fato de ser nacionalista, criava



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



aventuras para crianças brasileiras, com cenários nacionais, ressaltando características próprias a cultura brasileira.

As narrativas de Lobato traziam de certa forma, um espelho, ainda que pejorativo, da representação da imagem do negro, como no livro Histórias de Tia Nastácia (1937), onde a boneca Emília faz a seguinte colocação: “Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras - coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto, e não gosto!”.

Na contemporaneidade, Ana Maria Machado que abraça a temática étnico-racial, de maneira a proporcionar reflexão, identificação e representatividade. As obras dessa autora são reconhecidas em âmbito nacional e internacional.

Ana Maria Machado explica que o enredo da história foi construído a partir de uma brincadeira familiar, onde perguntava a filha Luísa, qual o segredo para ela ser tão branquinha, em um dado momento Luísa ganhou um coelho branco de brinquedo que passou a fazer parte do discurso das brincadeiras. Então o marido da autora sugeriu que ela escrevesse uma história, já que o enredo já estava construído. Porém, segundo a autora, histórias com meninas brancas e loiras já haviam muitas, sendo assim optou por uma personagem, que segundo ela apresentasse características mais brasileiras, então fez as mudanças necessárias e assim nasceu a menina bonita pretinha.

Menina Bonita do Laço de Fita foi uma de suas obras mais premiadas e traduzidas para outros idiomas, pois retrata a menina negra, não marginalizada, mas sim como linda educada e muito esperta. Na América Latina, onde as misturas e mestiçagens são mais comuns dados o processo de colonização, o livro foi recomendado e incluído em premiações e seleções de melhores obras na Venezuela, na Colômbia, na Argentina. Na Suécia, também teve uma recomendação especial nas bibliotecas públicas, como um exemplo de convívio multicultural e pluriétnico.

Tendo sua primeira edição lançada em lançado em 1986, pela editora Melhoramentos, com ilustrações de Walter Ono, recebeu duras críticas às ilustrações da primeira edição, passou a ser publicado pela Ática com ilustrações de Claudius.



Figura 1 – Menina Bonita do Laço de Fita , Editora Melhoramentos

Figura 2 – Menina Bonita do Laço de Fita , Editora Ática

Diferente de Lobato, Machado valoriza a diversidade, quebrando estereótipos e barreiras, respeitando o negro e a construção de sua identidade. No início do livro, a autora descreve e reforça a beleza da menina: “Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra.” (MACHADO, 2005, p. 2).

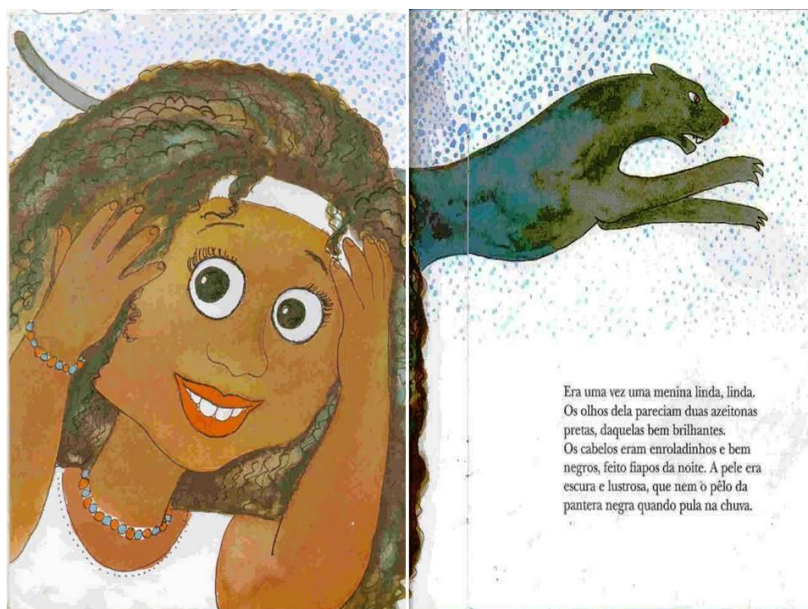


Figura 3 - Apresentação da Menina Bonita

Fonte : Menina Bonita do Laço de Fita (2010)

Observando os discursos postos, nesta obra pioneira, percebemos a retirada à capa de visibilidade pejorativa dada dos traços negróides da sociedade. O texto elucida a negritude da protagonista e se distancia de um pensamento massificado e estereotipado, onde apresenta uma menina negra, de cabelos encaracolados , feliz , criativa e talentosa que canta, dança, desenha e lê.



Figura 4 – Menina Bonita e o Coelho Branco

Fonte : Menina Bonita do Laço de Fita (2010)

Nas entrelinhas há um discurso de valorização dessa negritude, que busca despertar no leitor, o sentimento de respeito, de grande valor frente à realidade excludente que nos bate à porta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como criança negra é representada na literatura infantil, pode vir a impedir o desenvolvimento de uma identidade positiva com relação à negritude, reforçando a ideia de



inadequação. Os discursos na literatura infantil estão envoltos em ideologias marcadas pelos conflitos sociais, que operam silenciosamente, consolidando estereótipos a respeito da população e da criança negra, reforçando o processo de negação de sua própria etnia.

As interações que surgem entre a criança e a narrativa são muito intensas. São terreno fértil para a elaboração de imagens e modelos de comportamento e, onde os discursos são vividos como um drama real unindo o texto ao leitor.

O trabalho desenvolvido nessa análise busca evidenciar que estamos na luta, para ressignificar o lugar de subalternidade dado à cultura africana e seus traços negróides, em um movimento contrário aos significados eurocêntricos calcados nas narrativas infantis.

Acreditamos que as crianças negras só terão a oportunidade de tornarem-se interlocutoras em meio ao processo de comunicação, quando a literatura representar de forma positiva a sua imagem e identidade. A luta pela desconstrução de discursos postos e produção de significados reafirma a importância da análise cultural na ressignificação das práticas discursivas.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Trad. Arlene Caetano. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CUNHA, JUNIOR, Henrique. **Metodologia Afrodescendente de Pesquisa**. Revista Brasil: UNESP, 2006.

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes. 2005

FRANÇA, Luiz Fernando. **Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo**. 2013

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**, 50ª edição. Global Editora. 2005.



X Colóquio Internacional Paulo Freire
**Opressão e Libertação na
Atualidade**



GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, Belo Horizonte Minas Gerais, v. 9, n. 1, p. 38-47, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KNOP, Rita Maria. **Antes, era uma vez, hoje, essa é a sua vez: uma abordagem comparativa da representação social do negro na literatura para crianças**. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1988), **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como Fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo : Editora Paz e Terra .1992.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



ALTERIDADE E RELAÇÕES DIALÓGICAS: APROXIMAÇÕES ENTRE OS PRESSUPOSTOS DE ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE

André Luis Castro de Freitas¹
Luciane Albernaz de Araujo Freitas²

Resumo: O texto possui como objetivo tecer aproximações entre os pensamentos de Enrique Dussel e Paulo Freire. A partir de um estudo descritivo crítico, fundamentado em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, tem-se como intenção elencar pressupostos que demonstrem, na concepção dos autores, o fazer de uma educação mais humana e libertadora. Educação que não aceita o fatalismo da precariedade do ser humano exposto ao sofrimento, mas compreende uma ação radical de transformação a partir de uma relação entre condicionamentos e liberdade.

Palavras-chave: Alteridade. Diálogo. Transformação social.

Considerações iniciais

A partir da realidade sociocultural, em um contexto que intenciona a transformação social, com vistas à libertação das condições de opressão, é que se aproximam as obras de Enrique Dussel e Paulo Freire. A libertação do ser humano³ está imbricada a libertação do mundo e compõem relações a partir das condições de lugar e tempo onde se encontram os seres humanos.

Nessas condições, há de se considerar o sofrimento do Outro, dada uma realidade em que determinados sujeitos subjuguem os outros, ou seja, os oprimem, por meio de relações assimétricas de poder. O que está em questão é o conjunto dos direitos humanos desses sujeitos oprimidos, os quais devem ser reinventados a partir de

¹ Mestre e Doutor em Ciência da Computação. Mestre e Doutor em Educação. Professor associado da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: dmtalcf@furg.br.

² Mestre em Desenvolvimento Social. Doutora em Educação Ambiental. Professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IF SUL). E-mail: lucianel1968@gmail.com.

³ Acompanhando as ideias freirianas, ao longo do texto será utilizado o termo ser humano como forma de abranger as questões de gênero. O termo homem foi utilizado por Freire no sentido genérico com o significado de homem e mulher, mas, a partir da obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, o autor fez a alusão, específica, ao gênero feminino. “Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (FREIRE, 2002, p. 68). A partir desse contexto, será respeitado o termo homem quando em situações de citações textuais extraídas de autores selecionados.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



processos de lutas próprios inseridos em sua cultura, tal que sejam renovados na práxis da libertação, evitando, assim, que sejam ideologizados como mecanismos de opressão.

Para Dussel (1995), a cultura latino-americana encontra-se fora da história tal que é fundamental encontrar para ela “[...] um lugar na História Mundial, partindo da sua pobreza, e, assim, descobrir a sua realidade oculta” (DUSSEL, 1995, p. 14).

Nessa linha de raciocínio, é indispensável que se promova a universalidade dos direitos humanos a partir dos processos de luta próprios de cada cultura. A Filosofia da Libertação é fundamental para fazer pensar os direitos humanos das culturas latino-americanas, considerando a própria realidade em questão, partindo da opção pela libertação dos povos oprimidos.

Para Dussel (1995), a primeira experiência da Filosofia da Libertação remete a descobrir os fatos opressivos os quais geram a dominação em que sujeitos se constituem senhores de outros. Para o mesmo autor, são os seguintes: I) Plano mundial: centro - periferia, a partir da expansão europeia em 1492; II) Plano nacional: elites - massas, burguesia nacional, operário e povo; III) Plano Erótico: seres humanos; IV) Plano pedagógico: cultura imperial e elitista versus cultura periférica e popular; e V) Plano religioso: fetichismo em todos os níveis.

A Filosofia da Libertação torna-se, dessa maneira, uma corrente crítica a modernidade, tal que essa última possui suas raízes nos processos de colonialização, ancorada, em um segundo momento, no modelo civilizatório capitalista, o qual se constitui como opressor das diferentes culturas existentes fora do continente europeu.

Nesse caminho, a lógica da colonialização se expressa por uma distribuição desigual da riqueza e pelo domínio geopolítico da epistemologia. Para Dussel (2000), essa lógica é constituída desde o estabelecimento do sistema de classificação hierárquica em todas as esferas sociais até a supressão de economias e culturas existentes antes da chegada dos colonizadores, tal que seus efeitos manifestam-se nos critérios de inferioridade dos povos oprimidos da América Latina, ou seja, nos povos que perderam a sua história.

De mesma maneira, o sentimento de inferioridade do oprimido é uma temática recorrente na obra de Paulo Freire. Para o autor, toda a relação de dominação e



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



opressão, por si mesma, constitui uma forma de violência⁴, de desamor, na qual o opressor desumaniza-se pelo excesso de poder, bem como o oprimido, pela ausência desse mesmo poder.

O oprimido imerso em uma conjuntura na qual o saber está alinhado à dominação, não raro, em sua condição que já lhe é peculiar pela sua caminhada desde cedo, não consegue vislumbrar uma condição diferenciada para constituir uma nova relação.

Aproximando as ideias trabalhadas a área da educação, a intencionalidade do texto, aqui proposto, é problematizar, a partir das ideias de Dussel e Freire, a hierarquia existente nas condições de opressão vividas pelos sujeitos latino-americanos no que concerne à cultura buscando como alternativas emergentes a alteridade e as relações dialógicas. A partir dessa ideia, trata-se a questão dos direitos humanos como resultado do diálogo entre as culturas e não como aquilo construído pelo opressor e permitido ao oprimido.

O texto está descrito da seguinte forma: **O paradigma eurocêntrico e o mundial** - faz-se uma discussão sobre a constiuição da cultura na Europa e na América Latina por meio de relações opressivas; **A alteridade e as relações dialógicas** – realiza-se a reflexão sobre a necessidade de que se caminhe na direção da liberdade do Outro para que se alcance a própria; e **O pronunciar e o transformar o mundo** – compreende-se a importância de que, em uma cultura de opressão, o oprimido aprenda a dizer a sua palavra. Após seguem as **considerações finais**.

O paradigma eurocêntrico e o mundial

A Filosofia da Libertação tem como foco a superação do etnocentrismo dos direitos humanos, possibilitando a historicização no processo das diferentes culturas. As culturas podem ser vistas como sistemas em diálogo com outras que lhes possibilitam

⁴ Para Freire (1969), na maioria das vezes, a atitude de violência é atribuída ao oprimido quando esse se levanta contra o opressor, ao identificar a opressão. A violência é atribuída ao oprimido pelo opressor, como maneira de desqualificar o primeiro. “É que, entre os incontestáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela que irá encontrar a violência” (FREIRE, 1969, p. 50).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



mudanças. Por outro lado, é fundamental o cuidado para que os direitos humanos não se convertam em um produto estático eurocêntrico o qual não seja capaz de dialogar interculturalmente com as outras culturas.

O ponto central do pensamento em Dussel é a reflexão sobre a necessidade de que ocorra uma libertação do pensamento latino-americano no intuito de permitir concretizar a libertação do trabalhador explorado. De igual forma, para o mesmo autor, é reconhecido que esse pensamento, ainda na contemporaneidade, mantém-se submisso à filosofia europeia.

No momento em que Dussel (2000) remete ao paradigma eurocêntrico afirma que o fenômeno da modernidade⁵ “[...] é exclusivamente europeu, que vai se desenvolvendo desde a Idade Média e se difunde posteriormente em todo o mundo” (DUSSEL, 2000, p. 51). Essa difusão do paradigma europeu, por meio dos processos de colonialização, cria a ideia de independência e supremacia, associada a um conjunto de características internas que a Europa tivera as quais permitiram que a mesma superasse a outras culturas, essencialmente, pela sua racionalidade.

O paradigma alternativo, a partir do horizonte mundial, concebe que “[...] a modernidade europeia não é um sistema independente autopoietico, auto-referente, mas é uma ‘parte’ do ‘sistema-mundo’: seu centro. A modernidade, então é um fenômeno que vai se mundializando” (DUSSEL, 2000, p. 52, grifo do autor).

Nessas condições, a filosofia deve pensar a realidade mundial, não a partir da perspectiva do centro, que detém os poderes político, econômico, científico ou militar, mas para além dessas fronteiras, ou seja, exercitar o pensar a partir da periferia, das condições dos condenados da terra⁶ ou, ainda, no contexto freiriano, dos esfarrapados do mundo⁷.

⁵ O acontecimento fundante da modernidade para Dussel (1992) foi o descobrimento da Ameríndia, a qual foi essencial na “[...] constituição do ‘ego’ moderno, porém não somente como subjetividade e sim como subjetividade ‘centro’ e ‘fim’ da história” (DUSSEL, 1992, p. 19, grifo do autor). “O ego moderno apareceu em sua confrontação com o não-ego; os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, e sim como o Mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como ‘matéria’ do ego moderno” (DUSSEL, 1992, p. 46, grifo do autor).

⁶ Fanon (1968) ao comparar as condições sociais entre o colono e o colonizado reflete que a cidade do colonizado (os condenados) é uma cidade faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz, tal que se constitui como uma cidade “[...] acocorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada” (FANON,



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Dussel (2000), afirma que a centralidade da Europa no sistema-mundo não é fruto somente da superioridade interna acumulada na Idade Média europeia sobre as culturas, mas também o efeito do fato do descobrimento, da conquista, da colonização, da integração e da subsunção da Ameríndia, que dará a Europa vantagem comparativa sobre o mundo.

A Europa, ao longo dos anos, foi se organizando como a civilização capaz de conquistar o mundo, e ao descobrir e extrair os recursos da América foi se fortalecendo e se tornando um modelo para o resto do mundo.

No momento em que a Europa tornou-se o modelo para o resto do mundo os sujeitos na América Latina passaram a viver a dualidade em que “[...] ser é parecer e parecer é parecer com o opressor” (FREIRE, 2004, p.32). Sob esses pressupostos é possível aproximar as ideias freirianas em que os latinos-americanos como oprimidos, hospedam o opressor em si e, ainda, em semelhança aos seres inautênticos, como seres duplos, dificultam a sua própria libertação.

Nesse contexto, é no momento de descobrir-se como hospedeiro do opressor que os seres humanos poderão contribuir para a ação da própria libertação. Para que essa descoberta aconteça é premente desvelar a realidade oculta, em um dado momento histórico e cultural, pelo exercício da compreensão crítica dessa realidade por meio de um processo educativo não neutro.

Freire (2004) ao refletir sobre a conquista, ação antidialógica, atribui ao eu, antidialógico, a dominação, aquele que transforma o tu em um mero isso. De outra maneira, na ação dialógica, na “co-laboração”, o eu dialógico é aquele que sabe “[...] que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não *eu* -, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um

1968, p. 29). Nessas condições, o contexto colonial está fundamentado em uma realidade econômica desigual, tal que se criam desigualdades nos modos de vida, na própria cultura. O colono consegue, ainda, deturpar e envenenar os valores, costumes e tradições do colonizado, fazendo com que esses se tornem pervertidos o que acarreta no exercício da destituição e, conseqüentemente, destruição dessa cultura.

⁷ Freire (2004) utiliza o termo ao refletir sobre uma ordem social injusta, opressor – oprimido (esfarrapados), em que os primeiros no exercício de uma falsa generosidade mantêm a estrutura opressora a qual se nutre da miséria e da própria falsa generosidade. Para o autor, é por meio da luta pela restauração da humanidade do oprimido que se poderá restaurar a generosidade verdadeira. Freire (2004) remete ao conceito “os condenados da terra” utilizado por Fanon.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



tu. Dessa forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*” (FREIRE, 2004, p. 165-166, grifo do autor).

A radicalidade do eu, como reconhecimento da condição existencial, constitui-se ao olhar e escutar o Outro, o diferente, aceitando e comprometendo-se com a diversidade social, histórica e cultural, ao levar em consideração, ainda, a exigência da compreensão do valor dos sentimentos, das emoções e desejos, bem como da superação das inseguranças.

Esse processo educativo, também, é abordado por Dussel (1986) no momento em que o autor se refere ao Outro como distinto, como polo livre, não como o Mesmo. Assim, enquanto distinto, o ser humano, como educando, possui um novo projeto de ser sujeito histórico tal que o educador deve ensinar o já adquirido a partir da situação existencial do sujeito fazendo com que a “[...] revolução criadora chegue a confundir-se com a própria invenção problematizadora do educando” (DUSSEL, 1986, p. 133). Reflete, ainda, que o educador aprende, concomitantemente, o projeto do educando, ou seja, o Mesmo do Outro, o novo que o educador ignorava.

Dessa maneira, o educando aprende a palavra autêntica do educador lançando seu mundo, seu projeto, em um movimento que significa a própria realização, mas ao mesmo tempo lhe exige que se abra ao Outro, que foi revelado pelo educador. O educador aprende a partir da novidade do projeto do Outro, pois esse projeto originou-se em um dado momento histórico e, conseqüentemente, o educando aprende a partir da alteridade do educador.

Para Enrique Dussel e Paulo Freire, o reconhecimento da alteridade, da diferença, é condição constituinte do próprio Eu e do Outro, os quais se constituem na relação, na intersubjetividade, tal que o Eu somente existe a partir do Outro. Alinhado a esse contexto, a próxima discussão tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre as categorias alteridade e relações dialógicas.

A alteridade e as relações dialógicas

A alteridade é uma categoria fundamental no contexto dusseliano tal que se caracteriza como a “[...] “passagem diacrônica, desde o ouvir a palavra do outro até a



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



adequada interpretação” (DUSSEL, 1986 , p.208) do mesmo, de acordo com uma ética pressuposta no ser humano. Dussel afirma-se no exercício do ouvir o Outro, pelo compromisso existencial.

Para o mesmo autor, é pelo compromisso existencial, pela práxis libertadora, por um tornar próprio o mundo do Outro que é possível alcançar a interpretação, a conceitualização e a verificação de sua revelação. Nesse momento, em que se caminha em direção a libertação do Outro é que se alcança a própria.

Assim, a história da libertação humana se faz a partir de resultados relativos, nunca finais de tal maneira que para Dussel o caminho é ouvir a voz do pobre, a voz do povo, comprometendo-se com a “[...] humildade e mansidão na aprendizagem pedagógica do caminho de que a palavra do outro, como mestra, vai traçando cada dia” (DUSSEL, 1986 , p.209).

Diálogo com os iguais e diferentes, no qual se permite ouvir o Outro, com alteridade é pressuposto fundante na obra freiriana. Pela relação dialógica, a subjetividade se converte em subjetividade humana, no que estabelece a importância ao Outro, diálogo não mais fundamentado na razão pura, mas na possibilidade de ouvir o sujeito. Um diálogo associado à realidade, ao tempo histórico, em prol da responsabilidade social.

Nessa esteira, a proposta freiriana assume uma politicidade epistêmica, ao atribuir um ressignificado aos seres humanos envolvidos na relação educativa, quando o educador em partilha⁸ com o educando promovem a aceitação da condição de ser educando, para aprender pela experiência com os outros.

O aprender para Freire (2004) remete ao direito de dizer a palavra e quando o ser humano o faz é no sentido de que o ato de dizer a palavra verdadeira seja o de transformar o mundo, imbricado a ação e a reflexão.

O pronunciar e modificar o mundo constitui-se como direito de todos os seres humanos, não como privilégio de alguns, de tal maneira que ninguém deve dizer a

⁸ No pensamento freiriano, a relação humana autêntica, como relação de sujeitos críticos, expressa-se como relação horizontal. Daí que, a opção de dialogar na diferença, por uma relação dialeticamente contraditória, está centrada na atitude de (com) partilhar.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



palavra verdadeira sozinha ou dizer para os outros, mas pronunciá-la na relação de partilha com os outros.

Essa é a razão que remete a impossibilidade do diálogo entre os que desejam a pronúncia da palavra verdadeira e os que não a querem ou, de outra maneira, “[...] entre os que negam aos demais o direito de dizer a sua palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 2004, p. 79).

Ao pronunciar o mundo, pela palavra verdadeira, os seres humanos transformam e humanizam esse mesmo mundo e o diálogo passa a constituir-se como caminho para que os sujeitos ganhem significação enquanto seres.

Com esse enfoque, aproximam-se as ideias de Ghiggi (2010) quando o autor argumenta que dentre as categorias elaboradas por Freire, as quais ganham centralidade na revivificação da educação popular, está o diálogo.

O mesmo autor, considerando o olhar sobre o contexto da educação popular, advoga que o diálogo toma como ponto de partida o quadro antropológico-cultural, o qual está, intimamente, ligado à vida de quem participa da relação educativa, onde o universo temático, como mundo da cultura dos sujeitos envolvidos, permite a construção do universo vocabular.

Pelo diálogo crítico a realidade não é entendida como abstrata e estática, mas como uma realidade concreta e processual da qual o educando faz parte e torna-se agente das transformações. Essa inserção torna o educando agente de suas ações, de seus interesses, permitindo autorizar-se como aquele que reflete sobre os saberes trabalhados nessa realidade. No momento que o educando exerce esse autorizar-se percebe que está, diretamente, rompendo com a transmissão de conhecimentos.

É pelo diálogo que os desejos e motivos encontrados no trabalhado tornam-se aspirações e finalidades humanas. Por isso, o sujeito não está nesse espaço, como algo petrificado, mas está sendo, desenvolvendo-se e em processo. Assim, o diálogo se realiza na dimensão política da educação quando ao partir da situação concreta faz repensar a prática, instituindo processos de transformação.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



No momento em que Dussel (1977) remete aos níveis concretos da ética latino-americana, dimensão pedagógica⁹, o faz iniciando pela situação concreta de tal maneira que afirma que o caminho para destruir as “[...] ataduras da liberdade do outro” (DUSSEL, 1977, p. 134) é pelo exercício da atitude crítica em que um ser humano chama o Outro a recuperar a sua atitude pessoal. Aproximando ao educador, nessas condições, esse mesmo torna-se um sujeito novo e vive a proximidade do face-a-face¹⁰ antecipadamente.

Para o mesmo autor, no contexto educativo o educador deve negar a totalidade fechada, pois essa instaura sempre a novas dominações, mas, de outra maneira, abri-la a alteridade, tal que a passagem da alienação a liberdade se produz pelo caminho da libertação pedagógica.

Partindo da situação concreta, pela atitude crítica, em exercício da autoconsciência da alienação, da opressão, reconhecendo, ainda, sofrer a dominação, pensando opressão e libertação é que os seres humanos caminham dialeticamente em direção a um novo projeto, conduzidos pela palavra do Outro. Com o objetivo de refletir sobre a construção desse novo projeto, a próxima discussão visa apresentar um estudo sobre o pronunciar e transformar o mundo.

O pronunciar e o transformar o mundo

⁹ Ao utilizar a dimensão pedagógica Dussel o faz em um sentido mais amplo, para além da ciência da aprendizagem, mas como a parte da filosofia a qual reflete e estuda sobre as relações, pai-filho, mestre-discípulo, político-cidadão dentre outras inseridas no contexto cultural.

¹⁰ A metafísica do face-a-face no contexto dusseliano representa a exterioridade do mestre e do discípulo, do pai diante do filho, em que a alteridade é constitutiva originária e essencial ao mundo da totalidade e, dessa maneira, “[...] ‘o Outro’ é prévio à invenção a partir de ‘o Mesmo’” (DUSSEL, 1977, p. 131, grifo do autor).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Retomando a discussão inicial do texto, a cultura do silêncio¹¹, cultura imposta pelo dominador, na qual o opressor mantém o oprimido em condição daquele que não sabe dizer a sua palavra, foi universalizada e estabeleceu a cultura européia como superior e dominante.

Tal efeito se manifesta em uma cultura latino-americana dependente, ou seja, a cultura, a economia e a política latino-americanas se movem a partir de fora, ou seja, oprimidas, pois o poder externo exerce uma vontade de domínio. Para Dussel (1977), o ser humano está oculto, oprimido, ontologicamente dependente.

A partir dessas considerações o dizer a palavra verdadeira, na concepção freiriana, remete ao ser humano, pela sua própria condição existencial, como aquele que deve pronunciar¹² e modificar o mundo. É nessa compreensão que “o mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (FREIRE, 2004, p. 78, grifo do autor).

Em uma prática democrática o direito de falar corresponde ao dever de escutar, e como escutar implica falar, o dever de escutar corresponde ao direito, igualmente, de falar a quem se escuta. Dessa maneira, o escutar é falar com os seres humanos envolvidos na relação, enquanto que o simplesmente falar seria uma forma de não ouvi-los.

Nesses movimentos de ouvir e falar, é importante estar atento aos níveis de compreensão dos seres humanos em relação à realidade. “Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade” (FREIRE, 1983, p. 31).

¹¹ Para Dussel (1977), o dominador europeu introjetou no sujeito latino-americano, no dominado, sua própria interpretação universalizada de ciência. A elite européia fabricou uma elite indígena, a qual se tornou subopressora dos que aqui viviam. Os jovens indígenas eram marcados, levados para uma estada na metrópole e, naturalmente, dominados socialmente e culturalmente. Esses sujeitos tornariam-se os subopressores a partir de seus retornos, propagando uma palavra de alienação ao povo, criando a falsa impressão de serem dominadores, mas, efetivamente, dominados.

¹² Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) elabora a diferença entre o dizer e o pronunciar. No caso, o dizer a palavra sozinho ou aos outros, como ato prescritivo, é como roubar a palavra aos demais. O autor enfatiza que o diálogo é o encontro dos seres humanos “[...] mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2004, p. 78).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Daí que as propostas dusseliana e freiriana compreendem que assumir a ingenuidade dos sujeitos demanda do educador a humildade necessária para assumir a criticidade, superando a própria ingenuidade. De maneira contrária, os autoritários, aqueles educadores que negam a solidariedade na relação, principalmente no ato de ser educado pelo Outro, terminam por separar o ato de ensinar do de aprender.

Para esses educadores, compreende-se que é preciso reconhecer os seres humanos como sujeitos no processo da construção do saber e não, apenas, como seres acomodados a uma situação, bem como, reconhecer que o conhecimento está para além de um dado concluído, transferido por alguém que o adquiriu para outro que ainda não o possui.

Considerações finais

Os pressupostos de Enrique Dussel e Paulo Freire remetem a reflexão sobre a necessidade de valorização da identidade cultural dos seres humanos, identidade essa a qual anuncia a leitura de mundo exercida por esses sujeitos, não raro, subsumida a uma cultura dominante.

A discussão elaborada no texto enfatizou a necessidade de respeito e entendimento diante dos saberes desses sujeitos, o que remete ao exercício de um diálogo, como premissa na necessidade de ouvir o outro, deixando tomar-se pelas suas razões, antes de elaborar a contraposição de ideias, ou seja, o deixar algo em si que foi dito pelo outro, o exercício da alteridade. Nessas condições, ação e reflexão proporcionam que os sujeitos possam se reconhecer diferentes na construção da sua identidade.

Trata-se de um processo coletivo o qual permite aos seres humanos refletirem sobre as suas possibilidades e potencialidades, diante de um aprender melhor o que já sabem sobre seu mundo, aprendendo a criar conhecimento que promova as ações de transformações sociais almejadas.

Reafirma-se a ideia de que partir do desenvolvimento das relações com a realidade, integrado ao contexto e associado a uma consciência crítica é que se torna possível, pela relação dialógica, compreender o ser humano como aquele que humaniza



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



essa mesma realidade e, ao mesmo tempo, como ser agente no e com o mundo, no intuito de tornar-se reconstrutor da cultura.

Referências

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana:** Acesso ao ponto de partida. São Paulo: Loyola, v.1, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação:** Superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **1492: El encubrimiento del outro:** hacia el origen del mito de la modernidad. Madrid: Nueva Utopia, 1992.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação:** crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FANON, FRANTZ. **Condenados da terra.** v. 42. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

GHIGGI, Gomercindo. Paulo Freire e a revivificação da educação popular. **Educação.** Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, maio/ago., 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.



X Colóquio Internacional Paulo Freire
Opressão e Libertação na
Atualidade



CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO ¹

Alisson Clauber Mendes de Alencar
Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento
Sustentável do Semiárido – UFCG - CDSA – Campus Sumé.
Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.
alissonclauber@gmail.com

Anuska Virginio de Brito
Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento
Sustentável do Semiárido – UFCG - CDSA – Campus Sumé.
Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.
anuska.brito27@gmail.com

Hosana Torres de Araújo
Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento
Sustentável do Semiárido – UFCG - CDSA – Campus Sumé.
Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.
hosanataraujo@gmail.com

RESUMO

O referido estudo apresenta como objetivo analisar as relações existentes entre o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, ofertado da Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – UFCG – CDSA, e as bases epistemológicas da teoria Freireana. Para sua materialização foram realizadas consultas em documentos oficiais como o Projeto Pedagógico do Curso, os Marcos Normativos da Educação do Campo e suas vinculações com pensamento de Paulo Freire e as implicações destas na formação docente.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação Docente; Teoria Freireana.

¹ Destacamos que as contribuições teórico-pedagógicas de Paulo Freire incidem diretamente sobre a proposta e projeto de Educação do Campo pautada em nível nacional, porém, este trabalho tem como espaço territorial e institucional o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, ofertado na Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – UFCG-CDSA, Campus de Sumé, Paraíba.



INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo enfatizar a contribuição de Paulo Freire para a Educação do Campo, como também refletir a importância da sua metodologia de pensar-fazer educação. Freire investiu em um método de alfabetizar, letrado e conscientizar diferente, atingindo a uma grande quantidade de adeptos de suas concepções de ensino-aprendizagem. Inclusive, tencionou esforços para que os sujeitos fossem os promotores/autores dos e nos processos de transformação social, cultural, econômico e educacional. Tornando-se senhores de seus destinos.

Entre os principais conceitos abordados em sua obra podemos destacar: a Perspectiva da Educação bancária; a dialogicidade, Formação Humana dos sujeitos, Autonomia, Esperança, Indagação, Libertação, Experiência, Práxis, Revolução Cultural, Alfabetização de Adultos, Transformação, Trabalho, Mudança Social, Docência, Crítica, Ética, Utopia, o conceito / categoria analítica de Conscientização e as questões que envolvem o contexto onde os sujeitos estão inseridos.

Freire direcionou suas análises para um *modus operandi* de fazer-pensar educação, realizando críticas às condições em que indivíduos encontravam-se inseridos num contexto de opressores e, na outra extremidade dessa situação, outro grupo se caracterizava como os oprimidos. Destacamos que na época de seus primeiros escritos, os sujeitos do campo eram os mais afetados pela falta de igualdade e subalternização, tendo como referência, o dito “espaço urbano”, nas décadas de 60 e 70. Fato que em determinados territórios perdura-se até os dias que seguem, com a vinculação do espaço camponês ao sinônimo de atraso. Situação esta que merece nossa dedicação para um processo de desconstrução desta concepção de campo construída historicamente.

Vale salientar que nessa perspectiva de opressão, a população camponesa foi afetada economicamente, por conta das desigualdades sociais, mas um fator de extrema importância que acabou sendo atacado foi à cultura desse povo, tornando-se seres restritos e que deveriam seguir o que era imposto pela sociedade “urbanizada”, assim, perdendo parte de sua identidade construída em sua trajetória de vida.

A relação dos povos camponeses com a educação, urbanocêntrica e descontextualizada da realidade destes territórios, ainda é marcada por imposições, pois, os currículos que estão sendo inseridos nas escolas são amplamente desconexos da realidade.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Para tanto, faz-se necessário rever tais práticas curriculares, sendo importantíssimo o desenvolvimento de reflexão a respeito destas provocações, para que haja uma reformulação curricular e que os povos do campo, tenham suas formas de se fazer-pensar educação respeitadas e, que suas culturas e práticas sejam valorizadas. Sobre o conceito de Educação do Campo, Caldart *et al* (2012, p. 13) ressalta que

A Educação do Campo está sendo entendida nesta obra como um fenômeno da realidade brasileira atual que somente pode ser compreendido no âmbito contraditório da práxis e considerando seu tempo e contexto histórico de origem. A *essência* da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu *movimento real*, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo.

Sobre nosso entendimento em relação ao conceito de Educação do Campo, podemos destacar que este está relacionado diretamente a uma concepção e projeto de sociedade onde se articulam sujeitos, territórios, tempos e formas de sociabilidade entre indivíduos, formas de trabalho e práticas educativas que são plurais na sua essência. Para que sejam efetivadas tais concepções é primordial que estas condições sejam asseguradas legalmente.

Destacamos que as contribuições de Freire dialogam diretamente com o que os estudiosos e defensores da Educação do Campo trazem como arcabouço da *práxis* de pensar os sujeitos e suas práticas de sociabilidade, pois, Freire em sua vasta obra traz constantemente a importância de se articular educação ao contexto onde o indivíduo está inserido.

Freire (1988) ressalta ser condição prioritária que os sujeitos desenvolvam a capacidade de realizar uma leitura crítica da realidade na qual estão imersos e, sempre que possível estabelecer uma relação escalar com o intuito de promover conexões locais e globais. É imprescindível compreender a realidade realizar ações de questionar o que está aparente, e perceber-se como produtor de uma determinada história e cultura, situado num dado contexto.

Entretanto, observa-se que o processo de globalização afetou de certa maneira a vida dos povos camponeses, pois, ao longo das últimas décadas e com esses “novos” meios tecnológicos, a indústria e em principal o agronegócio, instituiu-se como se fossem meros donos daquelas terras, investindo na produção de alimentos tóxicos, causando uma série de preocupações e surgindo emergências para serem combatidas diante dessa realidade que os sujeitos do campo vêm vivenciando na contemporaneidade.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Os fatos supracitados incidem diretamente na vida dos povos do campo, onde uma parcela significativa é imposta a migrar para as cidades, com intuito de conseguirem melhores condições de trabalho. Porém, isto se configura como uma realidade, a partir do momento em que as políticas públicas não são efetivadas nos territórios camponeses. E dentre as tantas reivindicações dos grupos sociais situadas espacialmente no campo brasileiro, as que envolvem a educação encabeçam a lista das solicitações, reclames, sendo este direito negado ou suprimido. Uma vitória significativa dos povos do campo foi implementação de Marcos Normativos, onde um dos mais significativos expressa que

Um marco na consolidação da educação do Campo é a instituição do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Decreto destaca os princípios da educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2012, p. 5 – 6).

Mas para que este Marco Normativo, assegurado via decreto, venha a ser respeitado, outras medidas legais devem ser adquiridas, onde uma das mais representativas trata da formação de professores para atuarem nestes territórios, que historicamente foram invisibilizados e inferiorizados.

Trazemos ainda, como elemento importante deste pensar-fazer Educação do Campo a partir das concepções Freireanas, a participação efetiva dos sujeitos camponeses na organização dos processos que regem as práticas educativas, os conteúdos programáticos, o currículo e as formas de avaliação.

Corroboramos com o entendimento de Freire (1979a, p. 14) quando o mesmo discorre que “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela.” Assim, torna-se imperativo sua participação e autonomia nas tomadas de decisões que envolva as práticas educativas que os mesmos vivenciam.

A partir destas questões iniciais apresentaremos nos tópicos seguintes nosso referencial teórico que estabelece a relação entre as concepções da Educação do Campo e as contribuições existentes na vasta obra de Paulo Freire que dialogam diretamente com esta forma de pensar e fazer educação.



REFERENCIAL TEÓRICO

Entendemos que para o desenvolvimento dos processos cognitivos e construtivos dos indivíduos no âmbito escolar, um dos elementos fundantes é a práxis. Mas a esta, outro processo deve ser somado, o de conscientização sobre a realidade a qual os sujeitos estão inseridos, e sobre esta, Freire (1979b, p. 15)

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão.

Baseando-se no que foi exposto, Freire (1979b) mostra que a conscientização precisa está relacionada a práxis para que isso aconteça, pois, nós seres humanos só conseguimos nos desenvolver se entramos em conjunto com esse dois meios: teoria e prática.

Outro ponto que merece ser destacado nesta discussão diz respeito a forma como Freire (1979b) enfatiza é: “Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.” Endossando as palavras de Freire, trazemos as contribuições de Caldart (2004, p. 2) quando a autora ressalta que “(...) a Educação do Campo como processo de construção de um *projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo*, gestado desde o ponto de vista dos *camponeses* e da trajetória de luta de suas organizações.” Noutras palavras, os sujeitos camponeses devem participar diretamente do processo de construção de suas propostas pedagógicas.

De acordo com a perspectiva citada, destacamos que tal concepção instiga os sujeitos a pensarem e observarem a realidade do mundo o qual vivem, para que tenham a consciência e opinião própria, com intuito de querer mudança e de não se esquivar para os parâmetros que a sociedade impõem, assim, tendo como total liberdade para sua vida.

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1979b, p. 19)



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



A educação construída por Paulo Freire tem como principal objetivo o de formar sujeitos pensantes e conscientes para que tenham uma atitude crítica perante a realidade. Assim sendo, trazemos como crítica que em muitas instituições públicas da educação básica, tal concepção de educação ainda não se tornou possível, por conta das condições impostas via currículos e programas, fato este que inviabiliza a tão idealizada autonomia docente, pois são os índices e indicadores que atualmente regem os sistemas de ensino.

Estudar é, realmente um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica sistemática. Exige disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. Isto é, precisamente, o que a “educação bancária” não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua “disciplina” é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade. (FREIRE, 1981, p.8).

Partindo desta citação, destacamos que as formas de pensar-fazer educação estão condicionadas a modelos pré-estabelecidos, fabricados de modo desconexo da realidade dos povos camponeses, fato este que poda drasticamente a criatividade e a criticidade discente e docente, pois os modelos/pacotes que são adquiridos possuem até os instrumentos de avaliação, provas e exames.

Trazemos aqui como contribuição teórica que os documentos que normatizam os cursos de formação inicial e continuada de professores (Licenciaturas em Educação do Campo) dos docentes das escolas do campo, ressalta em seu art. 13, incisos I e II das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, vem assegurar os componentes que precisam ser observados pelos Centros Formativos na elaboração de suas propostas:

1) O respeito à diversidade cultural e aos processos de interação e transformação existentes no campo brasileiro; 2) O estudo sobre o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva; 3) O acesso ao conhecimento científico e tecnológico, tendo por referência os princípios éticos e a democracia, isto supõe, entre outras coisas, superar a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade, centrar a atenção nos níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, ético, cultural e profissional. (UFCG – CDSA, 2011, p. 13 – 14).



Para os sujeitos que irão atuar ou atuam nas instituições de ensino públicas de educação situada em territórios campestres, faz-se necessária uma formação que contemple e acima de tudo respeite os aspectos culturais, sociais, profissionais, educativos e as formas de sociabilidades destes povos.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na função de instituições formadoras, devem analisar as condições locais e perceber as especificidades e singularidades para serem acrescidas a seus componentes curriculares, ou seja, aproximar os aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos, naturais e culturais. Estreitando as relações entre os aportes teóricos e práticos no processo educativo dos futuros docentes das escolas do campo. Sendo uma das palavras-chave desse estreitamento, a contextualização, que na perspectiva de Silva (2010, p. 4) evidencia que

A contextualização do ensino favorece aprendizagens significativas porque é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida. Enfim; contextualizar é problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos dos componentes curriculares fazendo a vinculação com a realidade situando-os no contexto e retornando com um novo olhar.

Os docentes, tanto os formadores nas licenciaturas quanto os das instituições de educação básica, precisam conhecer as realidades as quais seus discentes estão inseridos, sendo uma outra tarefa a aproximação/conhecimento dos mundos individuais, onde seus aprendentes estão inseridos e transitando, sendo esta última missão mais árdua, pois os fatores tempo e quantidade tornam-se elementos complicativos, seja na universidade ou nas escolas.

Contextualizar na perspectiva da Educação do Campo relaciona-se a um modelo de transformação da educação que está atrelado a um projeto de sociedade diferente do que está posto e que priorize uma metodologia ativa de ensino de qualidade com foco no contexto.

Por outro lado, a contextualização que se pretende não é aquela que é sempre feita pelos mesmos “intelectuais” ligados a narrativas hegemônica e a sua indústria editorial, que quando pensa está “contextualizando” acaba por produzir adaptações que resultam em caricaturas [...] a questão do contexto, é muito mais ampla. (MARTINS, 2006, p.44).

Promover contextualização no processo de ensino-aprendizagem é construir pontes para uma intervenção na transformação social da realidade em que os discentes estão inseridos, na condição de sujeitos históricos e que pensam, agem, refletem e tornam-se autônomos em suas trajetórias educativas e em seus múltiplos contextos.



DESENVOLVIMENTO

“A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la”. Dowbor (2007).

Para o desenvolvimento deste estudo nos debruçamos sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo bem como de texto sobre os Marcos Normativos que regem essa proposta de educação e articulando estes escritos com as concepções freiriana de educação.

Outro ponto que nos instigou a desenvolver este trabalho foram os componentes curriculares cursados até o presente momento no referido curso, pois todos dialogam com uma proposta de formação docente na perspectiva humana e na condição de um sujeito que se construa enquanto crítico e consciente de suas ações. Nos entendimentos de Silva (2009, p. 97), a autora ressalta que

É preciso, sobretudo, que o cotidiano do professorado do campo, a cada momento, seja confrontado com situações muito diversas, dizendo tomar decisões pedagógicas cujos resultados são incertos, mais objetivamente intencionados, dentro de um contexto de densa complexidade. Isso exige que os centros formativos reconheçam que os saberes transbordam de muito dos muros da escola e das instituições de ensino.

Pelo fato dos componentes curriculares dialogarem constantemente com as obras e as teorias Freire, acreditamos ter conseguido estabelecer relações entre o que foi proposto nos componentes e essa perspectiva de educação que leva em consideração o espaço onde o sujeito está inserido, seu contexto e suas práticas culturais.

No primeiro período do curso foram cursados 8 componentes curriculares e destacamos em nosso entendimento que todos dialogavam com as questões pensadas e materializadas por Freire, destacamos estes: Prática de leitura e produção de texto; Psicologia da Educação; Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação do Campo (LAPEC – 1); Antropologia e Educação; Fundamentos Históricos da Educação; Cultura Corporal; Educação do Campo e Pedagogia da alternância.

Todos estes componentes curriculares estão diretamente ligados ao eixo temático do primeiro período que foi Identidades no Semiárido. Pelo fato do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo está situado no Campus da Universidade Federal de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Campina Grande, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, no município de Sumé – PB, uma das premissas que se respeita é a condição temporal e espacial e nesta condição espacial o semiárido entra como elemento articulador de conteúdos e teorias, pois, os sujeitos devem acima de tudo respeitar e compreender o chão que os sustenta em suas caminhadas.

No segundo período foram cursados 9 componentes curriculares: Infância, Adolescência e Juventude no Campo; Pesquisa em Educação; Informática Básica; Identidades e Territorialidades; Fundamentos Sócio - Filosóficos da Educação do Campo; Política Educacional e Educação Básica no Brasil; Educação de Jovens e Adultos; Questão Agrária e Campesinato e Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação do Campo (LAPEC – 2). Tais componentes curriculares tencionaram esforços para abordar as questões territoriais, pois esta direcionava o eixo de trabalho do referido período.

De acordo com o tipo de formação do futuro docente, inserido na academia, tem-se um ciclo pedagógico direcionado, pois, este brevemente estará a formar outros sujeitos nos territórios e comunidades em que por ventura virá atuar. E para que tal atuação docente torne-se valorativa é fundamental que o futuro educador participe, informe, construa possibilidades de conhecimento e envolva-se na/com a realidade a qual ele está inserido.

Este *modus* de educar para o “desenvolvimento local” no entendimento de Dowbor (2006) está relacionado à necessidade de formar sujeitos que sejam capazes de participar de forma ativa da sua comunidade, seu território, considerando que a inserção na realidade deve começar o mais cedo possível. Assim sendo, os sujeitos irão se apropriar com mais afinco das formas de sociabilidade e conhecimentos inerentes a sua ancestralidade, territorialidade e identidade. Sobre a importância na análise do território, Fernandes; Molina (2004, p. 61), ressaltam que

Ter seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e a organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação.

E, sobre o último termo da citação, Freire e Shor (1986) ressaltam que a alienação é um dos maiores problemas, desafios a serem enfrentados nas instituições de ensino, e só pode ser superada, a partir da práxis, do processo de ação – reflexão / reflexão – ação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se discutir as contribuições freireana para a Educação do Campo, principalmente a relação do camponês com todos os processos de transformações sociais, educativos, trabalhistas e culturais ocorridos no território campesino. Bem como a importância do pensar-fazer educação respeitando os territórios onde os sujeitos estão construindo suas relações de sociabilidade, pertencimento e conhecimento.

Discutiu-se, ainda, como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura, de modo particular, o do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – UFCG/CDSA, vem colaborando para uma formação docente que preze pela humanização dos processos educativos, pautados numa perspectiva Freireana de ensino – aprendizagem.

Relatamos ainda, como a práxis Freireana influencia as propostas educativas seja nos territórios da academia, seja nas instituições de ensino da educação básica. Onde trouxemos a importância das questões espaciais, temporais e territoriais para a construção de uma pedagogia que compreenda as especificidades e singularidades dos povos campesinos. Pois, a partir do momento que os sujeitos se reconhecem enquanto possuidores de uma identidade, de uma ancestralidade e de uma territorialidade, podem ter suas referências comparativas para direcionar suas interpretações perante outros territórios e outras identidades. Fato este que estudiosos da questão chamam de alteridade.

Denunciamos também, que as transformações impostas aos territórios camponeses provocam em muitos casos a expulsão dos povos do campo, fatos este que inviabiliza o desenvolvimento de laços afetivos e culturais com o território das comunidades campesinas. O avanço dos sistemas industriais juntamente com o desenvolvimento do agronegócio, afeta diretamente a vida cotidiana dos povos do campo.

Concluimos que os escritos Freireanos são de relevante importância para a formação dos educadores e educadoras, que estão dentro das instituições de ensino superior nas licenciaturas em Educação do Campo, na condição de formadores de futuros professores e professoras de escolas do campo. Escolas e sujeitos que foram invisibilizados outrora, mas agora resistem e reclamam seus direitos.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. Revista Trabalho Necessário, ano 2, número 2, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DOWBOR, L. **Educação e desenvolvimento local**. 2006. Disponível em: <<http://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/>>. Acessado em 25 de julho de 2018.

_____. **Educação e apropriação da realidade local**. Revista Estudos Avançados. vol. 21, nº. 60. São Paulo, Mai / Ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a06v2160.pdf>>. Acessado em 27 de julho de 2018.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979a.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semiárido.** *In:* Educação para a Convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas. Juazeiro (BA): Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial-RESAB, 2006.

SILVA, Adelaide Pereira da. **O conceito de educação Contextualizada na perspectiva do pensamento complexo – um começo de conversa.** Curso de Especialização Em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro ofertado pelo CDSA — *Campus* de Sumé (UFCG), 2010.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola.** 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

UFCG – CDSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Campina Grande – PB, agosto de 2011.



X Colóquio Internacional Paulo Freire
Opressão e Libertação na
Atualidade



**CONVERSAS ENTRE PAULO FREIRE E WALTER BENJAMIN:
DIÁLOGOS DESASSOSSEGADOS**

Lidnei Ventura¹

Vitor Malaggi²

RESUMO:

O artigo tem como objetivo colocar em diálogo ideias de Paulo Freire e Walter Benjamin, autores inquietos e críticos de seu tempo, a partir de lembranças de infância ressignificadas pelo olhar dos adultos em duas obras exemplares: *Cartas a Cristina* e *Infância em Berlim por volta de 1900*. Foi usada a metodologia de Benjamin, cujo procedimento consiste em extrair, na forma de mônadas, o objeto literário do contínuo da história, a fim de analisar as relações dos fragmentos monadais com a totalidade histórico-cultural problematizada pelos autores.

Palavra-chave: Paulo Freire; Walter Benjamin; Dialogismo entre autores.

1. Introdução

A inquietação parece uma marca dos autores que pretendemos pôr em diálogo neste trabalho. Ambos, Freire e Benjamin, são pensadores que desassossegam. Não se pode passar pela obra dos dois sem ter a cabeça infestada de caraminholas, quebrado o sossego do pensamento e fazer vibrar fora de tom o coração. Isso porque ambos apelam para uma “mudança na respiração”, similar a uma alteração no batimento cardíaco, que pode ser comparada a uma suspensão do tempo ou a abertura de uma frecha na “agorabilidade” do *Kairós*, por cuja fenda se esgueiraria o messias benjaminiano ou o revolucionário freiriano.

Parece-nos que a conversa entre eles sugere muitos pontos de contato, tais como a centralidade da linguagem enquanto signo de distinção de humanidade [a linguagem em

¹ Professor efetivo do Centro de Educação a Distância (CEAD) - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutor em Educação e Mestre em Educação e Cultura. E-mail: lidnei.ventura@udesc.br.

² Professor efetivo do Centro de Educação a Distância (CEAD) - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Educação, Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Ciência da Computação. E-mail: vitor.malaggi@udesc.br.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



geral em Benjamin e o dialogismo em Freire], a escovação da história a contrapelo - que dá voz aos oprimidos e esquecidos da historiografia oficial, ou a militância crítica contra o *status quo* da sociedade burguesa e suas marcas distintivas de opressão.

Muitas outras encruzilhadas poderiam interseccionar as ideias e pensamentos destes dois autores, sobretudo pelo olhar prismático que busca o real em suas múltiplas dimensões. Podemos tão somente aqui apontar limiares de uma longa prosa, seja à sombra de uma mangueira, num café em Paris, numa viagem ao Chile ou a Capri, ou, então, no exílio, lugar esse que permite um olhar desviante da terra natal e suas fantasmagorias. Pois é justamente o desvio do olhar que, em Benjamin, se converte em método (“Methode is Umweg”) e que, em Freire, surge como princípio gnosiológico de desvelamento do mundo. Por aproximação, podemos ver que tanto “um-weg” quanto “des-velamento” são palavras compostas por prefixos que guardam uma dupla negação: negação de um olhar engessado e aurático para as coisas do mundo e negação da alienação (FREIRE, 1987) enquanto modo de ver o mundo.

Embora seja vasto o horizonte de limiares de encontros entre Freire e Benjamin, que pretendemos minimamente enunciar, um deles pode parecer à primeira mão inusitado: a infância. Não a infância idílica dos dois autores, mas, sim, a infância revisitada pela visão poiética do adulto, cujas reminiscências evocam imagens que são postas em relação com o tempo e com os acontecimentos futuros. Para tanto, visitaremos duas obras autobiográficas: *A infância em Berlim por volta de 1900*, de Benjamin, e *Cartas a Cristina*, de Freire.

Estas são obras que não podem ser tão facilmente classificadas no gênero autobiográfico, pois ambas são obras de rotura, alegóricas, que no seu desassossego transcendem as autobiografias dos autores na medida em que são colocadas a serviço da expressão de imagens de pensamento que pretendem construir para e com os leitores, sempre abertas [e abrindo] novas significações.

E assim fazem Freire e Benjamin nas suas “incurções ao mundo da memória” (SCHOLEM, 1989, p. 188), para extrair de lá um certo “despertar” de “fantasmagorias”, deixando a criança falar pelo adulto a fim de redimir o passado e imobilizá-lo em imagens de desassossego [*Unruhen*], eivadas de esforços alegóricos, porque sempre



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



imprecisos e sujeitos às benesses de Mnemosine, uma deusa quase sempre temperamental. Assim fala Benjamin (2006, p.161) sobre o impulso alegórico destruidor/conservador em Baudelaire: “A alegoria agarra-se às ruínas. É a imagem do desassossego petrificado”

A reboque da citação acima, apresentamos também o método que guiará nossa exposição, procedimento epistemológico que consiste em arrancar imagens do universo infantil dos contextos orgânicos da vida dos autores a fim de imobilizar, em pequenas mônadas, “iluminações profanas” desassossegadas que olham o passado para ressignificar ações no presente, ou, como a dupla face de Janos, reconfigurar presente e passado.

2. O exílio e a origem das cartas

Para efeito deste artigo, o texto de Benjamin que escolhemos para dialogar com as *Cartas a Cristina* de Freire, *Infância em Berlim por volta de 1900*, será concebido também como uma longa missiva, posto que ambos escrevem cartas. Freire responde à sobrinha Cristina já do retorno do exílio, depois de ter matutado longamente sobre a resposta a um conjunto de indagações acerca da sua constituição como educador. Benjamin escreve de um passado distante, da sua infância em Berlim, para o filho Stefan [a quem dedica a obra], contando suas peripécias de criança e imortalizando para o filho e à posteridade, imagens de uma cidade cujos monumento, paisagens e modos de vida foram em parte destruídos por guerras e pelas constantes tempestades “vindas do paraíso” do progresso moderno – como ele diz na metáfora do seu Anjo da História, inspirado no *Angelus Novus* [1920], de Paul Klee.

Os dois autores têm muita coisa em comum, sendo marcante em suas obras a condição de exilado e mesmo de apátrida, pois ambos têm o passaporte retido pelas autoridades. Freire foi acusado de subversão e passou 72 dias preso, em 1964, após o Golpe Civil-Militar que derrubou o governo de João Goulart. Portanto, é o exílio que lhe permite olhar para trás, para a terra-pátria e reconstruir dialeticamente teoria e prática da educação como conscientização e prática da liberdade/libertação. A diáspora freireana continuaria por mais tempo, voltando ao Brasil somente em 1980, depois de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



16 anos de peregrinação pelo mundo. Foi no período suíço em que foram gestadas as *Cartas a Cristina*, em resposta às provocações de uma indagadora sobrinha com quem se correspondia desde os anos 70, mas que agora queria mais e fosse “[...] aos poucos, dizendo das idas e vindas em que você foi se tornando o educador que está sendo”.

(FREIRE, 2013, p. 36).

Se Freire voltou do exílio, Benjamin jamais retornaria: nem vivo, nem morto. Após as perseguições aos judeus com a ascensão do nacional-socialismo em 1932, em março de 1933 Benjamin imigra voluntariamente à Ibiza com uma rápida passagem por Paris. Tal como em Freire, as memórias de *Infância em Berlim por volta de 1900* têm origem no exílio. Depois de uma estadia em Ibiza, retornou à França para num hotel, em Nice, colocar em prática o plano antes cogitado de dar cabo da própria vida. O porquê de não ter levado a cabo esse plano ninguém sabe. Só se sabe que Benjamin estava próximo do seu aniversário de 40 anos e que o balanço geral era de que as coisas até ali foram muito mal. (SCHOLEM, 1989).

De qualquer modo e por razões diversas, Freire e Benjamin colocam as suas cartas a favor da luta política e põem suas autobiografias no jogo de marcação de lugares na luta de classes. Misturando ficção e realidade, como Freire diz ter ouvido de Piaget na TV sobre a memória ou a “força rejuvenescedora” (BENJAMIN, 2012a, p.47) da memória involuntária, não rememoram tão somente uma infância idílica ou onírica, mas que são colocadas à serviço do combate contra a exploração e alienação generalizada do fantasmagórico e opressor mundo burguês que ambos se propõem a “despertar”. De modo que *Cartas a Cristina* e *Infância em Berlim* parecem conter um furtivo objetivo de acordar a infância de seus sonhos pueris pela sineta despertadora do olhar adulto sobre seus condicionantes histórico-sociais, a fim de emancipar no passado e no presente os párias da história.

Algumas das imagens despertadas dos sonhos infantis dos autores serão evocadas a partir de um esforço metodológico de transformar tais imagens em mônadas, unidade infinitesimais de pensamentos que imobilizam e refletem uma luz momentânea do acontecimento. Segundo o método benjaminiano, a apropriação alegórica significa cristalização imagética do mundo, arrancando-o do seu contexto vital para permitir



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



outras significações. É como uma fotografia do objeto, que ao mesmo tempo o destrói e conserva na sua essência. Eis aí a imagem benjaminiana como “dialética da imobilidade” (BENJAMIN, 2007, p. 505), cuja função metodológica é de destruição-salvação do fenômeno ou sua petrificação sempre tributária de novas interpretações.

Em Benjamin, as mônadas são imagens da história imobilizadas, sacadas do tempo vazio e homogêneo e do pensamento, para representar uma ideia acerca do universo, unindo a um só termo, no fenômeno, sua ideia e representação [exposição] por meio de uma imagem exemplar. Segundo sua própria definição: “A ideia é uma mônada – isso significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A tarefa imposta à sua representação é nada mais nada menos que a do esboço dessa imagem abreviada do mundo”. (BENJAMIN, 2016, p. 36-37).

Passamos, então, a comentar algumas das imagens da infância imobilizadas por seus autores e o que elas revelam ao presente.

3. Em busca do tempo perdido: o tempo reencontrado

O título do item é proposital e homônimo ao sétimo volume da grande obra de Proust, *Em busca do tempo perdido*, livro inspirador da *Crônica berlinense*, que Benjamin transformaria na *Infância Berlinense*. Nas lembranças da infância, seja em Berlim de 1900 ou do Recife da metade do século XX, Benjamin e Freire recuperam fios de memória que dialogam não somente com suas biografias, mas que se relacionam à vida coletiva. E nisso se distanciam de Proust, que representa a solidão do romancista moderno.

Na medida em que trazem para o presente imagens do passado, os autores lançam não somente nova luz sobre ele, iluminando-o profanamente com o olhar do adulto, mas também reivindicando a mudança do presente, pois do passado vem a força messiânica de uma reparação necessária, de algo inacabado que precisa ser redimido. Nesse processo, é reconfigurado o olhar que lembra, na medida em que problematizam o que foi visto pelas crianças, distanciando-os delas e falando por elas. Sobre isso, Freire (2013, p. 22, grifos do autor) diz que “Os ‘olhos’ com que vejo já não são os olhos com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser *na e da*



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



perspectiva do que *passa*”. No mesmo tom, Benjamin (2012a) diria que as memórias que nos chegam não são nítidas, visto que estão sob a dupla dimensão do lembrar e do esquecer. De modo que, em ambos, a rememoração tem a função de preservar o passado, não como ele de fato foi, mas como é alargado pela reminiscência, a fim de reinventar o presente. Parece ser isso que Freire (2013, p. 41) quer dizer quando se lembra de que “[...] em tenra idade já pensava que o mundo teria de ser mudado”; muito próximo das preocupações benjaminianas com o “inferno” dos vencidos expressos por “troncos sanguinolentos” (BENJAMIN, 2012b, p. 79) da Coluna da Vitória.

Exercitando uma velha capacidade humana, que Benjamin diz ter entrado em decadência na modernidade, a de perceber semelhanças, escolhemos duas mônadas que entendemos como similares em Benjamin e em Freire, embora os contextos históricos e culturais de ambos fossem muito diferentes. De qualquer forma, o esforço é buscar nos autores “imagens que lampejam” e façam brilhar no “pequeno momento individual o cristal do acontecimento total”, interrompendo o contínuo da história dos autores para imobilizar uma imagem exemplar. Chamaremos essas mônadas de: “1. O anjo de natal, mendigos e prostitutas e o piano e a gravata de meu pai”; “2. ‘Seu’ Armada e Sr. Knoche”.

A ideia consiste em aplicar o método benjaminiano de monadizar os fragmentos narrativos dos autores, procurando captar imagens que retenham micromundos de significados histórico-culturais. *O anjo de natal, mendigos e prostitutas e o piano e a gravata de meu pai* é uma mônada construída em dois tempos: ao passo que evoca excertos de duas narrativas da *Infância em Berlim*: “Um conto de natal” e “Mendigos e prostitutas”, entrecruza esses fragmentos com dois objetos simbólicos presentes na segunda *Carta a Cristina*: “A gravata de meu pai e o piano alemão da tia Lourdes”, que expressam e denunciam condições de classe. Já a mônada “*Seu*” *Armada e Sr. Knoche* põe em relação retalhos de histórias que propõem uma crítica da escola tradicional, autoritária e instrumental, personificada no “Seu” Armada, duro mestre-escola em Freire; símile do Sr. Knoche, que encarna o modelo de escola enfadonho e destituído de significado, cujos aborrecimentos são rememorados por Benjamin.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



O anjo de natal, mendigos e prostitutas e o piano e a gravata de meu pai

Como disse Jeane Marie Gagnebin (2013, p. 73), a *Infância em Berlim por volta de 1900* é uma “pequena obra prima”. E essa condição exemplar é reafirmada em cada estilhaço de imagens de um passado que dá fôlego ao Anjo da História, que lhe permite respirar para “[...] acordar os mortos e juntar os fragmentos” (BENJAMIN, 2012a, p. 245) de um mundo em ruínas. Esse anjo visita o Benjamin criança numa noite de natal, travestido de anjo natalino, para “salvar” os esquecidos da história; assim como o ajuda na construção de um *front* de batalha contra o esquecimento e a invisibilidade dos “outros”: pobres, mendigos e prostitutas, liberando-se da prisão no novo Oeste, em cujo feudo se via encarcerado pelo clã familiar. Analogamente, Freire não somente adere, mas reitera a função despertadora da rememoração, desenterrando dos escombros do passado o mundo dos que não comiam, “[...] o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros” (FREIRE, 2013, p.53). De modo que nossa fragmentária mônada freire-benjaminiana procura “imobilizar” algum brilho de instantes tão intensos como os descritos abaixo:

Tudo começava com os pinheiros. Ao sairmos para a escola, certa manhã, surgiam grudados nas esquinas os lacres verdes que pareciam fixar a cidade em centenas de pontos, como se fosse um enorme presente de Natal. Não obstante, um belo dia a cidade rompia esse invólucro, e de suas entranhas brotavam brinquedos, nozes, palha e adorno para a árvore: o mercado do Natal. Mas com ele surgia também outra coisa: a pobreza. [...] Porém, como aquela constelação por vezes agraciava uma das janelas abandonadas, enquanto muitas permaneciam escuras, e outras, ainda mais tristonhas, se atrofiavam à luz de gás da noite emergente, parecia-me que essas janelas natalinas continham em si a solidão, a velhice e a indigência - tudo aquilo que os pobres calam. (BENJAMIN, 2012b, p. 122-123)

Em minha infância fui prisioneiro do antigo e novo Oeste [...]. Nesse bairro de proprietários, permaneci encerrado sem saber da existência de outros. Os pobres - para as crianças ricas de minha idade - só existiam como mendigos. E foi um grande avanço do conhecimento quando comecei a entender a origem da pobreza na ignomínia do trabalho mal remunerado [...] Mas naquela época eu não podia conceber outra forma de revolta que não fosse à sabotagem, e esta obviamente por experiência própria. [...] De todo modo, não havia dúvida que o sentimento - infelizmente, ilusório - de abjurar minha mãe, sua classe a minha, era o responsável pela atração sem igual de me dirigir a uma prostituta em plena rua. (2012b, p. 127-128)

Nascidos, assim, numa família de classe média que sofrera o impacto da crise econômica de 1929, éramos ‘meninos conectivos’ [...].



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



No esforço constante de rever-me recordo como, apesar da fome que nos solidarizava com os meninos e meninas dos córregos, não obstante o companheirismo que nos unia, nos brinquedos, como na busca de sobrevivência, éramos para eles, porém, muitas vezes, meninos de outro mundo, acidentalmente o seu. Estas fronteiras de classe que o homem de hoje percebe claramente, ao voltar-se sobre o seu passado, e que o menino de ontem não entendia, eram expressadas, de forma ainda mais clara, por alguns dos pais de nossos companheiros de então. [...]

Em nossa casa havia um piano alemão em que Lourdes, uma de nossas tias, tocava Chopin, Beethoven, Mozart. Bastava o piano para nos distinguir, como classe, de Dourado, de Reginaldo, de Baixa, de Toinho Morango, de Gerson Macaco, alguns amigos daquela época. O piano, em nossa casa, era como a gravata no pescoço de meu pai. [...]

O piano de Lourdes e a gravata de meu pai faziam o mesmo jogo que os jacarandás e as louças de alto requinte fazem ainda hoje no Nordeste brasileiro entre os aristocratas decadentes. (FREIRE, 2013, p. 52-54)

É interessante observar que, nas *Cartas a Cristina*, Freire inicia seu périplo rememorativo enfatizando justamente as questões de classe que perpassaram a sua infância e que, pelos olhares desviantes do adulto, são distintivas para marcar a sua “tomada de consciência” acerca de como tal condição constitui a radicalidade de sua proposta político-pedagógica. As táticas simbólicas utilizadas por sua família, enquanto momentos estratégicos de sobrevivência no interior de uma sociedade classista, pode-se dizer que reforçavam na criança justamente a construção da ideia de que “[...] o mundo teria de ser mudado” (FREIRE, 2013, p. 42). Estas questões de classe explicam, também, o fato de que em Freire tal tomada de consciência, inicialmente, não vem adensada por uma repulsa explícita a tais táticas simbólicas. Isto porquê eram necessárias para que a sobrevivência da família fosse possível, em níveis minimamente condizentes com sua pretensa posição de classe. Como bem ressalta Freire, “[...] fronteiras de classe que o homem de hoje percebe claramente, ao voltar-se sobre o seu passado, e que o menino de ontem não entendia [...]”. (FREIRE, 2013, p. 51-52).

Em Benjamin, contudo, encontramos na “descoberta” da miséria no mundo um sentimento inicial de “repulsa” aos valores e comportamentos de classe expressos no seu núcleo familiar. O que, no limiar, o conduz a uma aproximação com aqueles que, na sociedade de classes, são vistos como “párias” - por exemplo, as prostitutas. A poética benjaminiana, ao comparar imagetivamente o pretense “belo” da cidade enfeitada para o Natal, contrastada com as janelas onde residem os “esquecidos” pela sociedade, o



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



conduzem ao movimento de, por um lado, descobrir a “feiura” no mundo e, por outro, rebelar-se contra ela de forma ainda romântica, buscando conectar-se com este outro lado da sociedade ao passo em que, também, nega aquilo que constitui o seu núcleo familiar burguês.

Obviamente, tal constatação não mitiga o fato de que, no pequeno Freire, táticas menos explícitas acabam por conduzi-lo a uma aproximação existencial e de classe com seus pares populares, por assim dizer. Constitutivo desta visão de “menino conectivo”, que percebemos também em Benjamin, rebela-se contra o *status quo* pelo simples fato de transitar por entre dois mundos, não os cindindo tal como a gravata de seu pai fazia, em nível ideológico. Por mais que tal atitude não apague as distinções de classe e suas artimanhas para demarcá-las, Freire já em sua infância andarilhava pelas fronteiras, pelas bordas móveis que constituem o tecido social, ao ter em seus mais diletos amigos filhos da classe trabalhadora expropriada pela sociedade - os meninos dos mocambos e córregos. Através deles, podemos assim entender, o Freire adulto revistando sua infância ao mesmo tempo “redescobre” e “reafirma” uma dimensão essencial da sua práxis político-pedagógica: a de que, em um mundo social cindido em classes antagônicas, colocar-se ao lado dos oprimidos significa *com* eles construir uma pedagogia de sua libertação. Ou seja, não uma visão idealista de liberdade individual, de cunho meramente psicológico, mas liberdade enquanto processo contínuo de libertação - luta para transformar os impeditivos concretos ao “ser mais” dos homens e mulheres, dos quais a questão de classe é, sem dúvida, um dos principais elementos.

Assim, vemos que a dimensão de classe na realidade social é percebida inicialmente por Freire e Benjamin em sua dimensão simbólica, portanto ideológica. Confrontando-as com aspectos de sua condição concreta, conseguem realizar um processo inicial de ad-miração que os guiam ao reconhecimento das origens deste estado de coisas. Algo que, no Freire e Benjamin adultos, serão marcas distintivas da práxis emancipatória que advogam. No natal em Berlim, Benjamin parece constatar duas cidades distintas, cindidas pelo lugar que os sujeitos ocupam na (re)produção do social. A gravata e o piano em Freire são, em Benjamin, a cidade enfeitada para o Natal. De ambos, contudo, emergem seu contrário dialético: em Freire, a crua realidade que os



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



obriga a distinguirem-se simbolicamente no tocante a questão de classe como pura estratégia de sobrevivência; em Benjamin, irrompe da suposta harmonia e beleza cidadina do Natal imagens de janelas escuras, que abrigam tristezas tantas - a solidão, a indigência e “tudo aquilo que os pobres calam”.

Em suma, as reminiscências dos adultos Benjamin e Freire sobre a infância acabam por apontar algo de essencial na totalidade, a partir do fragmentário-particular: que uma realidade permeada de “malvadeza” existe a partir da condição de classe dos sujeitos nela presente, apesar de que, por artimanhas várias - às vezes, de pura sobrevivência, como em Freire -, tente-se escamoteá-la, encobri-la. Freire e Benjamin demonstram, portanto, o papel dialético que o simbólico possui neste processo de reprodução do metabolismo social - ou seja, a construção e manutenção dos valores, formas de ser e ideias das classes sociais.

‘Seu’ Armada e Sr. Knoche

A presente mônada rememora nos autores os tempos de escola, fazendo ressurgir do cenário educacional dois personagens exemplares de quanto o espaço escolar pode ser opressor, sobretudo quando flagram as crianças que foram em situações humilhantes ou sob aborrecimentos constantes. Longe de falar ao passado, esses lampejos memoriais iluminam não só o presente, mas o futuro, reivindicando a realização de uma educação emancipatória, prometida desde o Iluminismo. Esta mônada que compusemos tem por base algumas iluminuras da sexta *Carta a Cristina* e duas narrativas da constelação benjaminiana: *Duas imagens enigmáticas* e *A biblioteca do colégio*.

‘Seu’ Armada era um homem alto, um homem do povo, de poucas letras, gordo como Adelino, bem mais moço que ele e sem, certamente, jamais os momentos de ternura de que Adelino pontilhava seus instantes áspersos. Só em saber das estórias em torno do professor eu reagia duramente contra ele. Enquanto escutava, por exemplo, as estórias que nosso amigo nos contava na beira do rio, eu sonhava com vê-lo proibido de ter escola e posto de joelhos sobre grãos de milho, tal qual ele fazia com os meninos. [...] ‘Seu’ Armada, contado, não era uma exceção nem uma extravagância cultural. Havia outros tantos Armadas, cuja disciplina férrea imposta aos alunos era inclusive requerida pelos pais e pelos mais convencidos de que o tratamento duro é que faria de seus filhos gente séria.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



[...] A tradição autoritária brasileira, a memória escravocrata, a experiência de exacerbação do poder que corta, entre nós, as classes sociais, tudo isso explicada 'seu' Armada. 'Seu' Armada não poderia, na verdade, existir só, como se fosse incômoda exceção.

'Seu' Armada não contestava; pelo contrário, confirmava nossas tradições autoritárias. (FREIRE, 2013, p. 101-102)

O senhor Knoche tomou o lugar da senhorita Pufahl. A essa altura, eu já frequentava a escola. Tudo o que sucedia na sala de aula, de modo geral, me repugnava. Contudo, não é por uma de suas punições que o senhor Knoche me vem à lembrança, mas pelo ofício de vidente, que prevê o futuro, e que não lhe caía mal.

[...] E do nome que outrora havíamos memorizado não sabia mais que o que o verso da Canção dos Cavaleiros, agora que eu a compreendia, continha o significado que o senhor Knoche nos havia prognosticado na aula de canto. A tumba vazia e o coração disposto - dois enigmas de cuja solução a vida há de continuar a me ser devedora. (BENJAMIN, 2012b, p. 93)

Era no intervalo da aula que a coisa era feita: juntavam-se os livros que, em seguida, eram de novo repartidos entre os pretendentes. Nem sempre conseguia ser bastante ágil. Muitas vezes vi livros por mim almejados caírem em mãos de quem não saberia apreciá-los. Quanta diferença entre o seu mundo e o dos compêndios escolares [...] Pior eram as casamatas dos poemas pátrios, onde cada verso equivaleria a uma cela [...] Porém, fossem esses livros agradáveis ou medonhos, aborrecidos ou excitantes - nada podia diminuir-lhes o encanto. Pois este não dependia do conteúdo, mas sim do fato de me garantirem um quarto de hora que tornasse mais tolerável toda a miséria da monotonia das aulas. (2012b, p. 115-117)

A mônada acima descrita sintetiza possibilidades diversas de reflexões pedagógicas em torno da escola, sua relação com a cultura e os contextos socioeconômicos em que se situa. E, neste sentido, em como tais relações espelham-se nas atitudes daqueles sujeitos que compõem tais espaços institucionais de ensino-aprendizagem. Sem pretendermos explorar, contudo, toda a miríade relacional acima anunciada, intencionamos compreender como a escola, enquanto microcosmos social, muitas vezes introjeta em suas práticas a “cultura do silêncio” denunciada por Freire e, também, por Benjamin. Enquanto marca distintiva da sociedade capitalista, patriarcal e escravocrata brasileira, historicamente construída sob o jugo colonizador português (posterior e, atualmente, diríamos, do Império sintetizado no mercado financeiro global), tal cultura desenvolve-se mirando a possibilidades de anulação da autonomia, do posicionar-se criticamente frente à realidade. Marca que Benjamin encontrará, também, no tradicional sistema educacional de inspiração prussiana.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



A “cultura do silêncio” presente no Nordeste brasileiro de Freire significava a transformação dos seres humanos, compreendidos como “seres ontologicamente e historicamente vocacionados a ser mais”, em meros “objetos” passivos e manipuláveis pelas classes dominantes desta sociedade. Ou seja, seres sem processo de busca contínua, sem ponto de decisão em si mesmo, sem radicalidade e, assim, sem criticidade. Para Freire (2010b), a cultura do silêncio, enraizada na formação histórica da sociedade brasileira, conforma-se na sua dimensão comunicacional por meio de ações em que um sujeito transmite informações, ordens, comunicados a outros sujeitos. Logo, os receptores das informações não operam nenhuma transformação sobre os significados contidos nas palavras que compõem a mensagem, posto que são passivos neste processo. Assemelham-se, de fato, mais a um “objeto” receptor do que propriamente um sujeito comunicante (FREIRE, 1977). Desta forma, Freire (2010a, p. 74) expõe que, na “[...] cultura do silêncio, existir é apenas viver”; ou seja, o sujeito é transformado em uma mera “presença” no mundo. Não existe em todo o seu potencial humano que lhe é intrínseco, que é o de ser sujeito da ação e da reflexão com os demais seres humanos, em uma relação de igualdade e reciprocidade em que se busca compreender e transformar o mundo, ou seja, humanizá-lo.

Tal dimensão cultural, arraigada fortemente nas estruturas sociais autoritárias, parecem ser percebidas por Freire e Benjamin como influências decisivas nos processos educativos escolares. Para Benjamin, o exercício docente do senhor Knoche aproxima-se mais ao do vidente do que de um educador que, por intermédio de sua intervenção pedagógica decisiva, convida os educandos com suas curiosidades para a alegria e o desafio de desvelamento da realidade. Benjamin, em um tom irônico, crítica a educação ausente de conexão com a vida “vívida” pelas crianças, aquela que sempre parece se remeter ao “no futuro vocês saberão para que isso serve”. Enxerga, assim, tal como Freire, um traço do autoritarismo - sintetizado neste caso nas figuras docentes - desprendendo-se da totalidade social mais ampla, que busca (de)formar os sujeitos para tornarem-se apáticos frente à realidade e aos outros. É por isso que, para Benjamin, a escola em seus momentos mais “formais” lhe parece “repugnante”, “monótona”.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



É importante perceber, entretanto, que nem Benjamin, nem Freire, associam a tradição verbalista e memorizadora da escola com uma negação do papel da cultura na formação dos sujeitos. Em última instância, ao papel que o currículo escolar pode e deve ter nos processos educativos. Se Freire implicitamente postula uma crítica à noção de alfabetização enquanto memorização do código escrito, ao denunciar o “ba be bi bo bu” da didática “armadista”, nem por isso desconsidera o papel que a escola e seus(uas) educadores(as) possam ter na apropriação crítica da língua escrita. Basta lembrar como, nas demais *Cartas a Cristina*, Freire recorda-se de professoras(es) que lhe apresentaram a língua portuguesa não enquanto objeto “dado” de conhecimento, mas objeto a ser curiosamente apropriado pelo educando. Benjamin também não parece ver nos livros uma expressão unívoca de uma cultura escolar livresca; parece, isto sim, perceber que quando a cultura sintetizada num livro se é posta como desafio prazeroso de aprendizagem, estamos superando justamente a concepção epistemológica equivocada da “educação bancária”, denunciada por Freire enquanto “concepção digestiva do saber” (FREIRE, 2010b).

Neste sentido, poderíamos também acrescentar que a crítica ao autoritarismo presente na escola verbalista, enfadonha, desconectada da realidade dos educandos, feita tanto Benjamin quanto por Freire, não postula validade pedagógica a processos educativos sem qualquer diretividade. Como bem ressalta Freire, se trata de, ao negar o autoritarismo e a licenciabilidade, afirmar “[...] uma prática democrática em que nem a autoridade se exacerbe, afogando a liberdade, nem esta, hipertrofiada, anule a autoridade, mas em que, *limitando* a liberdade, a autoridade igualmente se limite” (FREIRE, 2013, p. 102). Tanto pela experiência vivencial de Freire quanto de Benjamin, percebemos que a presença de “Armadas” e “Knoches” nos remete a (re)pensar a escola como verdadeiro espaço de conhecimento, que não se dá alijado da curiosidade, do prazer de aprender, do perguntar que move e nos direciona “de corpo todo” ao conhecimento. Processos que, em última medida, são contra-hegemonias a relação desta instituição com o que dela se espera pela sociedade opressora - o mero “treinamento” de pessoas para desempenharem seu papel na reprodução social.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



5. Algumas considerações transitivas...

No presente trabalho, apontamos alguns limiares de entrecruzamentos teóricos de Walter Benjamin e Paulo Freire. Embora tais aproximações possam escandalizar “puristas” de um ou outro autor, a iniciativa teve por objetivo a busca de semelhanças entre preocupações que vinham desde a infância e se tornaram centrais nas suas elaborações teóricas de adulto. Como a obra de Benjamin chegou tardiamente ao Brasil, justamente quando Freire já estava no exílio, e contingências históricas não tenham permitido o diálogo direto dos dois autores, ousamos neste breve trabalho apontar inquietudes comuns a esses pensadores.

Cabe reiterar o movimento desviante do método que orientou o artigo: o processo de produção de mônadas a partir das narrativas de infância presentes em *A infância em Berlim por volta de 1900* e em *Cartas a Cristina*, em função do caráter fragmentário tanto de recorte quanto análise de narrativas de ambos autores. Diante disso, o esforço metodológico foi o de arrancar algumas narrativas infantis do contínuo das histórias vividas pelos autores, transformá-las em mônadas e analisar como essas imagens micrológicas de pensamento reivindicam no seu interior espectros de um tempo e de uma totalidade histórica que supera a vivência individual.

Longe de quaisquer pretensões de acabamento ou conclusões estanques, coube ao artigo apenas sinalizar as possíveis relações de aproximação entre dois dos maiores pensadores do século XX.

Referências

BENJAMIN, W. *Parque central; A modernidade*. Trad. João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

_____. *Passagens*. Org. Ed. alemã Rolf Tiedemann; Org. Ed. brasileira Willi Bolle. Minas Gerais: Editora UFMG, 2007.

_____. *Obras Escolhidas I, Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

_____. *Obras escolhidas II, Rua de mão única*. Trad. Rubens J. T. Filho; José Carlos M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012b.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



_____. *Origem do drama trágico alemão*. Trad. João Barrento. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GAGNEBIN, J-M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010a.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010b.

_____. *Extensão ou comunicação?*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

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

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

SCHOLEM, G. *Walter Benjamin: a história de uma grande amizade*. São Paulo: Perspectiva, 1989.



DIÁLOGOS ECOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUANDO DUAS PROFESSORAS FREIRIANAS DO NORDESTE E DO SUDESTE SE DESCOBREM AMIGAS DE INFÂNCIA

Sandra Maria Xavier BEIJU¹
Nilmara Helena SPRESSOLA²

Resumo

O artigo visa sistematizar “diálogos” sobre práticas pedagógicas emancipatórias, que vêm se efetivando entre duas professoras de educação infantil atuantes em escolas públicas de diferentes regiões do país: nordeste (Aracaju/SE) e sudeste (São Carlos/SP). O encontro entre as duas docentes transcorreu na primeira manhã de trabalho do IV Seminário Diálogos com Paulo Freire, realizado em agosto de 2017, em Natal/RN e vem frutificando. A perspectiva de uma educação escolar libertadora constitui o principal conteúdo desses diálogos.

Palavras-chave: Diálogos Freirianos- Práticas pedagógicas - Educação Infantil

Introdução

O tempo atual nos parece um “lugar” complexo e desafiador, ao extremo, para o exercício da docência, quer seja em escola urbana, ou do campo, escola pública ou privada, para pobres ou para ricos. Vivemos um tempo de “confusões”, de ataques ao pensar crítico, a práticas pedagógicas que primem por respeito e liberdade do outro. O modelo de sociedade desenhado impõe os ritmos de funcionamento de imprescindíveis instituições, como por exemplo: a escola, a família, a economia, as políticas públicas e a própria cidade, suas ruas, arquitetura dos prédios, espaços coletivos e etc.

¹ Especialista em Educação Profissional (IFS-SE); Especialista em Educação Infantil (UFS); Pedagoga (UFS), Professora na Escola Pública / Educação Básica: Ensino Fundamental e Educação Infantil – Rede Oficial de Ensino do Estado de Sergipe e Rede Municipal de Aracaju. E-mail: sandrabeiju@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação (PPGE – UFSCar); Mestra em Educação (PPGE – UFSCar); Especialista em Ética, Valores e Saúde (USP); Professora de Educação Infantil – Rede Municipal de São Carlos. E-mail: nilmarahelena@hotmail.com



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



São modelos postos e impostos para a negação do sujeito coletivo responsável socialmente. São modelos que negam a liberdade humana. O que nos oferecem como conteúdos para aprendizagens e “novos conhecimentos” sugerem a formação e o fortalecimento de sujeitos individuais, egoístas, competitivos, sem liberdade, padronizados e sem identidade e sentimento de pertencimento de classe social. Nesse contexto advoga-se em favor da construção de “ecologias das docências”: uma ecologia do imaginário; uma ecologia do criar livremente; uma ecologia da pergunta, da curiosidade; uma ecologia do sonho; uma ecologia da responsabilidade coletiva, uma ecologia do pensar com autonomia, uma ecologia da coragem e da “amorosidade”. Urge que construamos esses “diálogos ecológicos” articulados e harmonizados às práticas pedagógicas escolares que se sustentem numa concepção humanística, libertadora e por isso mesmo crítica da educação, como nos ensinou o saudoso mestre Freire;

Mulheres e homens, somos os únicos seres capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem apreender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Apreender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p.72)

Pois bem, esse texto tem a intenção de traduzir as inquietações, os sonhos, as ousadias, as coragens e as responsabilidades éticas e amorosas de duas professoras de escolas públicas que exercem a docência na educação infantil: uma em escola pública municipal situada na capital de Sergipe e a outra em escola pública municipal situada em São Carlos, interior de São Paulo. Sonhar, lutar e desenvolver práticas pedagógicas escolares que concebam a criança como ser pensante, sujeito de direitos e com múltiplas capacidades de aprendizagens. Sonhar e lutar para tornar a escola um lugar de construção de diálogos permanentes com e entre as crianças; com e entre as professoras, direção, mães, pais, avós, serventes, merendeira, enfim, todas as pessoas que fazem a escola funcionar. Diálogos que eduquem a nós todas e todos, que nos humanize, que nos ensinem e que nos façam ensinar os saberes científicos acumulados pela humanidade, a partir dos saberes que as crianças e as pessoas adultas levam para dentro da escola. “Se



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco, a sociedade muda.”
(FREIRE, 2000, p. 67)

IV Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire, ou, sobre o encontro de duas professoras freirianas

Era o mês de agosto do ano 2017, em um auditório do Instituto Federal do Rio Grande Norte, situado na capital, Natal. A educação, pensada numa perspectiva humanística libertadora e a identidade pedagógica com as ideias de Paulo Freire sobre educação nos reuniu, nos aproximou e nos tornou “amigas de infância”. Duas professoras que exercem a docência na escola de educação infantil. Duas escolas públicas, situadas em regiões diferentes: nordeste e sudeste do Brasil. Professoras, escolas e crianças imersas em diferentes culturas. O que poderá nos juntar? De lá para cá os diálogos acerca das práticas que desenvolvemos na escola, com crianças pequenas – uma turma de crianças com 3 anos de idade (escola de Aracaju/SE), em 2017 e 2018 e uma turma de crianças de 3 anos (escola de São Carlos/SP) em 2017 e uma turma de crianças de 5 a 6 anos de idade em 2018, têm se intensificado.

Propostas de trabalho conjunto têm sido maturadas. Região nordeste e região sudeste, duas professoras e muitos sonhos, muitas lutas, compromissos e fazeres no espaço da escola, com a crença de que, a escola e as/os docentes ainda são agentes importantes na transformação de realidades excludentes nesse país. A escola de educação infantil tem uma grandiosa tarefa social a cumprir: reafirmar o caráter emancipatório da instituição escolar, através de práticas que concebam a criança enquanto ser pleno de capacidades de aprendizagens e que estas sejam desenvolvidas, fundadas na construção da autonomia intelectual, da segurança emocional, da solidariedade coletiva, do respeito, da responsabilidade social/ambiental, da liberdade e da consciência de classe.

(...) É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. (FREIRE, 1993, p.10)



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Apresentar trabalho científico no IV Seminário Internacional Paulo Freire, foi um acontecimento valoroso para estima profissional das autoras desse artigo. Muito significou para o fortalecimento de identidades de professoras freirianas, que sonham e lutam todos os dias para a construção de uma escola que seja um espaço de diálogos educativos que aproximem as pessoas que nela trabalham, que crianças tenham o seu direito de fala e escuta assegurados. Uma escola que seja de fato para e das crianças!

Ousar produzir trabalho científico, diante das precárias condições materiais de trabalho que nos sufoca de cansaço, diante do descaso com a formação continuada, do autoritarismo burocrático dos órgãos centrais da educação, é um ato consciente de coragem e resistência às políticas neoliberais com seus tentáculos mercantis de forte poder destrutivo dentro das escolas, objetivando torná-la uma empresa de treinamento de seres humanos dóceis, facilmente adaptáveis e úteis ao empresariado/mercado, e as/os docentes meros executores desse projeto de eliminação do pensar crítico. Esse é o cenário que serve de pano de fundo para os embates urgentes e necessários de todos os dias do nosso trabalho docente. Por isso, é tempo de estudar o legado do saudoso mestre Paulo Freire. É tempo de falar sobre ele, é tempo de dialogar com ele. É tempo de divulgar e buscar construir em espaços institucionais importantes como a escola, um processo coletivo de auto formação crítica.

Urge desmistificar discursos preconceituosos e “ignorantes” a respeito da teoria freiriana. Assumir-se professora freiriana não é negar o rigor no seu fazer pedagógico, não é eximir-se de instituir diretividade nos atos de ensinar, ao contrário, é conscientemente expressar na rotina profissional, um conjunto de princípios que inclui: planejar, elaborar, estudar e pensar e repensar a sua prática. Afastar-se da prática e lançar sobre ela um olhar crítico, para em seguida refazê-la, reinventá-la. E é sobretudo, reconhecer em cada criança um sujeito histórico de direitos. Sujeito que pensa, que sonha, que sente medos, que sente alegrias e que sente tristezas. Sujeito que aprende e que também ensina.

Nesta assunção, o encontro nos fortalece, o companheirismo propiciado pelos diálogos que temos desenvolvido atuam como um estimulante para o encorajamento da



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



luta por nossos sonhos e pelos direitos das crianças. Seguimos resistindo, dialogando e esperando.

Diálogos Ecopolíticopedagógicos e a inspiração das Cartas Freirianas

Já durante o IV Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire começamos a compartilhar um pouco de nosso trabalho e descobrimos ser amigas também do Saci-Pererê. O personagem de nossa cultura que tem projeto de lei para ter como dia oficial nacional o 31 de outubro³ inspira muitas das ações pedagógicas que repletas de poesia, magia e ecologia contribuem para a alegria que Snyders (1988) nos lembra ser necessária na escola e que Freire enfatiza. Na escola de Aracaju, desde o ano 2010, acontece em 31 de outubro, a “Festa do Saci”, as crianças aguardam com alegria o início dos preparos para a citada festa, elas são as protagonistas em diversas atividades.

Aprendentes e ensinantes, vivendo a experiência da didascência, estas duas educadoras e seus educandos e suas educandas tem ampliado e intensificado estes diálogos desde o encontro em 2017. Temos trocado mensagens, discutido nossas atividades planejadas e seu desenvolvimento com as crianças, temos compartilhado as falas inusitadas das crianças e o quanto aprendemos com elas para com elas planejar e replanejar. De nossos diálogos temos visto nascer a possibilidade maravilhosa do diálogo entre as crianças por meio de cartas que entre nossas turmas está atravessando os estados brasileiros por meio dos Correios.

Nordeste e Sudeste, Sudeste e Nordeste

A professora do sudeste desenvolvia seu trabalho em 2017 em uma escola com o nome do Patrono da Educação Brasileira e também um projeto que leva Paulo Freire para mais perto dos pequeninos e pequeninas. Plantando árvores e sementes de girassóis, arborizando a escola e a vida, percebendo que no cuidado com as sementes

³ O projeto de lei está disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/235123.pdf> e propõe a instituição do Dia do Saci como o dia 31 de outubro objetivando a valorização da cultura nacional.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



que cresciam e com as árvores também crescia o cuidado com o outro, com os amigos e as amigas da turma. A sensibilidade amorosa aflorava em meio a condições de trabalho limitantes, mas não limitadoras das possibilidades da esperança.

Compartilhando e recebendo fotos e relatos percebemos que nossa práxis nos aproximava. Também floria onde há a seca das condições de trabalho que enfrentamos em um país que tem congelado por vinte anos os investimentos em educação. No nordeste também convidava outras profissionais para a partilha de conhecimentos, sendo parte da rotina em uma escola com mais anos de existência, mais árvores e plantas nativas, com coordenação pedagógica mais envolvida. Constatava-se que no sudeste, há que se avançar pois os cargos de confiança, ou seja, profissionais indicados pela secretaria de educação para a escola pública ainda são a opção para a direção escolar e não há coordenação pedagógica na educação infantil. Como resultado dessa situação temos, no papel de dirigentes da escola de educação infantil, muitas vezes, profissionais que não têm identidade pedagógica alguma com a primeira infância, suas potencialidades e necessidades, além de desconhecerem a função social, bem como o papel da educação infantil no desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional de crianças pequenas, que deve estar contido no projeto Político Pedagógico da instituição escolar, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (Resolução, nº 05/2009 – Conselho Nacional de Educação):

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura

As trocas de experiências impulsionam a prosseguir, sonhar e ousar, pois apontam que apesar da distância geográfica sonhamos juntas com a transformação e sentimos que “mudar é difícil, mas é possível” ao compreendermos as dimensões ética e estética da educação contemplando assim a boniteza do sonho de uma educação transformadora embora o horizonte esteja cinzento no contexto temerário.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Em 2018, no sudeste ocorreu uma mudança do local de trabalho com a remoção compulsória da professora, diante da imposição de uma “reorganização” da rede municipal, da escola na qual era desenvolvido o projeto sobre Paulo Freire, para uma escola em uma região mais distante do centro da cidade. Passando a trabalhar então com crianças de 5 a 6 anos desenvolvendo um Projeto de Correspondência de cartas chamado: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra e referendado pela profundidade das cartas freirianas com tanto a nos ensinar e a fazer-nos refletir, a troca de cartas iniciou-se na cidade de São Carlos com duas turmas de crianças da escola de trabalho anterior.

Esta prática de escrita textual, reflexão sobre o mundo, reconhecimento de territórios, ampliação de saberes e construção de currículo com as crianças encerrou o primeiro semestre de 2018 com a visita das crianças para conhecerem outro espaço escolar e os novos amigos e as novas amigas para quem escreveram as cartas como um momento de um encontro repleto de amorosidade e aprendizagens.

Neste tempo, o desenvolvimento dos diálogos entre professora do sudeste e professora do nordeste se intensificaram surgindo a ideia da troca de cartas entre nossas turmas, lembrando a experiência de Freire ao escrever as cartas para Nathercinha, sua prima de nove anos, quando ele se encontrava no exílio e que ela já adulta organizou como livro intitulado “A casa e o mundo lá fora”, pois ao conversar com a turma de crianças do sudeste sobre nossos novos amigos e amigas de uma turma de uma escola em Aracaju logo perguntaram: Quando vamos visitá-los? As crianças de Aracaju, com seus três anos de idade expressaram importante curiosidade: “O que é carta, professora?” Também perguntaram: “Que lugar é esse, São Paulo”?

Logo descobrimos estar lendo simultaneamente o mesmo livro com as crianças, “O menino Azul” de Cecília Meireles. No sudeste escrevia-se uma carta para o Menino Azul e no nordeste plantava-se um jardim para ele. As crianças que escreviam a carta quiseram saber: Que flores plantam nesse jardim? E contaram que em sua escola plantaram girassol. As crianças do nordeste muito plantam, e para isso fazem cantoria e ensinam que é preciso essa alegria espalhar. No mesmo dia, coincidentemente, pois não estavam as professoras a comunicarem a referida ação planejada, plantaram cacau no nordeste e uma mangueira no sudeste. Em uma sintonia que também reflete o ouvir as



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



crianças e buscar nossa ligação com a mãe Terra, lembramos a relevância da Carta da Terra (1992) e seu preâmbulo:

“Nós somos a Terra, os povos, as plantas e animais, gotas e oceanos, a respiração da floresta, o fluxo do mar. Nós honramos a Terra, como lar de todos os seres vivos. Nós estimamos a Terra, pela sua beleza e diversidade de vida. Nós louvamos a Terra, pela sua capacidade de regeneração, sendo a base de toda a vida. Nós reconhecemos a especial posição dos povos indígenas da Terra, seus territórios e seus costumes, e sua singular afinidade com a Terra. Nós reconhecemos que o sofrimento humano, pobreza e degradação da Terra são causados pela desigualdade do poder. Nós aderimos a uma responsabilidade compartilhada de proteger e restaurar a Terra para permitir o uso sábio e equitativo dos recursos naturais, assim como realizar o equilíbrio ecológico e novos valores sociais, econômicos e espirituais. Em nossa inteira diversidade somos unidade.”

E neste sentido, as nossas ações seguirão a dialogar ecopoliticopedagogicamente, reforçando nosso encontro e compromisso de amigos de e com a infância.

Conclusão

Para efeito desse trabalho, afirma-se que a escola de educação infantil é um espaço pedagógico no qual há que se privilegiar uma formação humana voltada para a liberdade, para a criação, para a autonomia, para uma cultura do respeito a todas as formas de vida e para uma cultura de solidariedade e de paz. Instituir práticas que garantam tal formação é uma tarefa imprescindível para contribuir com o advento de uma geração de homens e mulheres comprometidas com a construção de um mundo melhor, cheio de amorosidade, cheio de “bonitezas”, de jardins plantados e cuidados, cheio de gente que cuida de gentes, e que cuida de bichos e plantas, e que sente alegrias ao escrever ou receber uma carta vinda de perto ou de muito longe.

É uma tarefa grandiosa, por isso desafiadora, porém dela não se pode fugir, mesmo com tantas adversidades enfrentadas no dia a dia, no que se refere ao –



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



funcionamento precário da escola – que afeta diretamente a atuação dos seus profissionais, fruto de políticas educacionais casuísticas e de pouco compromisso com as crianças pequenas, principalmente.

A educação crítica para a emancipação em seu papel fundamental para as mudanças que queremos ver no mundo perpassam nosso trabalho pedagógico, nossa poesia, rotina e sonhos com as crianças na educação infantil e em nosso dialogar ensinam-nos e desafiam-nos a compartilhar a insistência na luta, na utopia, no inédito viável, lembrando-nos que o social não está separado do ambiental e assim nas relações que temos estabelecido e estendido, Paulo Freire nos inspira a prosseguir e esforçar-nos pela coerência nessa práxis dialógica.

Deste encontro de possibilidades surge também nosso questionamento: Para que uma Base Nacional Curricular Comum impositiva quando professoras e professores críticos progressistas de nosso país podem construir um currículo que contribua para a emancipação dos sujeitos, para a leitura do mundo, para a transformação?

Seguiremos, resistindo a tudo que possa eliminar nossa humanização construída e em construção. Seguiremos sonhando, dialogando e reinventando aquele que “gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida.”⁴

Referências

BRASIL. Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/> Acesso em 19 ago 2018.

CARTA DA TERRA, 1992, Disponível em: http://www.aspan.org.br/tratado_ongs/5-CARTA_TERRA.PDF e <http://www.mma.gov.br/informma/item/8071-carta-da-terra> Acesso em: 10 jul 2018.

⁴ Declaração de Paulo Freire em entrevista em 16 de abril de 1997.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora**: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro: Zit Editora. 2016.

MEIRELES, Cecília. **O menino Azul**. Coleção Itaú de Livros Infantis. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005., 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 22ª ed.

_____. **Política e Educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017

_____. **Extensão ou Comunicação**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983

_____. **Educação na Cidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A sombra dessa mangueira**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



____. **Cartas a Cristina:** Reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

____. **Professora, sim; Tia, não:** Cartas a quem ousa ensinar. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

____ e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 1a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SNYDERS, Georges. **A Alegria na Escola.** São Paulo: Ed. Manole LTDA., 1988.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



DISCUTINDO E GESTICULANDO A CAPOEIRA COMO POSSIBILIDADE EMANCIPATÓRIA: INSPIRAÇÕES À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Maria Dayane Pereira
Universidade Federal Pernambuco
Mestranda em Educação Contemporânea – PPGEduc (UFPE)
Email: dayanemp93@gmail.com

RESUMO

À luz do pensamento de Paulo Freire, emancipação é compreendida como um estágio em que os sujeitos se reconhecem como históricos, inacabados, autônomos. Assim, este trabalho de natureza teórica tem como objetivo discutir e gesticular a capoeira como possibilidade emancipatória. Percebeu-se que a capoeira se constitui uma prática educativa outra de emancipação humana, um artefato de resistência criativa, inventiva de novas ações, prática de liberdade, de reinvenção de si mesma (o) e construção de novas formas de viver e conviver.

Palavras-chave: Capoeira. Emancipação. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

Ao ler Paulo Freire, compreendemos (para muito além do citado) que: a “leitura do mundo” (1997, p.11) precede e auxilia no entendimento do universo da palavra, nos damos conta de que somos “sujeitos inacabados” (FREIRE, 1996), por assim afirmar eternos aprendizes, refletimos que o processo histórico é possibilidade e não determinação, bem como, aprendemos a esperar com a emancipação das pessoas (o que inclui a nós mesma), passamos a enxergar a *práxis* coletiva enquanto mecanismo possível de formação para autonomia e emancipação das pessoas. Assim, à luz do pensamento de Paulo Freire, este trabalho de natureza teórica tem como objetivo discutir e gesticular a capoeira como possibilidade emancipatória.

De prática marginal a patrimônio cultural imaterial da humanidade a capoeiragem, assume-se neste estudo, se constitui uma prática educativa outra de emancipação humana, capaz de tornar-se aos/as seus/as praticantes um artefato de resistência criativa, inventiva de novas ações, de deslocamentos na/das paisagens em



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



uma prática de liberdade, de reinvenção de si mesma (o) e construção de novas formas de viver e conviver. Isso, a partir de um conjunto de artifícios corporais, movimentos, ginga, golpes, que possibilita ao capoeira construir estratégias peculiares que podem ser entendidas como produção de saberes híbridos, de gestos de fuga que escapam ao controle da sociedade – “[...] passando de um poder sobre a vida para potência da vida” (KASPER, 2009, p. 202).

Em cenário contemporâneo, a capoeira passou a ocupar lugar de relevância, conquistando espaço nas escolas e universidades, tornando-se objeto de estudo em programas de graduação e pós-graduação, nos mais diversos campos do conhecimento (SILVA, 2011), isso é importante a medida em que aponta para a necessidade da escola em considerar as culturas, processos educativos que se desenvolvem fora dos muros das instituições formais de ensino.

Aqui, para enfatizar os descritos acima, visualiza-se a prática de capoeira como uma lógica diferenciada da estrutura capitalista que move a sociedade, por ser ao longo de sua formação histórica um movimento político de emancipação das pessoas oprimidas. Ou seja, é uma “ação cultural para a liberdade” (FREIRE, 2007). E como tal, vale nos perguntarmos o que a escola (em especial a escola pública) poderiam a vir a estar aprendendo com os saberes em seu potencial emancipatório construídos pelos/as praticantes na capoeira.

Sumariamente, para explicitar da semântica que a categoria emancipação assume no e para este texto, lendo em Freire, emancipar articula-se a ideia de estar-se livre, nesse sentido, a educação não se reduz a mera transmissão mecânica de conhecimentos, a educação exige emancipação para que haja a ação transformadora, e por assim afirmar, a escola precisa, à luz de Freire (1996), reconhecer as múltiplas experiências informais que ocorrem nas ruas, praças, calçadas, no caso deste trabalho no universo capoeirístico, em lugares não institucionalizados de práticas educativas.

2 APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS: olhares historiográficos sobre a capoeira



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Entre mitos, controvérsias e possibilidades, procurar conhecer a história é fundamental, conforme pontua Freire (1992), a possibilidade de nos libertarmos ocorre na medida em que nos tornamos capazes de nos percebermos como inclusos, limitados, condicionados e históricos. Conhecer as raízes históricas é um dos pontos para a transformação coletiva.

Da contextualização histórica, o movimento da capoeira surge como instrumento de luta e resistência do povo africano escravizado. Sobre o surgimento da capoeira, Areias (1983, p. 16-17), defende a seguinte versão:

Não possuindo armas suficientes para se defenderem, quase nem mesmo armas convencionais da época, torna-se necessário para os negros descobrir uma forma de enfrentar as armas inimigas. Movidos pelo instinto natural de preservação da vida, os escravos descobrem no seu corpo a essência de sua arma. [...] Tendo como mestra a mãe natureza, notando nas brigas dos animais as marradas, coices, saltos e botes, utilizando-se das estruturas das manifestações culturais trazidas da África (como, por exemplo, brincadeiras e competições, que lá praticavam em momentos cerimoniais e ritualísticos) aproveitando-se dos vãos livres que aqui abriam no interior das matas e capoeiras, os negros criam e praticam uma luta de autodefesa para enfrentar o inimigo.

Como se pode observar nos pressupostos do Mestre Areias (1983), é realçada a origem corporal da capoeira, bem com e destaca que a história desse jogo/luta/arte está intimamente relacionada com a história da cultura africana no Brasil. As pessoas negras em outrora trazidas de maneira forçosa da África para terem seus corpos utilizados como mão de obra escravizada, em atitudes de resistências, através da capoeira reverteram a opressão violenta que lhe eram infligidas utilizando-se desse mesmo corpo, tornando-se um corpo que ginha para conquistar emancipação.

Atualmente, a vertente que assume a hipótese que o surgimento da capoeira ocorreu em solo brasileiro, tornou-se a mais sustentada pelos/as historiadores/as. Em concordância com as pessoas que dedicam-se ao estudo dessa temática, Gonçalves (2012), aponta que a capoeira foi desenvolvida em solos brasileiros no período escravocrata em fins do século XVIII e início do XIX, como parte de uma complexidade, étnica, cultural, religiosa e política marcantes nesse contexto.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Se no cenário contemporâneo, a capoeira passou a ocupar lugar de relevância, conquistando espaço de importância nas escolas, universidades, academias para práticas de exercícios físicos, como já mencionado neste texto, de modo contrário “[...] por todo o século XIX e primeiras décadas do século XX, se ela não foi reprimida, esteve geralmente relacionada a uma visão negativa” (PIRES, 2001, p. 1). Corroborando com a discussão sobre o assunto, Areias (1983), aponta que em 1888 com o processo de abolição da escravatura a capoeira e os/as capoeiristas sofreram ainda mais severos golpes. Uma vez que, sem as condições dignas de sobrevivência suficientes e adequadas, envolviam-se em organizações – maltas, gangues em atitudes de revolta e ainda com a política.

[...] sem ofício e jogados à sorte do ‘Deus dará’, considerados pela ideologia dos detentores do poder uma ‘raça inferior’, por um passado que não escolheram, e sem ter como conseguir o sustento, os negros empregam-se em assaltos, crimes e emboscadas. Roubam casas nobres, casais de namorados, invadem repartições públicas, empregam-se como mercenários a mando de políticos da época [...] (AREIAS, 1983, p. 31).

As consequências desse processo culminaram em uma forte perseguição à capoeira e aos seus praticantes, desse modo, “[...] em 1890 foi promulgada uma lei que tornava a prática da capoeira crime, permanecendo assim até a década de 1930, quando finalmente foi liberada, durante o Estado Novo (1937-1945)” (VIDOR e REIS, 2013, p. 18).

O marco para emancipação da capoeira consistiria justamente em sua extinção do rol de crimes do Código Penal Brasileiro no ano de 1936. Esse processo de descriminalização é considerado por muitos capoeiristas um fato relacionado aos esforços do mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado) ao promover a capoeira como educação física ainda no período relacionado a década de 1930 (OLIVEIRA e LEAL, 2009).

Depois de muito tempo na marginalização, a Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres de Capoeira foram reconhecidos como Patrimônio cultural brasileiro (bem como, Imaterial da Humanidade), através da inscrição no Livro de Registro das Formas



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



de Expressão, no Livro de Registro de Saberes e respectivamente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 21 de outubro de 2008 (IPHAN, 2014).

2.1 Emancipação à luz dos pressupostos freirianos

Discutir de emancipação a partir da proposta de Paulo Freire, consiste de antemão considerar a articulação entre política, educação e emancipação. Em suscitas palavras, lembrando que existe uma relação necessária entre as duas primeiras, mas não necessariamente entre educação e emancipação. Destarte, é essencial entender que a prática educativa não transforma por si só a realidade social, isso porque a transformação demanda uma *práxis* coletiva engajada.

Emancipar, nessa direção, se relaciona em Freire (2000) também aos diferentes modos de opressão, desigualdades e dominação do sistema liberal capitalista excludente. Ou seja, significa dialogar das condições de existência das pessoas que têm subtraídas seus direitos humanos básicos – situa-se o direito a educação como uma necessidade elementar básica – (comer, beber, vestir e morar). A conscientização da importância dessa discussão é fundamental para o caminho da democracia.

Continuando, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire sinaliza para e defende uma pedagogia capaz de atender a todas/os de tal modo que gere nesses a possibilidade do emancipar-se, isso, mediante uma luta libertadora, que somente, nas palavras de Freire (2002, p. 30), “[...] faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores”.

Ainda nessa mesma obra Freire (2002), pontua que como as pessoas são responsáveis pela construção da realidade opressora, são as próprias pessoas que a partir de uma re-tomada da consciência inverte a *práxis* e podem construir a possibilidade da emancipação social. Essa constatação traz em sua significação a ideia de que uma das tarefas desafiadoras daqueles/as que se propõem a lutar para superação das opressões é, justamente, romper com a percepção naturalizada de organização social desiguais.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



No pensamento freiriano é preciso uma política educativa comprometida com a emancipação dessas pessoas. O que indica que não basta desenvolver uma prática educacional, seja em termos de processo formal, não-formal ou informal de formação, restrita ao ensino dos conteúdos, faz-se preciso voltar-se prioritariamente para a conscientização dos/as seus encarregados/as. Vale mencionar um trecho em que pontua da superação da consciência ingênua para consciência crítica da realidade:

[...]que ultrapassaremos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980a).

A consciência de que fala Paulo Freire refere a compreensão das condições em que con-viver com os/as outros/as no mundo. Sem essa conscientização não é possível a elaboração de ações que levem ao desvelamento e transformação do social. Sem uma prática transformadora não é possível uma experiência emancipatória.

Como se pode observar na teoria freiriana, emancipação é compreendida como uma etapa que se consolida de mudanças na vida dos sujeitos, seria o alcance de um estágio de maior plenitude, que seria o passo em que se reconhece como sujeito histórico, inacabado, autônomo, rompendo e/ou tomando consciência da necessidade de ruptura com os princípios do sistema.

Nessa direção, ressalta-se que a percepção que Freire desenvolve sobre emancipação se fundamenta na ideia de construção de um modelo e projeto diferente de sociedade, afastando-se do modelo capitalista hegemônico. Vale explicitar que, nesse sentido, quando nos referimos ao conceito de emancipação em Paulo Freire é preciso



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



pensa-lo como uma conquista política, isso significa que a liberdade dos sujeitos se articula a superação das opressões de classe.

Essas ideias freirianas acerca da emancipação e seus processos de conquista, mostra-se em tempos atuais cada vez mais condizentes e fundamentais para construção de ações, o que inclui as praticas educativas dentro e fora da escola, emancipatórias e podem e estão tecidas em manifestações humanas múltiplas, à exemplo, a capoeira enquanto movimento político ancestral de resistência.

Seguindo ao movimento dessas considerações, posiciona-se no sentido de visibilizar o universo capoeirístico, em outras palavras, a roda de capoeira, enquanto espaço que insinua cotidianos praticados de produção de novas epistêmes, as quais apresentam possibilidades emancipatórias das pessoas na perspectiva de uma formação pautada na autonomia e liberdade.

Em linhas gerais, imersa na visão freiriana, a emancipação trata-se do processo de libertação política, social, humana e cultural de todos/as que se encontram em condição de oprimido, que ao traçarem sua libertação libertam a si e aos seus opressores.

3 GINGA, MALÍCIA E MANHÃ NA CONQUISTA DA EMANCIPAÇÃO

Propor um diálogo da roda de capoeira enquanto ato político cultural para conquistar emancipação à luz dos pressupostos freirianos, traz muitas possibilidades de articulações discursivas. Assim, dos contornos históricos de sua origem aos dias atuais, coloca-se o jogo da capoeira em jogo de modo a visualizar seus processos de re-criação como uma *práxis* em que, nas linhas dos escritos por Falcão (2004), tem como principal desafio não mais a luta contra os feitores e capitães do mato, nem tampouco contra outros praticantes de capoeira, mas sim, coletivamente, uma luta contra toda e qualquer forma de opressão, violência, discriminação e “ação cultural antidialógica” (FREIRE, 1980b).

Em uma pedagogia da emancipação, a pratica capoeiristica pode ser considerar um instrumento cultural, uma filosofia do corpo em que valores como coletividade,



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



solidariedade, autonomia, cooperação, respeito as diferenças são trabalhadas nas práticas rotineiras dos encontros grupais. Assim, abre-se espaço para o desenvolvimento de um processo que se constitui educativo (embora invisibilizado e muitas vezes negado) que coaduna em possibilidades de formação humana emancipadora. Naquilo que Freire (2002) considera uma pedagogia que instiga a libertação e autonomia, mediante o engajamento social com as ações transformadoras.

Além disso, pensar a capoeira como educação de caráter libertária passar pelo reconhecimento dessa como conjunto de saberes ancestrais de corporeidade, musicalidade, oralidade, circularidade, gestualidade, mandingados em contextos socio histórico e cultural de resistência que ao longo do tempo e agora em contemporaneidade nos ensina que primeiro se realiza a “leitura do mundo” (1997, p.11) para depois compreender a leitura da palavra.

Destarte, dispositivo poético, estético e político, a roda de capoeira é o espaço de comunicação, expressão máxima e articulação e produção de saberes, através de diferentes linguagens gestualizadas nos múltiplos estilos dos corpos-capoeirísticos.

Nela os/as capoeiristas confrontam seus estilos, descobrindo falhas, acertos, aperfeiçoa reflexos, criam, brincam, se defendem, lutam, dançam e celebram. Articulado ao pensamento freiriano, para que a roda possibilite a construção de práticas emancipatórias, em primeiro lugar, o corpo-capoeira deve entrar nela com a consciência de que está participando de um ritual lúdico, libertário, potencializador de transformação e aprendizagem. Em segundo lugar, a roda deve ser praticada dentro do contexto do seu ritual, através do qual se estabelece uma linguagem comum, para que possam, no exercício da mesma, conviver com as diversidades de estilos e visões. Por fim, é necessário que essa ritualização potencialize a transgressão dos padrões habituais de comportamento, construindo assim as condições para os processos de criação. Assim sendo, a roda cumpri a sua função de ritual emancipatório, libertário, cooperativo e lúdico (AREIAS, 1983).

É nesse devir de movimentos estéticos e políticos que a capoeira coincide com a realidade das pessoas em situações de opressão, que quando frente a qualquer olhar distraído do panótico – fenômeno bastante estudado por Michel Foucault –, traça linhas



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



de fugas que escapam ao poder institucional, produzindo saberes criativos e re-significando no fluxo contínuo da roda capoeira os sentidos da sua existência.

Assim, o processo de conquista da emancipação acontece a partir da tomada de consciência política sobre si mesma e sobre o contexto social em que convive com os outros no mundo. Essa assunção faz com que as pessoas que se voltam de maneira compromissada com a superação das situações de opressão desenvolvam atitudes coletivas que visam a transformação social.

4 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

O esforço empreendido neste estudo dissertou a articulação das ideias de Freire em relação a emancipação, contextualizando o potencial emancipador da capoeira. Destacou-se o universo capoeirístico enquanto espaço de re-existências, em que mulheres e homens, aos seus modos múltiplos e nas suas diferenças, reinventam-se praticando e ensinando capoeira.

Da “pequena” para a “grande roda” – e vice-versa – a partir do conjunto de acervo gestual existente no universo da capoeira, sobretudo a ginga, movimento principal dessa prática, pois é ela que permitiu que o/a capoeirista execute sem desequilibrar-se todos os outros movimentos, deslocando-se constantemente em diversas direções para não ser alvo fácil do seu camará. É com ela que o corpo-capoeira dá cadência ao seu ritmo, faz presepadas, disfarces para enganar o adversário, dança e entra em contato com a multiplicidade dos movimentos da capoeira: as defesas, os ataques, os saltos, as fintas e as acrobacias, isso, no jogo da roda pequena e na grande roda da vida.

Em linhas gerais, a capoeira pelo conjunto de conhecimentos como oralidade, corporeidade, musicalidade, ancestralidade, ritualidade, constitui-se um artefato de luta, resistência, vivências coletivas de construção emancipatória, permitindo aos que se propõem a adentrá-la uma leitura consciente dos cotidianos praticados de capoeiragem e para além desse.

REFERÊNCIAS



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



AREIAS, Anande das. **O que é capoeira**. 4. ed. Editora da tribo, 1983.

FALCÃO, José Luis Cirqueira. **O jogo da capoeira em jogo: a construção da práxis capoeirana**. Brasília: ASEFE – Royal Court, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GONÇALVES, Alanson Moreira Teixeira. **Práticas e aprendizagens em jogo: um estudo comparado entre a Capoeira Angola – MG e a Capoeira Regional – BA, em diálogo com os saberes escolares**. 2012. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

KASPER, Kátia Maria. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo? In: **Rev Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 199-213, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. **Movimentos da cultura afro-brasileira: a formação histórica da capoeira contemporânea 1890-1950**. 2001. Tese. – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP: [s.n.], 2001.

SILVA, Carlos Robson da. **Eu sou capoeira, capoeira eu sei que sou!** Um estudo etnográfico sobre a inserção e a representação de mulheres jovens em grupos de capoeira de Teresina – PI. In: JÚNIOR, R. E. P. V et al. **Cultura, Educação, Espaço e Tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.



X Colóquio Internacional Paulo Freire
Opressão e Libertação na
Atualidade



VIDOR, Elisabeth; REIS, Leticia Vidor de Sousa. **Capoeira**: uma herança cultural Afro-brasileira. São Paulo: Selo Negro Edições, 2013.



EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO: AS RELAÇÕES ENTRE ATRASO ESCOLAR E DIFICULDADES NA LEITURA

Nathalie Sena da Silva¹

Allyne Evellyn Freitas Gomes (Orientadora)²

Resumo: Este artigo visa discutir correlações entre dificuldades na leitura e defasagem escolar. Analisamos dados do Ministério da Educação, que revelam que apenas uma parcela mínima das crianças do 3^a ano em Pernambuco está no nível mais elevado de proficiência em leitura. Nossas discussões foram norteadas, precipuamente, pelas contribuições de Arroyo (2000, 2015), Freire (1987, 1989), Patto (1999, 2005), Soares (2003, 2015) e Solé (1998). Constatamos que a manutenção da estagnação educacional categoriza seu público garantindo as desigualdades escolares.

Palavras-chave: exclusão; dificuldades na leitura; defasagem escolar.

Introdução

Por compreendermos que a motivação para realização de um estudo aparece a partir de vivências sociais que nos mobilizam, consideramos ser fundamental relatar as práticas que despertaram nosso interesse pela temática das conexões entre dificuldades na leitura e atraso escolar. Há seis anos lecionando em turmas de correção de fluxo na rede municipal do Recife-PE, viemos percebendo que é grande o número de estudantes com defasagem escolar devido às dificuldades na leitura e/ou por ainda não estarem alfabetizados. É cediço observarmos insegurança e até recusa, por parte dos/as alunos/as, durante atividades de leitura. Constatamos que geralmente atribuem seus históricos de repetência ao fato de não saberem ler. Destarte, interessa-nos discutir as correlações entre dificuldades na leitura e a situação de defasagem escolar com o intuito

¹ Graduada em Pedagogia pela UFPE. Especialista em Psicopedagogia Institucional. cursando Especialização em Pesquisa Avançada pela Faculdade Alpha. Mestranda em Ciências da Educação pela Atenas College University (EAD). Professora das Redes Municipais de Ensino do Recife e de Igarassu. E-mail: liesena1@yahoo.com.br

² Doutoranda em Psicologia pela UFPE. Professora na Faculdade Alpha. E-mail: allyne.evellyn@gmail.com



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



de colaborar com reflexões que ajudem a suplantar argumentos cediços de culpabilização exclusiva de docentes e/ou estudantes sobre o fracasso escolar, apresentando reflexões que tratam da exclusão e da correção de fluxo.

É no âmbito escolar que historicamente esperamos que as crianças sejam alfabetizadas na idade recomendada. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), a leitura é um processo que ultrapassa a decodificação e exige uma participação ativa do leitor na busca da compreensão do texto. Nesse sentido, Solé (1998) ressalta a perspectiva interativa, que é um processo complexo no qual um leitor ativo atribui sentido e analisa o texto a partir do objetivo que o levou a ler, fato atrelado à compreensão do texto. A autora explica que o “leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (p. 24). Para isso precisa aprender as habilidades para decodificar e as estratégias para compreender. Sobre isso, Leal e Rosa (2015) sugerem o trabalho de alfabetização com textos autênticos que promovam situações significativas de leitura, destacando seu papel enquanto prática social. A situação de leitura precisa fazer sentido, ter o objetivo pautado na significância que o sujeito dá ao ato de ler. Percebemos, então, que a representação de leitura interfere diretamente em sua aprendizagem e nas formas de ensino. Nesse sentido, Ausubel apud Solé (1998), propõe a valorização dos conhecimentos prévios dos/as estudantes para que a aprendizagem ocorra de modo significativo, pois a aprendizagem é análoga a construção de uma representação do objeto estudado. As concepções de alfabetização de Paulo Freire (1987) compartilham desse entendimento ao defender o ensino a partir de algo que faça sentido para os/as aprendizes, de situações relacionadas às suas vivências, promovendo problematizações reais e de interesse do grupo. Contudo, o olhar de Freire sobre a aprendizagem da leitura rompe as barreiras escolares ao atrelar os significados aos elementos culturais, políticos e identitários que norteiam a relação do sujeito com o mundo. Assim, a leitura enquanto item social é objeto de representação, não existindo por si mesma e sim na relação com o sujeito. Seguindo esse pressuposto de indissociabilidade sujeito-objeto, depreende-se que no processo de representação o objeto passa a portar aspectos do indivíduo que o representa. Como afirma Jodelet (2001), a representação carrega traços do sujeito e de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



sua atividade. Isto quer dizer que é a relação sujeito-objeto que define o próprio objeto. Ao construir a representação acerca de um objeto, o indivíduo o concebe e o ressignifica para que se ajuste ao seu conjunto de normas e valores ligados à sua história e contexto social. Nessa perspectiva, o ato de ler, apesar de ter várias concepções teóricas a seu respeito, traz também características próprias de cada sujeito que elabora representações acerca dele. Concordamos que problemas relacionados ao ensino da leitura não se referem primeiramente aos métodos, e sim a conceitualização do que é leitura, pois é ela que norteia a escolha da proposta metodológica a ser adotada (SOLÉ, 1998).

Referencial Teórico - Defasagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Quando o/a estudante apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura geralmente isso compromete seu desempenho em diferentes disciplinas. Tais dificuldades, entre outros fatores, contribuem com o baixo rendimento escolar e, conseqüentemente, com a retenção dos/as educandos/as nas diferentes etapas de ensino, ocasionando o atraso escolar. A situação da defasagem escolar brasileira está disponível na plataforma *QEdu* - <http://www.qedu.org.br/> -, que apresenta informações sobre a qualidade do aprendizado no Brasil, e foi desenvolvida pela Fundação Lemann e pela Meritt Informação Educacional. Consultamos, em abril de 2018, os dados mais recentes divulgados sobre a rede municipal de ensino do Recife, referentes aos anos iniciais do ensino fundamental em 2016. A situação era a seguinte: de cada 100 estudantes, aproximadamente 25 estavam com atraso escolar de dois anos ou mais. No que concerne às reprovações, o 3º ano apresentou a proporção de reprovação mais alta: 20,9%, que representa aproximadamente 2.408 crianças que não avançaram na escolarização. O número de estudantes que abandonaram o ano letivo também foi maior no 3º ano: aproximadamente 104 crianças. É preciso evidenciar que essa problemática acontece justamente no ano final do ciclo de alfabetização. Trata-se, então, de um forte indicativo de que o processo inicial de aprendizagem da leitura necessita de intervenções prementes ou um número maior de estudantes poderá ficar fora da escola.

Os altos índices de reprovação e/ou abandono escolar contribuem com o



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



aumento da distorção idade x série. A fim de solucionar esse problema, que é antigo, em 1997 o Ministério da Educação (MEC) estimulou a implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem, destacando que foi constatado em pesquisa realizada pelo próprio MEC, em 1995, “que quanto maior a distorção idade-série, pior o rendimento dos alunos (...). A repetência, portanto, parece não acrescentar nada ao processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997a, p. 22). Sendo assim, a repetência escolar vem gerando desperdício de recursos e resultando, muitas vezes, num estigma que acompanha os/as estudantes interferindo negativamente na sua autoestima e na relação com o conhecimento. Sobre isso Holly apud Moysés (2001) explica que a autoestima e o rendimento escolar têm uma relação de reciprocidade. O/a aprendiz com baixo nível de autoestima tende a ter mais dificuldades em aprender e as dificuldades na aprendizagem contribuem com a formação de um autoconceito negativo. Dessa forma, a escola enquanto espaço fundamental na constituição do sujeito precisa avaliar de quais maneiras colabora nesse processo.

Desenvolvimento - Dificuldades relacionadas ao ato de ler e práticas de alfabetização e letramento

Práticas escolares vêm sendo questionadas na medida em que pesquisas e avaliações apontam problemas na aprendizagem da leitura. Apesar dos resultados de avaliações externas como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil não abarcarem toda a complexidade da contextura que origina uma realidade excludente e propagadora do estigma do fracasso escolar, acreditamos ser pertinente apresentar os números que tais avaliações sinalizam sobre a situação da aprendizagem da leitura. Afinal, esses dados são obtidos sob a justificativa de que a partir de sua análise as secretarias de educação podem planejar intervenções para melhorar a qualidade da educação e a redução das desigualdades (BRASIL, s.d). A ANA, da qual participam alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, revela um panorama da realidade educacional. Dados de 2016 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentam a distribuição



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



percentual dos/as estudantes por nível de proficiência em leitura. Os resultados são dispostos numa escala de níveis de progressão cumulativos (BRASIL, 2017). As informações sobre o município de Recife mostram que 35,35% dos/as alunos/as estavam no nível mais baixo de leitura, o nível 1, no qual estão crianças que provavelmente são capazes de ler vocábulos, mas não compreendem textos. No segundo nível estavam 35,46% dos/as estudantes, os que conseguiam localizar informações explícitas em textos curtos, reconhecer a finalidade deles, entre outras competências. No nível 3, em que o/a estudante já infere sentidos em relações mais complexas, estavam 24,11% das crianças. O nível mais alto de proficiência, o quarto, em que o/a aluno/a provavelmente é capaz de reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional, por exemplo, era composto por apenas 5,08% das crianças. Diante dos dados expostos fica patente que o ensino das estratégias de compreensão de leitura deve ser proporcionado desde a educação infantil, “ou nos arriscamos a aprovar pessoas que sabem decifrar, mas não utilizam a leitura como meio de aprendizagem, (...) nem de prazer etc.” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 48). A leitura em turmas de crianças ainda não alfabetizadas visa fruição e também contribuir na aprendizagem da leitura, pois à medida que desperta reflexões acerca das características do gênero, estimula a refletir sobre a língua e a construir representações sobre o ato de ler. Essas representações nortearão a relação dos/as estudantes com a leitura, afinal, nossas ações estão lastreadas em nossas concepções. O modo como compreendemos e interpretamos algo embasa nossas atitudes em relação a ele. Destacamos, então, a importância da realização de reflexões sobre a importância das representações na área educacional, pois elas podem ser reconstruídas ou desconstruídas por meio do redimensionamento de práticas pedagógicas (SOUSA, 2002).

Sobre a aplicação dos aportes técnicos na área da leitura é preciso considerar que há diferenças individuais que determinam como as crianças aprendem, há diferenças nas atividades a realizar que podem influenciar nos resultados, mas o método depende da criança (TEBEROSKY, 1984). No que concerne aos métodos, Soares (2003) salienta que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, porém diferentes. A



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



alfabetização é a aprendizagem sistemática da leitura e da escrita por meio da compreensão das relações grafofônicas. O letramento surgiu como expansão gradual do conceito de alfabetização, referindo-se à gama de saberes, ações e eficiência no uso da língua em práticas sociais. Essas duas aprendizagens devem ocorrer concomitantemente, proporcionando “o domínio da língua como instrumento de inserção na sociedade e de luta por direitos fundamentais” (SOARES, 2015, p. 28). Esse pensamento é análogo aos pressupostos e ideais de Paulo Freire (1987, 1989), que defendem a substituição da educação bancária – que considera o/a aluno/a como mero receptor de informações – pela educação dialógica – que valoriza os conhecimentos prévios dos/as educandos/as e destaca a importância da leitura de mundo no processo de alfabetização. O autor enfatiza que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (1989, p. 9). Assim, o processo de ensino precisa considerar os saberes e representações que os/as estudantes levam ao ambiente escolar para que a aprendizagem realmente ocorra, faça sentido e seja útil.

Para Soares (2003), a chegada ao Brasil de uma nova concepção de alfabetização ligada ao construtivismo, no mesmo período do conceito de letramento e a organização da escola em ciclos – com o fator da não-reprovação –, são hipóteses para o grave problema do analfabetismo em indivíduos escolarizados. Uma má compreensão do construtivismo teria feito com que as escolas abandonassem métodos sistemáticos de alfabetização, acreditando que não eram mais adequados. Abraçaram a teoria construtivista, pautada na aprendizagem por meio da interação, e ficaram sem método de ensino. Apenas a convivência com textos escritos não é suficiente para que haja a aprendizagem da leitura. Segundo a autora, estamos num momento de *reinvenção da alfabetização*, discutindo sobre quais seriam as melhores formas de se recuperar a especificidade do processo de alfabetizar.

Exclusão, fracasso e correção de fluxo escolar

É comum ouvirmos queixas de docentes sobre suas salas lotadas. Poderíamos supor, então, que cada vez mais pessoas têm tido acesso à escola. Contudo, os números



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



que refletem o quantitativo de estudantes omitem as situações excludentes que ocorrem nas instituições. Por esse prisma “o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas” (ARROYO, 2000, p. 34), por isso a busca pela resolução do problema não compete apenas à escola. Práticas rotineiras, como a avaliação diagnóstica ou bimestral, e expressões como *correção de fluxo* podem configurar mecanismos de exclusão que tendem a naturalizar problemas estruturais relacionados à exclusão social e seletividade, que, de acordo com Arroyo (2000) não serão resolvidos com ações sociais. Ele alerta que a correção de fluxo e a troca do sistema de seriação por outra organização só tem sentido educacional se proporcionar mudanças na concepção de escolarização, já que é esta que norteia currículos engessados entre outras práticas. Temos como exemplo o estudo de Oliveira (2017), sobre a implantação da correção de fluxo numa escola do Rio de Janeiro, no qual se verificou que a iniciativa se propôs a *incluir* um grupo de alunos/as numa proposta para sincronizar idade x série, contudo, reuni-los numa mesma sala gerou relutância e potencializou a exclusão, pois a ação foi concebida como uma validação de incapacidade dos/as estudantes. Os problemas da educação brasileira, como a repetência e a evasão denotam a falta de igualdade de oportunidades e a manutenção da estagnação educacional que categoriza seu público garantindo as desigualdades escolares. Diante desse panorama, Arroyo (2000) acredita que os/as educadores/as precisam reeducar seus olhares na busca por intervenções estruturais do sistema escolar para que seja mais democrático e menos excludente, sendo premente a revisão de valores e rituais responsáveis por manter o que chama de *olhar condenatório da justiça-injustiça escolar* sobre sujeitos em desvantagem social, e explica que

dados vêm mostrando que esses educandos estão entre os condenados por rituais injustos e antiéticos de reprovação, retenção e defasagem idade-série. Quanto mais essa infância-adolescência popular luta por escola e suas famílias mais lutam pelo direito à educação de seus filhos/as, mais se sofisticam avaliações escolares e institucionais, refinando as formas antiéticas de segregação social e racial no próprio sistema escolar. (2015, p.43)



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Assim, a realidade da defasagem idade x série é um reflexo da representação e organização da educação escolar brasileira (PATTO, 2005). Os programas de correção de fluxo atuam de modo compensatório para o alunado que se encontra vulnerável socialmente e de certa forma corroboram com omissões de outras esferas que deveriam intervir nos aspectos que lhes competem referentes à responsabilidade de garantir o direito à educação. Temos como exemplo o Conselho Tutelar, que é a quem as escolas recorrem nos casos de estudantes faltosos/as. Na rede municipal do Recife, por exemplo, nos casos de discentes com cinco faltas injustificadas, a gestão deve contatar a família. Caso o/a estudante não retorne, deve-se acionar o Conselho Tutelar, seguindo orientações do Projeto VOLTEI (Verificação Oficial Limitadora das Taxas de Evasão e Infrequência), criado em 2003 pelo Ministério Público de Pernambuco, visando estimular a priorização de ações voltadas para crianças e adolescentes (PERNAMBUCO, 2015). A ação colabora com o cumprimento dos artigos 205 e 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), voltados para o direito à educação; e com o artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990/2016), que determina a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de faltas e evasão escolar. O Projeto Voltei também está em consonância com o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996/2017), que orienta as instituições a informarem às famílias a frequência e rendimento escolar, assim como notificar ao Conselho Tutelar, ao juiz competente da Comarca e ao Ministério Público as situações de faltas excessivas. Contudo, quando esses órgãos não intervêm, os/as discentes são retidos/as por não atingirem o percentual de frequência necessário à aprovação. O que gera a distorção idade x série e leva o/a estudante às turmas de correção de fluxo. Fato que não garante que haverá avanços na aprendizagem, pois é grande a chance dos problemas que provocam as ausências do/a aprendiz na escola permanecerem. Assim, na turma de correção de fluxo poderá haver novamente uma retenção e o/a aluno/a deverá retornar à turma de origem. Situações como essa evidenciam as limitações do programa, que oportuniza a aceleração, mas sem apoio de outras esferas acaba sendo mais um mecanismo de exclusão e endossando a conjuntura de segregação na escola. Patto (1999) alerta que justificativas do fracasso escolar pautadas nas teorias do déficit e



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



da diferença cultural necessitam ser repensadas com base no conhecimento dos mecanismos escolares que geram dificuldades em aprender. O fracasso da escola pública tem origem num sistema educativo que cria entraves para realização dos seus objetivos. Esse insucesso é naturalizado por discursos que rotulam as famílias pobres como portadoras de defeitos morais e psíquicos. O preconceito social e o racial tornam impraticáveis ações baseadas no construtivismo, pois este concebe o/a aprendiz como sujeito ativo no processo de construção de conhecimento. O/a aluno/a não conseguirá ser um agente ativo se for considerado incapaz (PATTO, 2005). Para Freire (1987), a educação baseada na ideia de que os indivíduos são seres *vazios* atende às práticas de dominação que visam manter o poder das elites e a doutrinação dos oprimidos. Para que a educação problematizadora aconteça e supere a concepção bancária é preciso que se acredite no potencial criador dos sujeitos, gerando uma relação dialógica na qual os educadores e educandos aprendem mutuamente, refletindo e atuando de modo autêntico e crítico no mundo. Assim, a educação problematizadora contraria o imobilismo e promove transformações ao proporcionar situações para percepção de que os sujeitos *estão sendo* no mundo.

Sobre a culpabilização do fracasso escolar, Jodelet (2011) cita o exemplo das representações da inteligência estudadas por Carugatti e Mugny (1985) para mostrar como o processo de defesa identitária pode interferir na relação educativa causando prejuízo aos/às aprendizes. Os autores verificaram que pais e professores usam sistemas de interpretação para explicar o fracasso escolar. Há a interpretação pautada na *teoria do dom*, que relaciona o fracasso a insuficiência intelectual dos/as discentes. E existe a interpretação baseada na sociologia da educação, que atribui o fracasso à desvantagem social ou ao mau funcionamento do sistema escolar. Tais explicações são as que predominam. Todavia, pais e docentes mudam de opinião quando indagados sobre suas responsabilidades nesse insucesso, recorrendo à *teoria do dom*, culpando os/as estudantes pelo fracasso. Estudos como esse confirmam que a área de educação é um campo para o estudo de relações dialéticas que envolvem saber, identidade e poder.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Conclusão

Propusemos neste trabalho trazer à tona reflexões sobre a relevância da discussão acerca da exclusão no ambiente da educação formal pública, especificamente nos primeiros anos do ensino fundamental. Esta exclusão frequentemente está atrelada à defasagem escolar, que muitas vezes é considerada fruto das dificuldades na aprendizagem da leitura. Para atender a esse propósito fizemos a análise de dados disponibilizados pelo MEC referentes à realidade do nível de leitura e de atraso escolar dos/as estudantes. A partir dessas informações e por meio de estudos e pensamentos de diferentes autores/as, foi possível confirmar e evidenciar a concatenação entre os problemas da educação brasileira contemplados nesse trabalho: exclusão, atraso escolar e dificuldades na aprendizagem da leitura. Destacamos como resultado a constatação de que para dirimir os impactos de tais problemas são necessárias intervenções em diferentes esferas, não somente dentro da escola ou apenas fora dela. Afinal, a escola pública está imersa num contexto social, histórico e político, repleto de desigualdades e pautado em representações de classe que norteiam as políticas educacionais. Estas têm atuado, precipuamente, sob a égide da culpabilização de docentes, estudantes e suas famílias sobre a situação do fracasso escolar. Para que transformações ocorram nossa realidade educacional precisa ser primeiramente discutida e repensada de modo coletivo, multidisciplinar e crítico para que se busquem formas de proporcionar seu acesso, permanência e qualidade de maneira efetiva para todos/as.

Referências

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33 - 40, jan. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100>>. Acesso em: abr. 2018.

_____. O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p 15 - 47, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: abr. 2018.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



BRASIL. **Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990, e legislação correlata.** 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. (Série legislação; n. 237)

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996). Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.** 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. (Série Legislação)

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. **Prova Brasil – Apresentação.** Brasília: MEC, [s.d]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: abr. 2018.

_____. **Resultados da ANA 2016 por estados e municípios estão disponíveis no Painel Educacional do Inep.** Brasília: INEP/MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206>. Acesso em: mai. 2018.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M. E TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** Vol. 1. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JODELET, Denise. Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. **Espacios en Blanco: Revista de Educación**, vol. 21, junio, 2011, p. 133-154. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>>. Acesso em: jul. 2017.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17- 44.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



LEAL, T. F.; ROSA, E. C. S. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015.

MOYSÉS, Lucia. **A auto-estima se constrói passo a passo.** São Paulo: Papyrus, 2001.

OLIVEIRA, Marina M. **Correção de fluxo em uma escola da rede da rede pública municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores.** 2017. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31758/31758.PDF>>. Acesso em: abr. 2018.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **Exercícios de indignação: Escritos de Educação e Psicologia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PERNAMBUCO. Ministério Público de. **MPPE e PCR se unem em combate à evasão escolar.** 2015. Disponível em: <http://www.mppe.mp.br/arquivode_noticias/?p=2133>. Acesso em: abr. 2018.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf> Acesso em: jan. 2018.

_____. O poder da linguagem. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, ed. 233, jul. 2015, p.24-29. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2015/07/15/magda-becker-soares-o-poder-da-linguagem/>>. Acesso em: abr. 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Clarilza P. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem. de 2002, p. 285-323. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/viewFile/32037/22177>>. Acesso em: abr. 2018.

TEBEROSKY, Ana. La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. **Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura**, San José da Costa Rica, 1984. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/artigo-ana-teberosky.pdf>. Acesso em: abr. 2018.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES COMO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ASSUNÇÃO CULTURAL E A EMACIPAÇÃO HUMANA PRESENTES NA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Maria Cecília de Paula Silva¹

Anália de Jesus Moreira²

RESUMO:

Tratamos neste artigo da importância dos jogos e brincadeiras populares para a assunção cultural e emancipação de alunos da Educação Infantil. Após levantamento de repertório das manifestações, discorremos sobre o percurso histórico de alguns jogos e a ligação destes com a cultura popular. Outro objetivo desta pesquisa é refletir sobre esse aporte pedagógico partir dos princípios de assunção da identidade cultural e emancipação humana de Paulo Freire, analisando suas repercussões na formação de professores de Educação Física.

Palavras-chave: emancipação; formação; jogos

1. INTRODUÇÃO

*Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia).*

A importância pedagógica dos jogos populares é hoje um dos fenômenos mais estudados pela Educação Física. Não é difícil compreender essa necessidade diante dos

¹ Professora Associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA (PPGE FAGED UFBA), que atualmente coordena. Licenciada e Bacharel em Educação Física (UFV-MG), Mestre e Doutora em Educação Física (UGF-RJ). Pós-doutorado em Sociologia e Antropologia pela Université de Strasbourg (FR). Líder do grupo de Pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade - HCEL/ UFBA, certificado pelo CNPq.

² Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador, UCSAL, Mestre e Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Membro do grupo de Pesquisa HCEL/UFBA e GUETO/UFRB.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



argumentos que sustentam o objeto de investigação desta área. A cultura corporal envolve as relações corpo-sociedade e remete essas discussões ao papel deste componente curricular na escola. Sabe-se que é impossível continuar justificando a Educação Física na escola apenas pelo viés biológico e desportivo, vez que este componente curricular da educação básica reconhece as dimensões psicológicas, culturais, afetivas e cognitivas, como influentes para a formação do sujeito e de sua atuação no contexto social, como deixa perceber Castellani Filho: “é da competência da Educação Física, dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de significado e sentidos porquanto construídos historicamente”. (1998.p.54). Observamos ainda que as constantes mudanças ocorridas na sociedade brasileira têm provocado discussões acerca do papel da escola como articuladora de ações que proporcionem ao sujeito condições para que ele reaja e participe das transformações sociais. Na perspectiva de Paulo Freire,(1996) isso denota fundamentalmente duas frentes de ação: reconhecimento e assunção da identidade cultural e a emancipação humana. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, 1996, Paulo Freire considera que: “assumir-se culturalmente é, sobretudo, assumir em termos identitários, a dimensão da individualidade e de classe dos sujeitos, visando o respeito por uma prática educativa progressista. (p.41-42). Sendo a escola um local onde as tensões sociais devem ser problematizadas, é de se esperar que ela debata e reconheça os ritmos próprios e linguagens expostos pelos sujeitos, porquanto são as linguagens constructos do elo entre os alunos, a escola e a sociedade. Para a Educação Física, esse elo é a compreensão das relações entre corpo, movimento e sociedade por meio da cultura, na medida em que se cria e recria a história corporal do hoje, seja ela comunitária ou incorporada de outras culturas. Esse impacto cultural pode ser evidenciado no compromisso do processo educativo emancipador, considerando a formação docente como um lugar de experiências históricas e políticas. Mas, esta experiência, segundo Freire, 1996, “jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção”. (p42). O conflito, portanto, denota passagem da postura ingênua para a postura crítica e um processo emancipador vigilante, sem o qual é impossível manter o fomento da “esperança” como elemento permeado da criticidade e afetividade humana. Estes são os aspectos preliminares que justificam o interesse pelo valor cultural e histórico dos jogos, brinquedos e brincadeiras populares ou infantis na prática pedagógica da Educação Física, especialmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Estas faixas de idade escolar entre 03 e 08 anos, são propícias a aculturação, a socialização e a camaradagem, observando que estes elementos constituem o arcabouço afetivo na infância. A esse respeito nos reportamos ao que disse Paulo Freire sobre formação docente para a autonomia: “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem”. (FREIRE, 1996, p.45). Este artigo resulta das reflexões e avaliação da valorização dos jogos, brinquedos e brincadeiras no cotidiano das aulas na Educação Infantil. Ao elevar essa reflexão à produção literária, tratamos de explicitar a riqueza cultural dos jogos populares e a representatividade destes saberes na escola, destacando o interesse do tema na formação de professores de Educação Física. Para analisar os resultados objetivos e subjetivos desta reflexão refletimos sobre a pedagogia freireana, especialmente no que se refere aos princípios de assunção da identidade cultural e emancipação humana no contexto de formação docente.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS: A EXPERIÊNCIA COM JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CULTURAL E PROFISSIONAL DOS SUJEITOS.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. (Paulo Freire).

Referenciar este trabalho exige uma explicação sobre a pergunta surgida por ocasião da construção do artigo: Por que, neste momento em que os professores de educação física se interessam tanto em valorizar a disciplina na escola, não se preocupam também em criar ou recriar elementos que possam enriquecer suas aulas e motivar os alunos? Tal pergunta nos levou a refletir sobre o caminho percorrido pela Educação Física no Brasil, desde sua fase higienista e eugenista até a emergência dos dias atuais. Comentamos que a ginástica calistênica, como conteúdo associado à aptidão física, também contribuiu para a supressão da alegria e do prazer nas aulas. O esporte, por sua vez, acabou institucionalizando o futebol. Virou consenso na roda de alunos envolvidos no projeto, que esses conteúdos não suprimiram a motivação e o prazer, mas sua prática usual, repetida e massificada, acabou engolindo as possibilidades de outros conteúdos, dentre eles os jogos populares.

nem sempre alterações na literatura sobre Educação Física correspondem a uma efetiva mudança ao nível da prática. Muitas vezes, a prática só se altera quando a concepção que lhe dá diretrizes já perdeu hegemonia. Além do mais, essa defasagem ocorre de maneira diferente para cada região do país. (GHIRALDELLI, 1998. p.16)

Esta constatação de Ghiraldelli exige uma breve reflexão sobre cultura popular na formação de professores de Educação Física. Conceitualmente, cultura popular (Bosi, 2008), define-se em termos práticos e sociais como “efeito contra-hegemônico à chamada cultura erudita da escola”. Entretanto, é preciso dimensionar o significado da cultura popular na relação de seus atores. Segundo Bosi, “existe a cultura criada pelo povo, que articula uma concepção de mundo e da vida em contraposição aos esquemas oficiais.” (p.78). Não significa, contudo, que esta visão obedeça a uma fixidez temporal e cultural, capaz de provocar rupturas radicais. Consideramos, portanto, que a mobilidade da cultura popular, sua espontaneidade folclórica e comunitária, são permeadas de uma “reelaboração constante”. (Bosi, p.79). Concordamos com Bosi



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



quando a autora analisa as possibilidades interativas da cultura popular ao se fundir com a tradição, folclore e mobilidade social. Compreendemos que este ‘jogo’ situacional é que afeta o quadro de referências sociais e culturais para produzir outras percepções de mundo e contrapor a chamada cultura de massa e o universo cultural dialético. Esta compreensão é importante para compreendermos a formação de professores de Educação Física, atentando para a necessidade do casamento entre pesquisa, ensino e extensão como aportes entrelaçadores e dinâmicos desta formação. Nesta direção cabe uma explanação sobre trabalho, sociedade e educação. Os modelos de produção e reprodução do trabalho, baseados na realidade impositiva do capitalismo mundial, têm provocado, historicamente, reflexões acerca do papel do professor na condução das esperanças coletivas. Entendendo que “os fatos sociais não são deslocados de uma materialidade objetiva e subjetiva” (FRIGOTTO, 2003, p.17), afirmamos que tratar de formação no contexto de dominação imperialista cultural e política requer a busca por outros modos de conduzir esta formação. Desta forma, acreditamos que a valorização da pesquisa no âmbito da cultura popular, pode oferecer novos aportes capazes de contrapor a visão conteudista e mercadológica presente nas práticas pedagógicas. A partir deste panorama, precisamos atentar para o significado de ‘formação’, compreendida aqui como um movimento integrador das várias potencialidades humanas regidas por realidades sociais e culturais e as especificidades e instrumentos necessários à prática pedagógica. Neste sentido é preciso perceber a engrenagem política a que está submetida a educação. Segundo Frigotto:

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. (FRIGOTTO, 2003, p.18).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



É neste contexto que se insere a formação de professores de Educação Física, ambicionando a formação crítica de crianças, jovens e adultos e tentando escapar das suas bases formativas fragmentadas. Vivemos, portanto da ambição de construirmos uma formação cuja base conceitual seja a militância cultural. Entendemos cultura como prática de significação ou bem simbólico, e, educação, como mediadora de um contexto social determinado, que relaciona e reflete seu tempo e contextos, e o projeto de sociedade que ela explicita e conforma, ou para se tornar um dos instrumentos de sua transformação. Com estas considerações, compreendemos que, por expressarem vivamente a cultura corporal, os jogos populares, assumem uma dimensão comunitária, verdadeiramente histórica. Quando se brinca de muda-cacique, quando se pratica baleado, quando se faz uma picula ou um baba, realiza-se uma inserção de costumes, valoriza-se a relação desses jogos com a identidade cultural e social do lugar e, reconta-se um pouco da história do sujeito individual e coletivo. Embora, as argumentações sobre processos formativos levem em conta diversas vertentes de pensamento, a base central da reflexão é a presença das obras e pensamentos de Paulo Freire, especialmente a Pedagogia da Autonomia. Este pensamento também favorece a defesa por uma pedagogia e didática que expressem o lúdico como aporte e vivência capazes de estimular a assunção do sujeito e sua emancipação humana, educativa e política.

3. DESENVOLVIMENTO: JOGO: CONCEITO E LUDICIDADE

Para Huizinga, 2000, um dos elos lingüísticos mais importantes é o jogo: “o jogo é o fato mais antigo que a cultura, pois pressupõe sempre a sociedade humana, ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica e confere um sentido a ação”. (p. 03-04). Tal afirmação nos permite analisar o jogo em sua concepção mais original que é o domínio lúdico. Nela, está sustentada a necessidade do jogo como fonte de prazer e criação.

Kishimoto, (1999, p.16) salienta que a concepção de jogo não pode ser vista de modo



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



simplista, mas pelo significado da aplicação de uma experiência, instrumentalizada pela cultura da sociedade. Isso significa que quando alguém joga, está ao mesmo tempo desenvolvendo uma atividade lúdica. Neste contexto podemos observar uma relação íntima entre atividade física e prazer. Ao analisar traços de jogos infantis, Kishimoto cita Chistie (IBID, p.25) afirma que os jogos contêm um critério positivo, caracterizado pelos signos do prazer e da alegria, e cita como exemplo a criança que quando brinca livremente e se satisfaz, traduz esses sentimentos através de um sorriso. Ainda segundo Chistie (apud, Kishimoto, 1999. p.25-26), esse critério faz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporais, morais e sociais da criança: “a criança dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo”. (idem,p.29). Huizinga, no entanto, deixa evidente uma observação sobre ludicidade e jogo:

O fato de apontarmos a presença de um elemento lúdico na cultura não quer dizer que atribuíamos ao jogo um lugar de primeiro plano, entre as diversas atividades da vida civilizada, nem que pretendamos afirmar que a civilização teve origem no jogo através de qualquer processo evolutivo. (idem ibidem p.30).

A partir desta afirmação, se faz necessária a compreensão de que a ludicidade, presente em vários aspectos e instrumentos da vida e da própria educação, não se constitui na “tábua de salvação”. A ludicidade está para o sujeito e ele necessita valorizá-la. Neste contexto, percebemos nos jogos populares, uma riqueza infinita de elementos lúdicos, diluídos em repertório, linguagem e identidade comunitária. Kishimoto, 1999, trata de diferenciar, jogo, brinquedo e brincadeira. Para a autora, brinquedo enquanto objeto é sempre suporte da brincadeira, esta por sua vez, pode ser definida como “ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e mergulhar na ação lúdica”. Lorezoni, (2002) Estabelece uma diferença entre jogo e brincadeira. Diz o autor que: “o jogo é uma brincadeira com regras e a brincadeira, um jogo sem regras”. “O jogo se origina do brincar ao mesmo tempo em que é o brincar”. Entendemos, portanto, que a diferenciação se situa numa definição conceitual,



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



perspectivada pela infância em seu sentido psicológico, logo, tradutor de um estágio vital peculiar do ser humano, caracterizado, sobretudo, pela natureza lúdica. Construindo uma ponte entre os significados do lúdico e o sentido de alegria e esperança na Pedagogia da Autonomia, interpretamos a dimensão lúdica na infância como “uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”. (FREIRE, 1996.p.72). É preciso, pois, observar o contraditório desta esperança, ou seja, o efeito da desesperança, para vislumbrar o problematização de uma prática docente progressista.

Devemos observar ainda que ao tematizar cultura e libertação, a pedagogia freireana chama a atenção para o falseamento das relações entre os sujeitos e as práticas de dominação das classes hegemônicas. (ZITKOSKI, 2006). Lembra este autor, que na obra Pedagogia do Oprimido, 1993, Paulo Freire denuncia a lógica da dominação a partir do antidiálogo cultural e seus fins de impedir a participação popular na organização da vida social. Ao negar na escola esta imersão da cultura popular, criamos possibilidades perigosas para a estratégia da dominação. Neste aspecto é que observamos o valor da pesquisa sobre jogos populares que ora discutimos como uma prática alternativa que rompe a estrutura conteudista da Educação Física. Isso se torna concreto a partir da experiencição dos próprios oprimidos, ou, no caso especial do ato educativo, a partir da construção de uma pedagogia do oprimido por meio do próprio oprimido. A esse respeito, diz-nos Zitkoski que:

Nesse sentido, não são os intelectuais, as academias, ou os líderes políticos que deverão elaborar para os oprimidos a pedagogia de sua luta política, mas as próprias classes populares. Elas devem encontrar em si mesmas as forças necessárias para reconstruir a história humana por meio de práticas que ressignifiquem a produção da cultura, as relações interpessoais e a vida política de cada sociedade. (p.33).

4. PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS

Dentro da concepção de processo emancipatório humano, esta experiência com os jogos populares na formação docente da educação física visou, à luz do pensamento



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



freireano, uma valorização também do sujeito discente e o papel de pesquisador de sua própria história. cremos que em termos filosóficos, a prática da alegria e da esperança, em se tratando da cultura lúdica infantil, torna-se aliada da criticidade como ligação da [...curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação]. (FREIRE, 1996, p.45). A garantia desta intenção foi exposta no reconhecimento do repertório lúdico popular e na sistematização desse saber até a forma pedagógica empregada durante as aulas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES: OS JOGOS NA CONSTITUIÇÃO DA CULTURA CORPORAL INFANTIL

De acordo com Kishimoto (1993, p.15-16) que denomina jogos populares de “jogos infantis tradicionais”, compreender a origem e o significado dos jogos pede uma investigação das raízes folclóricas. Para autora, a determinação das origens dos jogos infantis se fundamenta na história brasileira e na constituição do seu povo. Desta forma, nos diz que “veio com os primeiros colonizadores o folclore lusitano, incluindo os contos, histórias, lendas e superstições que se perpetuaram pelas vozes adocicadas das negras, e também os jogos, festas, técnicas e valores” (idem, p.18).

Graças a essa afirmação, podemos concluir que grande parte dos jogos tradicionais popularizados ou regionalizados, como a amarelinha, bolinha de gude, pula-corda, pião, chegaram ao Brasil pelas mãos dos colonizadores portugueses, outros foram incorporados da cultura indígena e afro-brasileira. Kishimoto revela assim como a modalidade de jogos infantis ou populares está inserida como cultura. “essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo, pela oralidade, incorporando criações anônimas das gerações que vão sucedendo”. (idem, ibidem, p.15). Por tais argumentos, afirmamos que os jogos tradicionais infantis contêm um forte elemento folclórico, e assumem características de anonimato, dando assim a entender que por estes aspectos, é muito



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



difícil conhecer a origem desses jogos: “Sabe-se apenas que os jogos infantis tradicionais são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos, tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincavam de amarelinha, de empinar papagaio, jogar pedrinhas”. (KISHIMOTO, p. 15, 1993) São, portanto, os jogos populares, expressões de uma cultura corporal comunitária e que merecem melhor repercussão no ambiente escolar bem como na prática pedagógica da Educação Física num contexto de educação infantil e ensino fundamental. As tatuagens expressas nos jogos populares são valores que, incorporados, contribuem de forma significativa para a construção formal do sujeito.

Esses jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. Muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros se modificam, recebendo novos conteúdos. A Força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. (KISHIMOTO, 1993, p.15).

Tais argumentos sobre jogos populares é que nos levaram a sistematizar este artigo, procurando incentivar os alunos, futuros professores de educação física, a pesquisar e vivenciar tais práticas em um nível disciplinar de formação. Ao revisar a literatura sobre jogos populares, percebemos que sua aplicabilidade nas aulas de Educação Física não se resume a uma mera estratégia de tornar mais lúdico o processo educativo. A necessidade da utilização de elementos lúdicos na Educação é bem mais exigente e recomendada, conforme discorreu Marcelino (1996), citando o princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas. Para o autor “(a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação: a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito) (p.39).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso observar a concepção de infância e educação física presente nesta experiência. Para tanto, é preciso tecer uma breve reflexão sobre a especificidade da disciplina no Ensino Infantil. Para Débora Sayão, “numa perspectiva de educação infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões e que estas, precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou profissionais”. (2000, p.4).

Sendo a Educação Física responsável por dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal no ambiente escolar, especialmente, esclarecemos que o planejamento dos alunos para a culminância do projeto na escola Otto Alencar, levou em questão a possibilidade de ampliação da experiência em futuras visitas do grupo. Concluímos que o trabalho desenvolvido pelo grupo de alunos primou por uma visão de criança e desenvolvimento infantil (Go Tani, 2001). Para o autor, “é importante para qualquer projeto educacional, atender adequadamente às necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais das crianças”. (p.112). Como processo formativo, a pesquisa aponta para a necessidade de outras maneiras de ensinar e ser ensinado, levando em conta as práticas corporais refletidas como saberes que vão construir a emancipação de sujeitos, suas bases de assunção e identidades e sua autonomia para criar, recriar e emancipar.

REFERÊNCIAS

BOSI, Eclea, Cultura de Massa e cultura popular: leituras operárias, 12 ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2008.

CASTELLANI FILHO, Lino, Política Educacional e Educação Física, Polêmicas do Nosso tempo. Autores Associados (coleção Polêmicas do nosso Tempo), Campinas, SP, 1998.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



FREIRE, Paulo Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa, Ed Paz e Terra, (coleção leitura), São Paulo, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio, Educação e a crise do capitalismo real, 5 ed. Cortez, São Paulo, 2003.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. Educação Física Progressista. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. 6ª edição, Ed. Loyola,. São Paulo, SP, 1997.

HUIZINGA, Johan. Homo Lúdens, 4ª edição, Editora Perspectiva, São Paulo, SP, 2000.

LORENZONI, Marlene, V. Brincando brincadeira coma criança deficiente. Ed.Menole, São Paulo,2002).

MARCELINO, Néelson Carvalho, Estudos do LAZER: UMA INTRODUÇÃO. Coleção educação física e esportes. Autores Associados, Campinas, SP,1996.

KHISHIMOTO, Tizuko Morchida, Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação, 3ª edição. Cortez, São Paulo, 1999.

_____. O jogo, a Criança, e a Educação, 7ª edição, Vozes, Petrópolis, RJ, 1993.

SAYÃO, Débora Thomé, Infância, Educação Física e Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação de /Florianópolis, SC, 2000.

TANI, Go, Educação Física na Educação Infantil: pesquisa e produção do conhecimento. Revista Brasileira de Educação Física, supl. 4. P.110-15 são Paulo, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José, Paulo Freire e a educação, editora Autêntica, Belo Horizonte, 2006.



LETRAMENTO NA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA: UM DILEMA CURRICULAR

LIMA, Francisca Maura¹

RESUMO

O trabalho apresenta discussão teórica que teve como objetivo estabelecer debate que proponha possibilidades para organização curricular do ponto de vista do letramento considerando o conceito de letramento antropológico. Defendemos que é necessário uma construção curricular do ponto de vista do letramento, que reconheça, respeite e valorize as culturas tradicionais e as *subculturas* sem perder de vista os horizontes universais, e que essa construção seja fruto de um debate franco em que as vozes das comunidades envolvidas sejam fortes.

Palavras-chave: Letramento antropológico; Organização curricular; Culturas locais

1. INTRODUÇÃO

Uma pintura de 1872 chamada “Progresso Americano” mostra uma mulher branca flutuando sobre as planícies do Oeste norte americano. Colonos brancos a seguem, enquanto índios e animais selvagens fogem. Em sua testa ela veste a estrela do Império. Em sua mão direita ela traz um livro escolar. Conforme os Estados Unidos toma o Oeste, milhares de crianças nativas são retiradas a força de suas famílias e levadas para internatos administrados pelo governo. O objetivo evidente é destruir o seu modo de vida.

A imagem descrita no trecho acima, apresentado no filme “Escolarizando o mundo: o ultimo fardo do homem branco”, é a metáfora da supramacia urbano industrial e ocidental sobre as demais culturas. O argumento do filme é que as escolarizações em massa que ocorreram e ocorrem no mundo, tem como objetivo impor um modo de vida genérico e preparar sujeitos para o mundo da indústria e do consumo, destruindo culturas tradicionais. Um dos entrevistados no filme, o etnobotânico Wave Davis diz que as outras culturas não são tentativas falhas de serem como nós: mas preciosas respostas para uma questão fundamental: O que significa ser humano e estar vivo?

¹ Professora Doutora da Prefeitura do Recife atuando no Núcleo de Pesquisa e Inovação em Educação.
fmaurinha@gmail.com



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Partindo dessa problematização, a questão que se coloca nesse texto é: até onde a escolarização pode ser vista como um bem inquestionável? Como algo que garante o crescimento e aumenta as possibilidades de felicidade dos sujeitos e do mundo?

Se tomarmos a questão para o campo específico do letramento, podemos nos perguntar: **qual o limite entre respeitar um letramento cultural e impor ou oferecer um letramento universal proposto e conquistado pelo processo de escolarização?**

Dessa forma nosso objetivo é estabelecer uma discussão que proponha possibilidades para organização curricular do ponto de vista do letramento considerando o conceito de letramento antropológico.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Em conferência realizada no ano 2007 participando do “I Colóquio de Letramento e Cultura”, Magda Soares aponta várias perspectivas que o termo letramento vai assumir em todo mundo: histórica, antropológica, psicológica, linguística, pedagógica. Ela coloca que existe no Brasil uma lacuna nas pesquisas sobre letramento, no campo do *letramento antropológico* e que só bem recentemente começamos a pensar letramento nessa perspectiva, mas não tanto no que se refere a compreendermos as *subculturas* e suas formas de viver os processos de letramento. Um trabalho muito interessante realizado por Galvão (2010) que fez um levantamento no banco de teses da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, sobre a natureza das pesquisas que abordam a cultura escrita, identifica 214 teses e dissertações dentro dessa abordagem. Um dado muito interessante apresentado pela autora é o percentual de pesquisas que abordam cada objeto de escrita, quando esses objetos são os foco da pesquisa. Ela observa que a maioria das pesquisas estuda obras literárias, livros didáticos, periódicos em revistas ou jornais. Outros objetos culturais que caracterizariam as culturas escritas como roteiros de viagem, diários, mitos e outros, aparecem com um percentual inferior a 1%. Já quando o foco das pesquisas são as instituições, as igrejas e o espaço público da cidade por exemplo, aparecem em quantidade também insignificante. Vemos portanto que os suportes textuais, gêneros e instituições pouco tradicionais no que se refere a inserção da cultura escrita não tem



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



sido foco de estudos, o que é lamentável, posto que a abordagem do letramento antropológico compreendendo o interior das *subculturas* no que se refere aos usos e representações sobre a escrita nos ajudariam a compreender melhor o próprio letramento pedagógico.

É interessante fazer um contraponto entre o que Magda chama de letramento na perspectiva antropológica recorrendo especificamente aos trabalhos de Brian Street, e o letramento na perspectiva pedagógica. Observemos a definição de cada um desses letramentos:

Letramento na perspectiva antropológica: práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinadas culturas

Letramento na perspectiva pedagógica: designa habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

As duas definições tem seu foco em práticas sociais de escrita, sendo que a perspectiva pedagógica olharia para habilidades e a antropológica para os valores atribuídos por cada cultura. Portanto a perspectiva antropológica se defronta com o que é específico de cada cultura, com a maneira com que cada cultura ver a escrita, como se relaciona com ela. Brian Street (2010) nos presentearia com um exemplo interessante para fazermos essa reflexão: durante seus estudos etnográficos na Índia ao perceber que uma mulher escreve uma felicitação na parede, ele estranha o fato, mas sua perspectiva antropológica o leva a reflexão de que a parede para aquela mulher era considerada como espaço de escrita, uma vez que o Instituto da Malária escrevia na parede das ruas a indicação de que a rua já havia sido visitada. Logo escrever na parede era legítimo para aquela comunidade. Portanto o próprio suporte da prática de escrita é um elemento cultural. O que significa escrever na parede nessa comunidade da Índia ou em Recife? O que significa escrever na parede quando o conteúdo dessa escrita tem um valor socialmente reconhecido nessa comunidade ou quando não tem? o que significa escrever na parede para um grupo de pichadores?

Uma autora brasileira que assume uma perspectiva próxima da antropológica quando fala de letramento é Leda Tfouni. Quando se propõe a estabelecer a relação entre letramento e alfabetização ela coloca a alfabetização na dimensão do individual e



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



letramento na dimensão do coletivo. Para ela “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem.” (TFOUNI:2010.p.11). Já o letramento:

Focaliza os processos sócio históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de maneira restrita ou generalizada. Procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo o letramento tem como objetivo investigar não somente quem é alfabetizado mas também quem não é alfabetizado e nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.(TFOUNI: 2010.p.12).

Como vemos o que ela chama de alfabetização é o que Magda aponta como letramento na perspectiva pedagógica. Ela defende que não existe sujeito iletrado em sociedades modernas, o que existe são graus de letramento, pois o fato de estar vivendo em sociedade letrada leva o sujeito a interagir com a língua escrita de alguma forma. Esse grau de letramento de que ela fala não tem necessariamente uma relação direta com a escolarização, pois o que define o sujeito letrado é a capacidade de se fazer autor do próprio discurso. Dessa forma um sujeito com alto grau de escolarização pode não conseguir se fazer presente no discurso. Para exemplificar ela apresenta o caso de uma estudante da USP - Universidade de São Paulo, que não consegue se fazer presente em um texto porque está dominada pela representação que tem sobre a escrita e o que se espera dela quando escreve. Dessa forma esta estudante poderia ter um grau de letramento inferior a um sujeito recém alfabetizado que consegue ser autor de seu discurso. A distinção entre o processo de alfabetização e letramento não significa que a alfabetização não possa ocorrer dentro de um processo de letramento, mas que ser letrado é algo mais complexo que ser alfabetizado.

E que proposta de educação daria conta de tal formação? Ou de uma formação que torne o sujeito autor do próprio discurso? Que as práticas de letramento priorize o reconhecimento do discurso dos educandos e valorize as práticas de escrita e leitura próprias de cada comunidade? Que investigue e valorize o contexto cultural de aprendizagem da escrita?

Podemos dizer que do ponto de vista freireano não será na prática da educação “bancária”, mas a partir da concepção problematizadora e libertadora da educação uma



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



vez que: “quanto mais adaptados para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo.” (FREIRE: 2011, p. 88). A prática da educação bancária conforma, adapta, porque não reconhece o sujeito da educação como ser pensante, criativo, capaz de formular e de produzir discursos, mas mero receptor do conhecimento. Nessa perspectiva o letramento tal como a concepção antropológica assume não seria adequado à educação bancária. À esta concepção de educação (bancária) caberia um processo de alfabetização mecânico e descontextualizado da cultura do sujeito. Tomando um exemplo do próprio Freire: “não interessa a esta visão bancária propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas pelo contrário, perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu?” para depois dizer-lhes enfaticamente que “Ada deu o dedo a Arara”.”(FREIRE: 2011,p.85)

Já na concepção problematizadora se encontra um letramento que dê conta do coletivo, da percepção cultural, do entorno, do encontro, do sujeito de discurso. Segundo Freire:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe por ser autêntica, não é sobre esse homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE: 2011,p. 98)

Portanto o sujeito da educação é um homem que pertencente a um mundo, a determinado contexto cultural, um homem que estabelece relações, que experiência e reflete sobre o seu mundo. Dessa forma as práticas de letramento do mundo ao qual educando faz parte, fazem parte da reflexão sobre sua realidade e podem ser objetos de discussão de educadores e educandos. Aqui podemos dizer que a organização curricular é objeto de interesse uma vez que por via do currículo a escola constrói identidades pessoais e culturais. Segundo Arroyo (2001), o currículo é um dos campos mais normatizados e controlados do sistema escolar por ser produtor de identidades. O currículo é entendido como “território de disputa”, e por via do currículo, educandos, professores, grupos culturais, se afirmam e constroem espaços de visibilidade. A



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



concepção problematizadora e libertadora de educação, tem repercussão na organização curricular uma vez que orienta opções didáticas e o próprio conteúdo programático se configura como parte da concepção libertadora, pois:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE: 2011, p. 116)

Localizando essa questão no processo de letramento, podemos dizer que seria importante considerarmos uma diversidade de práticas de escrita utilizadas na realidade dos educandos, como objeto de reflexão e estudo. No entanto não podemos dizer nesse caso que essas práticas ou gêneros textuais utilizados em cada contexto cultural são elementos desestruturados, que exigem reestruturação, mas podemos dizer que exigem reflexão sobre suas características sócio discursivas tanto quanto os gêneros textuais canônicos ou mais tradicionais da cultura escolar. Compreender o processo de letramento a partir da tradição escolar priorizando os gêneros textuais que circulam nessa esfera linguística se relaciona com a crença no letramento “autônomo”. Para Brian Street o modelo de letramento “autônomo” seria um modelo de letramento que se colocaria como capaz de mudar os papéis sociais. Para ele o letramento não teria esse poder. No modelo de letramento autônomo: “presume-se que o letramento é um coisa autônoma separada do cultural, uma coisa que teria efeitos independentemente do contexto.” (STREET 2010: p.36). Nesse caso a proposta de letramento pode se configurar como uma forma de acesso a cultura de prestígio, com o objetivo de proporcionar o deslocamento dos sujeitos. Na mesma linha da crítica ao letramento autônomo, Graf (1987) discutindo as concepções que permeiam a alfabetização, evidencia a crença salvacionista de que a alfabetização vai promover progresso político, econômico e social. Para ele esse é um “mito da alfabetização”, pois a alfabetização pode estar a serviço do controle da classe trabalhadora formando “trabalhadores mais morais, ordeiros disciplinados obedientes e conformados: o resultado esperado da hegemonia da economia moral da alfabetização.” Graff e Street na verdade estão nos alertando para as formas tradicionais de conceber os processos de educação e de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



letramento, e o seu lado perverso, mas ao entrarmos no universo freireano vamos nos encontrar em uma concepção de educação e de letramento que extrapolam essas formas de educar e de letrar e nesse caso podemos sonhar com os deslocamentos dos sujeitos. Não com o deslocamento econômico, que a esse preferimos atribuir à mudança nas estruturas econômicas vigentes, mas com o deslocamento político e social com certeza.

3. DESENVOLVIMENTO

Considerando a discussão teórica colocada, que caminho a escola pode construir a partir dessa discussão? Iniciamos a busca por resposta a partir da construção curricular. Alguns currículos escolares estabelecem habilidades que envolvem a inserção dos estudantes em práticas sociais de escrita. Podemos dizer que provocar essa inserção seria fazer um trabalho com o ensino da língua na perspectiva do letramento. Mas qual o olhar que a escola lança sobre as especificidades de cada realidade educacional? o que deve ser objeto de aprendizagem do ponto de vista das práticas de escrita? Como cada cultura representa as práticas de escrita? Como estabelecer o diálogo entre a cultura local e a proposta de letramento da tradição escolar? o que é legítimo no que se refere a práticas de letramento? quais os choques entre uma cultura escrita escolar e uma cultura escrita local? Pensar sobre essas e outras questões pode ser um caminho para nos colocarmos no ponto de vista antropológico do letramento.

Quando entramos na vida das pessoas enquanto instituição educacional, passamos a compor a vida dessas pessoas e construir suas identidades juntamente com as demais pessoas e instituições envolvidas. Existem em cada ambiente de educação outras culturas para além da escolar. Temos pensado sobre isso? temos pensado sobre as culturas escritas de cada comunidade a ser educada?

Poderíamos dizer que considerando a imensidão geográfica do Brasil e a diversidade de tradições culturais estamos apenas iniciando uma discussão no que se refere a compreender as culturas escritas e a partir da perspectiva antropológica ao pensarmos nossas práticas e políticas educacionais.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Do ponto de vista do aparato legal, podemos dizer que temos avanços principalmente no que se refere à culturas indígenas, quilombolas e do campo. Se citarmos, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, não seria possível dizer que a prática jesuítica de dizimar as culturas indígenas seja permitida nessa referência legal. O parágrafo único do artigo 37º prevê que:

Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL: 2010)

No entanto observamos que apesar de reconhecer que a cultura indígena deve ser respeitada e preservada, inclusive a língua, os termos bilíngue e intercultural indicam que o documento não abre mão da inserção de uma cultura escolar nacional nas escolas indígenas inclusive submetendo esse trabalho a uma base comum como está previsto no mesmo artigo 37º.

E sobre as *subculturas* ou *microculturas*? quando Magda Soares fala das *subculturas*, ela está se referindo, não a culturas tradicionais como as indígenas por exemplo, mas a culturas que se encontram no interior de uma cultura maior. Quantas *subculturas* estão presentes numa cidade como Recife? Acredito que essa relação é mais difícil de ser considerada por ser menos perceptível.

Se falarmos de currículo por exemplo, muitas pessoas acreditariam que em uma cidade como Recife poderíamos ensinar as mesmas coisas, a todas as crianças e da mesma forma. Porque as diferenças mais perceptíveis são as de classe, e dessa forma a classe social de prestígio, (desejada e ambicionada pelas outras), seria sempre a referência.

Podemos analisar o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica sobre essas relações culturais. Uma pesquisa sobre a palavra cultura no documento indica que ela aparece no texto de 18 páginas, 38 vezes incluindo aí seus derivados como cultural, intercultural, sociocultural, indicando que a discussão está estabelecida. Transcrevemos aqui o artigo 11º:

A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a **cultura herdada**, reconstruindo-se as identidades **culturais**,



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. (BRASIL: 2010)

Entendemos que o texto abre espaços para considerarmos as diversas culturas escritas quando fala de *valorizar as raízes próprias*, no entanto como interpretar esse *recriar e ressignificar* a cultura herdada? Foi escolhido especificamente esse artigo porque aqui reside o limite da questão que estamos colocando pra reflexão já anunciada, mas que trazemos novamente para retomarmos: **qual o limite entre respeitar um letramento cultural e impor ou oferecer um letramento universal proposto e conquistado pelo processo de escolarização?** Já que estamos partindo do pressuposto que a escola deve inserir os estudantes em práticas sociais de escrita e ao mesmo tempo compartilhamos a ideia de que é necessário olharmos para os processos de letramento do ponto de vista antropológico, ou seja, reconhecendo que as comunidades têm formas próprias de manifestar a escrita e que essas formas devem ser consideradas, temos evidentemente uma implicação curricular. Por isso optamos por deflagrar a discussão a partir de um documento curricular.

A opção de Organizar um currículo que desconsidere totalmente o contexto, baseado em habilidades consideradas importantes para todos os aprendizes estaria fora dessa perspectiva. Então teríamos duas opções: 1- Organizar um currículo a partir de uma base comum sobre a qual estão expressas habilidades (ligadas a práticas de escritas) que não poderiam ser negadas ao sujeito, mas dando uma margem de deslocamento para o específico do contexto; 2- Organizar um currículo que não parta de base comum, mas de uma total identificação com as necessidades, características e expectativas de cada cultura ou subcultura desde que trabalhe com a noção de inserção dos sujeitos em práticas de escrita. Uma terceira opção (em nossa opinião fora do contexto contemporâneo estabelecido) seria a ideia que nem todas as culturas precisam de escolas e que se bastam enquanto cultura e portanto a escola seria apenas uma opção, não se caracterizando como obrigatória.

Acredito que duas palavras poderiam tentar resolver esse dilema, uma é o direito, direito a aprendizagem, a outra é o respeito, respeito ao modo de ver o mundo e no caso aqui, de ver a escrita, que cada pessoa ou comunidade constroem. Não podemos



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



decidir sobre o que as pessoas devem aprender ou sobre quais práticas de escrita devem ser inseridas em suas vidas partindo apenas de nossa cultura ou da cultura escolar, mas também não podemos negar o direito ao acesso. No filme “Escolarizando o Mundo”, um dos argumentos utilizados pelo representante do banco mundial para justificar a escolarização em massa de comunidades agrárias é que os próprios moradores adultos dizem não desejarem que seus filhos reproduzam a mesma forma de vida. O argumento nesse caso, é que a escolarização na forma como é proposta (universalizando) não é uma imposição, mas um desejo das comunidades. O que não é discutido por ele é que esse desejo não é um desejo pessoal e inato, é um desejo provocado pelo próprio processo de inserção da cultura urbana em suas vidas. Outra coisa que não é colocada e que o filme aborda muito bem, é que o fato de serem essas pessoas escolarizadas não vai fazer a comunidade de maneira geral mudar de vida porque a escolarização não teria esse poder de forma isolada. Esse é um dos mitos da alfabetização Graff (1987) que poderia ser relacionado também ao letramento.

Quando Brian Street (2010) critica o modelo de letramento autônomo ele está chamando nossa atenção para o fato de que o letramento não teria o poder de mudar as vidas e os papéis sociais. Um tipo de letramento por si não muda a vida de ninguém do ponto de vista econômico. Portanto não podemos usar como argumento para propor um tipo de escolarização ou de letramento que isso mudaria a vida das pessoas do ponto de vista econômico. No entanto podemos nos perguntar (por exemplo) se a inserção do sujeito no mundo do letramento literário (não necessariamente canônico) poderia mudar a vida dessa pessoa do ponto de vista pessoal, se poderia promover mais possibilidades de prazer, ou promover uma maior intensidade de imaginação e uma interação com outras formas de ver o mundo. Se a resposta for afirmativa, é impossível que a escola como instituição de educação não deseje inserir os estudantes no mundo literário, se queremos com a educação construir um mundo melhor. Mas o problema (curricular a meu ver) é que não temos certeza sobre o mundo que queremos. Como educadores e educadoras diversos (as) que somos, como instituições educativas que respondem a tantos interesses, não podemos desejar a mesma coisa quando falamos de educação.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Temos muitos projetos em disputa e segundo Arroyo (2010) o currículo é um território em disputa.

Voltando ao já citado artigo 11º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, apesar de permitir interpretações diversas quando fala de ressignificar e de recriar culturas, ela tenta propor a síntese entre respeito e direito. Entendemos que seja qual for a cultura ou *subcultura* onde chegue a escola, seria o papel dela oferecer o letramento como direito em uma proposta pensada, dialogada com aquela comunidade, não apenas olhando para a comunidade, mas conversando e estudando. Ou seja, o documento reconhece a cultura, mas entende que podemos recriar ou ressignificar, que podemos interpretar como fazer dialogar com outras culturas, outras formas de letramento, sem estabelecer hierarquias, sem estabelecer valores a partir da cultura escolar de forma que o processo de letramento seja uma síntese entre o que a escola construiu de valor universal (como a literatura) e o que a comunidade local espera, deseja, pratica, reconhece, oferece, etc. Nessa caso são muitas as possibilidades a serem exploradas ao organizarmos o currículo, ao realizarmos as escolhas dos gêneros textuais e suas formas de inserção na prática educativa ao emprendermos a organização escolar.

4. CONCLUSÕES

Podemos ver o letramento sobre várias perspectivas e nesse trabalho optamos por discutir a perspectiva antropológica que considera a forma como cada cultura vivencia as práticas de leitura e escrita. A concepção antropológica de letramento dialoga com a concepção freiriana de educação e nela nos ancoramos para propor uma prática pedagógica que considere os contextos, o mundo cultural dos sujeitos a serem educados e suas formas de manifestar a escrita. A escola precisa questionar, problematizar os contextos culturais de cada cultura ou *subcultura* a ser educada, precisa se colocar como agente do conhecimento construído, no caso aqui das formas de manifestar o discurso, a escrita, dialogando com os conhecimentos locais ou comunitários.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Para isso existe um contexto curricular legal favorável se considerarmos as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que apesar de propor a base comum, garante o respeito à diversidade cultural e aí reside o que chamamos de dilema curricular. No caso específico do letramento consideramos que o dilema se resolveria oferecendo uma proposta de letramento que partisse de uma base comum considerando gêneros textuais da tradição escolar como crônicas, poesia, texto de opinião, histórias infantis, gêneros jornalísticos, didáticos, cartas etc, (e outras formas de manifestar os discursos geralmente utilizando o padrão normativo) e ampliar com gêneros da tradição local, realizando estudos sobre a cultura escrita local, e estamos falando também das *subculturas*. É necessário que se estabeleça diálogos, pesquisas, escutas, de forma que o processo de letramento seja vivenciado como parte da vida real dos educandos.

5. REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011
- BLACK, C. **Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco**. Produzido por: Lost people films. Documentário. Estados Unidos/Índia. 2011.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04 de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, 04 de julho de 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GALVÃO, A M. **História das Culturas do Escrito: Tendências e Possibilidades de Pesquisa**. In: *Cultura escrita e letramento* MARINHO, M. e CARVALHO (orgs) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- GRAFF, H. **Os labirintos da Alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- SOARES, M. **Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de Alfabetização e Letramento**. In: *Cultura escrita e letramento* MARINHO, M. e CARVALHO (orgs) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- STREET, B. **Os Novos estudos sobre o Letramento: Histórico e perspectivas**, in: *Cultura escrita e letramento* MARINHO, M. e CARVALHO (orgs) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.



LIVROS, LEITURA E BIBLIOTECAS: INSTRUMENTOS DE DISPUTA CULTURAL

Cícera Maria do Nascimento¹
Yara Gonçalves Manolaque²

Resumo: O artigo amplia o debate sobre a leitura literária em contexto escolar na Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE, desenvolvido na pesquisa de mestrado concluída em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE-CAA. Dialogaremos na perspectiva freiriana de leitura como prática da liberdade considerando a importância do ato de ler. Analisaremos o discurso de professoras de bibliotecas quanto o acesso e as resistências de educandas e educandos da Educação de Jovens e Adultos à leitura literária.

Palavras-chave: Bibliotecas. Leitura literária. Leitura libertária.

Introdução

Educação e leitura são atos políticos. A pretensa posição de neutralidade propagada por alguns setores e pessoas em relação a esses campos busca, de fato, neutralizar os processos de humanização que a prática da leitura de mundo e leitura da palavra reverbera enquanto prática da liberdade (FREIRE, 1967;1989).

No decorrer da história da humanidade, o acesso à leitura e ao livro está permeado por conflitos, repressões e contradições. Para os romanos antigos, por exemplo, possuir ‘livros’ era demonstração de poder, tanto que, em algumas imagens da época, não raro, aparece à representação de homens exibindo suas tabuinhas. A hegemonia da igreja católica romana inoculou, na sociedade europeia, a censura e a disseminação de que somente o clero estava apto a fazer a mediação entre o livro e o leitor, principalmente se esse leitor fosse uma mulher, dado o caráter pernicioso que a leitura seria capaz de desencadear em uma pessoa desgovernada. Nesse sentido, o Renascimento provoca um importante movimento em torno da superação da perspectiva de perniciosidade atribuída à leitura que preponderou não

¹ Professora da Rede Municipal de Caruaru-PE. Mestra em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA. E-mail: escoleitora.lp@gmail.com.

² Professora da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Graduada em Letras Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela UFPE. Especialista em Língua Espanhola e Novas Tecnologias pela UGF. E-mail: ymanolaque@gmail.com.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



somente na Idade Média, mas ainda na Idade Moderna. Conforme Chartier (1998, p. 23), a relação com a chamada “cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem.”

Nos processos de colonização dos espaços invadidos, uma das medidas tomada pelas metrópoles foi proibir a produção e circulação de livros nas colônias. No Brasil, por exemplo, somente três séculos depois da ocupação portuguesa e, ocasionada pela estadia da corte de D. João VI no Rio de Janeiro, conforme destacam Del Priori e Venâncio (2001, p. 199), “Bibliotecas e tipografias entraram em atividade, sendo a Imprensa Régia, na capital, responsável pela impressão de livros, folhetos e periódicos, nela publicados entre 1808 e 1821.” Acontecimento esse que favoreceu o acesso, ao menos na capital e para os letrados, aos textos impressos.

A leitura, considerado o fator preponderante, foi na chamada Idade Antiga símbolo de *status*; na Idade Média e ainda na Moderna, de nocividade. No entanto, foi com a insistência burguesa em viabilizar um modelo de sociedade embasada na mentalidade de igualdade social e principalmente política, que a leitura ganhou expansão institucional irreversível (ZILBERMAN; SILVA, 2005).

No Brasil, a substituição do governo monárquico pelo republicano impeliu o desenvolvimento das cidades e com elas a expansão de uma classe social intermediária entre a aristocracia rural e a alta burguesia (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988). Mesmo com a intenção da classe culturalmente dominante, de agregar valor simbólico positivo à leitura como elemento do progresso brasileiro, na transição da Monarquia para a República, somente na década de 1937 ações políticas para formação de leitoras(es) no Brasil foram ensaiadas. Um marco da tentativa de institucionalização das ações de leitura no Brasil foi a criação, em 1937, do Instituto Nacional do Livro (INL), que perdurou até o ano de 1990. Durante cinquenta e três anos e diversas reestruturações, o INL foi o órgão governamental responsável pela política do livro e da leitura no Brasil (ROSA; ODDONE, 2006).

Após dezesseis anos da extinção do Instituto Nacional do Livro, é apresentado à sociedade brasileira o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Publicizado como marco da busca de consolidação de políticas públicas de leitura no Brasil, o Plano está sob a responsabilidade e parceria entre os Ministérios da Cultura e da Educação, por meio da portaria interministerial nº 1.442 de 10 de agosto de 2006. Nele são apresentadas ações de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



leitura e cultura que se propõem ressignificar as práticas sociais e culturais com o livro, a leitura e as bibliotecas; nortear ações para formação de agentes de leitura; estimular o comprometimento da sociedade civil organizada; assim como buscar estratégias para responsabilizar estados e municípios na efetivação das propostas apresentadas no documento (BRASIL, 2006).

Em estudo intitulado “A conturbada história das bibliotecas”, o bibliotecário estadunidense Matthew Battles (2003) relata situações de como as bibliotecas que ele conseguiu acessar registro de existência no Oriente e no Ocidente foram alvo de destruição e descoberta da verdade por parte de príncipes, presidentes e aspirantes ao trono. As diversas formas de destruição das bibliotecas, dentre elas as chamas, além da extinção do conhecimento impresso nos suportes, conforme cada região e período de desenvolvimento tecnológico, privou/priva a humanidade de um legado da produção humana.

Experiências políticas que enfrentaram o modelo hegemônico de produção da vida do capitalismo também tiveram as bibliotecas como instrumentos de formação cultural da classe trabalhadora. Nessa perspectiva tivemos a experiência das bibliotecas operárias instaladas nas fábricas e que tinham como objetivo fomentar o conhecimento e impulsionar a formação política de operárias e de operários. Antonio Gramsci, intelectual orgânico do Partido Comunista Italiano, defendia no início do século XX que a emancipação humana e consequente formação da consciência crítica, a qual impulsiona a interferência na realidade, perpassa pelo acesso ao conhecimento produzido ao longo da história da humanidade (GRAMSCI, 1978).

Na mesma perspectiva de compreensão da importância do acesso à arte como elemento que fortalece a construção de uma sociedade econômica e socialmente justa, a revolucionária russa N. K. Krupscaya, forte liderança no grupo que formulou as mudanças educacionais do período inicial da Revolução Russa de 1917, trabalhou com afinco na instauração de bibliotecas, inclusive itinerantes (SILVA, 2012), nos territórios da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A revolucionária defendia que ao ter acesso à arte, dentre essas a literatura, a classe operária teria oportunidade de desenvolver capacidades estéticas e emocionais necessárias para o fortalecimento da revolução (KRUPSKAYA, 2017 [1922]).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Ao estudar o sentido pedagógico e político da produção poética dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Caldart (2017 [1987], p. 24) e contextualizar o lugar da poética na construção da luta. A reflexão da autora nos auxilia a problematização tanto aos usos das bibliotecas escolares no Brasil quanto ao descaso e abandono em relação às bibliotecas públicas e comunitárias (BRASIL, 2011).

Na perspectiva freiriana da leitura como prática da liberdade, as bibliotecas populares são apresentadas com instrumentos de exercício, construção e fortalecimentos da democracia. Nesse sentido, a leitura está entrelaçada com a escrita. Escrita do texto produzido pela classe trabalhadora a partir da sua cultura cotidiana e sempre em diálogo com a leitura crítica do mundo. A construção coletiva de uma biblioteca popular se compõe em prática e construção da liberdade do povo “[...] a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, e vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação ao contexto” (FREIRE, 1989, p.20). Esse exercício de ser partícipe da produção escrita é de fundamental importância para a visibilização da história dos sujeitos historicamente silenciados, sendo que, escrever é atrevimento!

Referencial Teórico

A Biblioteca Escolar (BE) no Brasil está diretamente ligada à exclusão e aos modelos pedagógicos adotados ao longo da história da nossa educação. Assim sendo, a falta da universalização da educação também implicou/implica ausência de Bibliotecas Escolares. Em “História das ideias pedagógicas no Brasil”, Saviani (2011) cita a inovação instituída no final do século XIX pela Reforma Couto Ferraz, ao prevê a criação de bibliotecas escolares, bibliotecas populares e bibliotecas pedagógicas.

Portanto, a Biblioteca Escolar, muitas vezes, é chamada a se alinhar à concepção pedagógica hegemônica em cada período para que através das ações que desenvolve fortaleça as práticas educativas vigentes. Dessa forma, compreendemos que quando a BE busca materializar um projeto de leitura que se confronta com a política de educação corrente, emergem diversos conflitos, incluindo dentre esses conflitos, a falta de espaços físicos para a instalação da BE (ALONSO, 2007). A contradição presente nessa situação está intrínseca na



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



problemática da falta de espaço físico para a instalação da BE, mesmo existindo um *corpus* documental³ que tenta assegurar esse direito as condições concretas de precarização da escola colaboram para o travamento dessa garantia.

A ausência de profissionais qualificados para a mediação de leitura e a falta de espaços adequados para a Biblioteca Escolar foram fatores evidenciados através da pesquisa “Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola” (BRASIL, 2008). Com base nessa avaliação, o Ministério da Educação publicou um conjunto de documentos, “[...] com o objetivo de incentivar o debate acerca do papel da escola no desenvolvimento da competência leitora dos alunos” (BRASIL, 2009).

A partir da década de 1990, em grande parte dos países da América Latina, dentre eles o Brasil, vem sendo desenvolvida, por seus governos, uma estrutura econômico-social neoliberal. No cenário desses países, o que se sobressai são os altos índices de desigualdade econômica e social e a ausência da oferta de serviços públicos que garantam a efetivação dos direitos econômicos, sociais e coletivos da população. No Brasil, esse quadro tem se agravado a partir de 2016, em consonância com o aprofundamento de mais uma crise do sistema capitalista e a consequente ascensão de um governo alinhado à ofensiva neoliberal preiteada pelos EUA à América Latina (FURNO; PIRES, 2018). Nesse contexto, conforme Almeida (2010, p. 26), “acirra-se a concorrência internacional por via de um movimento de mercantilização que, ao transformar tudo em mercadoria, aumenta o individualismo, afrouxando os mecanismos de solidariedade.” Nessa lógica a educação enquanto direito humano é subtraída em detrimento do lucro do mercado capitalista.

Mediante as considerações até aqui tecidas e considerando que a correlação de forças políticas atualmente está a favor do conservadorismo e consequentemente da instauração e aprofundamento de políticas neoliberais, os desafios e contradições no que diz respeito à consolidação da política de leitura que perpassa a escola se acentua. O retrocesso à educação

3 Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar: orientações para a implementação de Bibliotecas Escolares (1999); **Lei nº 10.753 de 30 de outubro que estabelece a Política Nacional do Livro (2003); Plano Nacional do Livro e Leitura (2006); Projeto Escola Leitora: propostas para ações de leitura literária na rede de ensino de Caruaru (2007);** Lei nº 12.244, de 24 de maio, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país (2010); Lei nº 5.082, dispõe sobre a Política do livro, leitura e bibliotecas em Caruaru/PE (2010); Lei nº 13.696, de 12 de julho, institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (2018).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



brasileira se intensifica com a aprovação da emenda constitucional nº 95 (EC95) que altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências.⁴ Conforme com o que dispõe a EC95 os recursos financeiros para políticas públicas sociais, dentre elas as políticas educacionais, sofrerão diminuição de investimento. A emenda versa que o novo regime fiscal será aplicado a partir 2019, no entanto, as políticas públicas sociais atualmente já sofrem fragilização e desmonte. A aprovação da Política Nacional de Leitura e Escrita⁵ em 12 de julho de 2018 é uma contradição dentro do sistema hegemônico que mesmo cortando investimentos para as políticas sociais sanciona uma lei de incentivo à leitura. Será contradição?

Conclusão

Historicamente, a leitura literária, marcada pelas relações ideológicas que a legitimam ou desqualificam (EAGLETON, 2006), foi/é alvo de censura e silenciamento nos mais diversos espaços sociais e na escola não é diferente, haja vista que, essa não é uma instituição independente das demais, além de acentadamente ser chamada a acomodar os sujeitos em relação aos seus conflitos e não a criar situações que estimulem a transformação da sociedade. Ao fazermos essa observação não estamos a defender que a educação escolar seja a responsável pelos rumos tomados pela sociedade, mas dizendo que a mesma faz parte de um sistema e que em certa medida contribui para a manutenção ou questionamento do *status quo* (FRIGOTTO, 2010). Como nos atesta Paulo Freire (1989, p.16) no artigo Alfabetização de adultos e bibliotecas populares: uma introdução: “As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante.”

Para Liliane Silva (2006, p. 22), “[...] a literatura, como toda arte, transpõe os limites das convenções e dos estereótipos.” Logo, sendo arte, é considerada pela escola pensada ideologicamente pela burguesa, como subversiva, pois apresenta possibilidades de instigar os

4 Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/12/2016&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=368>. Acesso em: 19 jul. 2018.

5 A lei nº 13.696, de 12 DE julho de 2018 institui a Política Nacional de Leitura e Escrita.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



sujeitos a interlocuções efetivas com o meio social, estimulando-os à criatividade e à crença de que a realidade é passível de mudança. Certamente não é à toa que em regimes políticos de cerceamento das liberdades democráticas a produção e o acesso à cultura para a classe trabalhadora são duramente golpeados. Caso exemplar na conjuntura brasileira são as Bases Nacionais Comuns Curriculares⁶. Um povo desafiado a sonhar e a lutar por condições justas de vida, é um povo perigoso pois, como nos provoca Paulo Freire (1987), contraditório seria se os opressores defendessem e praticassem uma educação libertadora. A criatividade e a esperança da classe trabalhadora é um elemento de perigo para a classe dominante pois,

A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. Quando vão interpretando os verdadeiros anseios do povo. Na medida que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados. Realmente não há por que se desesperar se se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente (FREIRE, 1969, p.53).

Segundo Aparecida Paiva et al. (2005), a construção do prazer pela leitura literária não se dá sem uma mediação articulada. Nesse caso, a mediação deve se propor ao desenvolvimento de habilidades leitoras, pois o puro discurso da leitura por prazer, pode se perder ou na complexidade do texto que distancia o leitor(a) em dado momento, ou senão pela pura falta de atrativos, desafios. Nesse sentido a prática do mediador(a) de leitura precisa ser crítica e não ingênua. O contato com a palavra escrita carece ser provocado na perspectiva da humanização e não como caráter mistificador, quase como uma palavra salvadora (FREIRE, 1989). Desafio que se coloca nas ações planejadas e desenvolvidas no contexto escolar, haja vista a instrumentalização da leitura literária que, historicamente, se apresenta na escola, no âmbito das exigências apresentadas pelas políticas de avaliação da educação,

Diante desse quadro, duras críticas têm sido tecidas contra esse tipo de política de avaliação, visto que desconsideram que parte dos problemas educacionais advém do próprio formato do projeto ideológico neoliberal, no qual se reduz a qualidade da igualdade de acesso às escolas, mas em contrapartida, se estimula a competição e o ranqueamento entre elas, gerando espaços para ricos e espaços para pobres, segregando ainda mais as camadas populares no interior dos sistemas de ensino (PAZ, 2013, p. 109).

6 O corte feito na educação Básica com BNCC para a Educação Infantil e outra para o Ensino Médio, apesar de todo o enfrentamento da sociedade brasileira, ratifica a posição oficial de precarização da educação pública destinada ao povo brasileiro.



De acordo com Freitas (2012), as categorias que prevalecem nas políticas de avaliação da escola, dos estudantes e dos profissionais da educação e os acusam pelo fracasso escolar são: responsabilização, meritocracia e privatização, sendo que,

As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização (FREITAS, 2012, p. 383).

Refletindo sobre o exposto, percebemos que fortes contradições aparecem entre as políticas de cunho neoliberal que também perpassam a escola através da cobrança de índices de desempenho pautados na meritocracia e na competitividade. Nesse sentido, a criação de ambientes que possibilitem a formação de um leitor(a) crítico é inviabilizada tendo em vista que esse é um saber que não pode ser quantificado, muito menos em curto prazo.

Ao entrevistarmos professoras de bibliotecas supervisoras escolares⁷ na perspectiva de compreendermos como se materializam as ações de leitura literária, em contexto escolar, na Rede Municipal de Caruaru-PE, alguns entraves foram citados. Sendo a mediação através da prática da roda de leitura, onde o professor(a) de biblioteca lê para as alunas(os) uma das atividades que busca o fomento à leitura, foi descrita como entrave o seu desenvolvimento nas turmas do ensino fundamental do 6º ao 9º anos e nas turmas da educação de jovens e adultos:

*A gente tem classe de aluno de dezoito, de sessenta, de setenta. Então a gente já tem uma classe diferenciada. **Levar esse pessoal à leitura e, literária!** Eu acho que assim, é uma ousadia muito grande! E quando a gente vê-los levando um livro pra casa, a gente vê que a gente tá conseguindo. Mas a gente tem um entrave, muito grande! **Porque eles acham também que, aula é, quadro e professor.** Quando a gente diz assim: “Vamos pra biblioteca.” “-Vou pra esse espaço não!”. Não vai ser aula (SE, Louise, grifo nosso).*

Prioridades, seriam atender todos os alunos da rede. Como vem sendo atendido, assim, acredito que vários gêneros literários tem chegado, mas assim, gostaria de

7 Os discursos transcritos fazem parte do *corpus* documental: NASCIMENTO, Cícera Maria do Nascimento. **A materialização da política de leitura literária na Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE: resistências e tensões.** Dissertação de Mestrado. Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



*ter mais formações de pessoas que trabalham em biblioteca em diferentes turnos, porque o grande desafio nosso é o turno noturno em trabalhar com os alunos da EJA, devido essa diversidade e pelo fracasso que já foi. Assim um fracasso porque eles... Digo assim um fracasso porque eles não conseguiram na educação básica, vamos dizer assim, serem alfabetizados, com liberdade de expressão, às vezes, isso que a gente quer conseguir na educação. Então, essa diversidade de livros, o acesso a ele... E mais ações. **Trazer profissionais da área da cultura, que pudessem ter acesso, que pudessem mesmo pagar esses profissionais, que a gente muitas vezes não tem esse acesso de trazer um profissional de referência, sem nenhum recurso. E a gente precisa de um recurso para sobreviver. Se tivesse isso, isso facilitaria mais esse acesso. Você diz tá ali o autor do livro, chegou aqui quem faz cultura. Eu acho que colaborava também (PB, Flor Bela, grifo nosso).***

Analisamos, com base no dito, que a compreensão por parte dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de que, parar para ler ou ouvir uma história e outras expressões de arte é considerada como perda de tempo, por não ser aula, é uma das formas de resistência/impedimento para a materialização de ações de fomento à leitura literária. Entretanto, como um dos sujeitos enfatiza, há uma emergência para a diversificação das ações, tal como, a formação dos profissionais que atuam nas bibliotecas, inclusive aproximando-os dos artistas locais. No não-dito, apreendemos que há uma distância entre o que é produzido na comunidade, especialmente porque não se dispõe de recursos financeiros para trazer um artista à escola. Logo, atentemos para o que nos coloca Freire (1989) quando se refere às bibliotecas populares e destaca que quando educandas e educandos são mobilizados a também produzirem o acervo que compõe a biblioteca têm possibilidade de desenvolver o espírito crítico democrático.

Ante o exposto, entendemos que a busca por compreensão de como se materializam ações para a formação de leitoras(es) em contexto escolar, pode contribuir em relação ao nosso posicionamento político sobre o direito à educação de qualidade onde todos os sujeitos disponham de condições justas de acesso. E como nos assegura Paulo Freire (1989) esse posicionamento de educadoras e educadores é político. Portanto, na perspectiva freiriana não basta possibilitar o acesso ao livro, mas que principalmente, educandas e educandos precisam ser escritoras das suas histórias, relacioná-las com a realidade e nesse movimento dialético acessar a cultura sistematizada pelos seres humanos no decorrer da nossa história. Portanto o exercício de mediação é fundamental, pois como nos assevera o nosso educador é através das relações que nos humanizamos e nos libertamos da condição de ser humano oprimido com a consciência de também não oprimirmos.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Por fim, nos unimos ao Thiago de Mello⁸ no poema “Canção Para os Fonemas da Alegria” e dizemos:

[...]

Peço licença para terminar
soletrando a canção da rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:

canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.

Referências:

ALMEIDA, Maria Helena Tenório de. O elo perdido entre o trabalho e a segurança. In: BEHRING, Elaine Rossetti; ALMEIDA, Maria Helena Tenório de (Org.). **Trabalho e segurança social: percursos e dilemas**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2010.

ALONSO, Claudia Maria Rodrigues. **Biblioteca escolar: um espaço necessário para leitura na escola**. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 2007.

BATTLES, Matthew. **A conturbada história das bibliotecas**. Tradução: João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BRASIL. **Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil**. Coordenação: Jane Paiva. São Paulo: Edições SM, 2011.

_____. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País**. Brasília: Diário Oficial da União, 25 de maio de 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília, 2009.

_____. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Elaboração: Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Plano Nacional do Livro e Leitura: diretrizes para a política nacional do livro e leitura**. 2006. Disponível em:

8 Trecho do referido poema em: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 27.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



<http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/directrices_brasil.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Sem terra com poesia: a arte de recriar a história.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun.** Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

DEL PRIORI, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **O livro de ouro da História do Brasil.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FURNO, Juliane da Costa; PIRES, Olívia Carolino. Apresentação à edição brasileira. In: HARNECKER, Marta. **Um mundo a construir: novos caminhos.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRUPSKAYA, N. K. A ideologia proletária e a cultura proletária. In: KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados.** Organização: Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Na República Velha, a formação de um gênero novo. In: LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias.** São Paulo: Ática, 1988.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



PAZ, Fábio Mariano da. Contribuições para o debate sobre a escola pública: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). In: OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. (Org.) **Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real.** Curitiba: Appris, 2013.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ci. Inf., Brasília**, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006.

SAVIANI, Dermalva. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Liliane Maria Jamir e. **A tessitura lúdica e o desenho da realidade: a teia ficcional em O anjo do quarto dia de Gilvan Lemos.** Tese de doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras Literatura e Cultura, 2006.

SILVA, I. K; ROSA, E. C. S. O espaço e a professora de biblioteca: implicações na política pública de leitura do Recife. In: **Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.** a. 30, n. 58, p. 2499-2510. Campinas: Global, 2012. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais18/pdf/1tp_58_suplemento_18cole_2405_2805.pdf. Acesso em: 20 set. 2013

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. (Orgs.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



O DIÁLOGO FREIREANO COMO CATEGORIA TEÓRICA E ATITUDE PEDAGÓGICA

Mona Alves do Nascimento¹
Maria das Graças de Lima²
Maria do Livramento Silva³

Resumo

A presente pesquisa é fruto dos estudos realizados no Grupo de Estudos Paulo Freire, localizado na Fundação Universitária de Ensino, Pesquisa e Extensão, em Campina Grande-PB, que teve como base a reflexão sobre a prática pedagógica a partir do diálogo, tomado como categoria teórica e atitude pedagógica, na perspectiva de Paulo Freire. Diante das ideias freireanas, destacamos a atualidade e importância das contribuições do autor à prática pedagógica, enfatizando a referida categoria como necessária na relação entre educador e educando.

Palavras Chave: Diálogo – Prática pedagógica - Autonomia

Introdução

Na história educacional brasileira, as práticas pedagógicas não têm favorecido o exercício do diálogo. Presenciamos atitudes docentes que potencializam e valorizam a reprodução do conhecimento da classe dominante, desconsiderando, portanto, o saber e a cultura popular. Práticas desenvolvidas de forma verticalizada que transformam os homens em “recipientes”, a serem “preenchidos” pelos que julgam educar, pois acreditam na disseminação de conhecimentos de forma mecânica, como se o educando não possuísse conhecimentos prévios, impossibilitando, assim, qualquer tentativa de

¹ Especialista em Supervisão e Orientação Escolar UNIPÊ. Professora de Educação Básica e membro do Grupo de Estudos Paulo Freire-GESPAUF. E-mail para contato: monaeducinfantil@hotmail.com

² Professora de Educação Básica e membro do Grupo de Estudos Paulo Freire-GESPAUF. E-mail para contato: gracafamipaz@yahoo.com.br

³ Especialista em Supervisão e Orientação Escolar - UNIPÊ. Graduada em Pedagogia - UFCG. Professora de Educação Básica e membro do Grupo de Estudos Paulo Freire-GESPAUF. E-mail para contato: livrasilva@hotmail.com



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



diálogo, de entendimento desses conteúdos e de associação destes com o mundo e a realidade em que vivem.

Nesse sentido, o presente texto aborda um estudo teórico sobre a pedagogia dialógica, com o objetivo de refletir acerca da prática pedagógica, onde o diálogo se faz necessário dentro da perspectiva teórica freireana, e que se conclui ao pôr em evidência a contribuição de Paulo Freire na relação docente-discente, na escola.

Destacamos que o diálogo não precisa ser vivenciado, apenas, quando o professor e o estudante se encontram em uma situação pedagógica, mas pode iniciar-se na busca do conteúdo programático da educação, ou seja, em torno do objeto do conhecimento que o professor vai dialogar com os estudantes. “Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2008, p.116).

Nessa perspectiva, a prática educacional deve se orientar pelo princípio da participação de todos os envolvidos através do diálogo. O qual se apresenta como um princípio ético e relevante na mediação de conflitos e de tomada de decisões, bem como na formação consciente e crítica do discente (BRENNAND, 2006). Assim, a pedagogia dialógica, se faz necessária e imprescindível para a materialização dessa proposta educacional, tendo em vista sua preocupação com a emancipação dos sujeitos pela via do conhecimento, da argumentação e da ampliação da capacidade cognitiva das pessoas.

Para Freire (2008), uma prática voltada para a emancipação se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial. Tal investigação Freire chamou de “universo temático”, um conjunto de “temas geradores” sobre os níveis de percepção da realidade do oprimido e de sua visão de mundo sobre as relações homens-mundo e homens-homens para uma posterior discussão de criação e recriação.

Sobre essa questão, destacamos que o Ministério da Educação e do Desporto – MEC, ao consolidar os Parâmetros Curriculares Nacionais, anuncia como propósito: “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 07).

Assim, não podemos perder a capacidade de pensar sobre nossas próprias práticas, sob pena de deixar passar possibilidades de construção de uma educação dialógica e mais humana. Uma educação contendo uma metodologia que permita aos educandos possibilidade de serem protagonistas do processo de sistematização, reorganização e reelaboração do conhecimento, que possam caminhar para estabelecer uma nova síntese entre o chamado conhecimento científico e o saber que provem de sua própria prática cotidiana.

Metologia

O estudo teve como principal base os pressupostos teóricos da pesquisa bibliográfica, que consiste em uma forma de trabalho que aproxima o objeto a ser estudado por meio de fontes bibliográficas e da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Destacamos que, neste artigo, conceituamos o diálogo a partir da perspectiva freireana, o qual é considerado categoria fundamental no processo educativo.

Assim, a análise de conteúdo é baseada nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia a Esperança*, pela relação direta que ambas apresentam entre si. Consideramos o diálogo e a prática pedagógica como unidades centrais do estudo.

O diálogo na perspectiva Freireana

Ao transitar pelo pensamento Freireano, é possível percebermos a constante preocupação em estar revendo e reformulando suas idéias. A humildade epistemológica de Freire faz com que sua obra permaneça viva e, a sua filosofia da práxis, torna-se hoje, extremamente atual para compreendermos os problemas, mas também a vida que há na escola.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



O contexto do discurso freireano em seus primeiros escritos ocorre no Brasil, uma análise antropológica da nossa “inexperiência democrática”. O texto já apontava elementos necessários à construção de uma educação democrática, apesar de não conter ainda em suas concepções a força discursiva em torno do caráter político da educação. Em seu exercício permanente de autocrítica e à medida que continua suas produções, destaca:

“Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, sem a luta de classes (...). Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como pequeno burguês intelectual (1979, p.43).

Para Paulo Freire (1979), é preciso trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e de enfrentamento. É uma estratégia de construção de participação popular no direcionamento da vida social.

Assim, Freire (2005, p.210) convida a pensar as condições de “ser menos” a partir da teoria da ação dialógica e antidialógica e propõe a síntese cultural como forma de organiza-se a fim de requerer o que é humanamente humano. Para ele “na síntese cultural, não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos”.

A ênfase não é dada à transmissão de conhecimentos, mas a ampliação dos espaços de interação cultural e negociação entre os diversos atores envolvidos em determinado problema social para a construção compartilhada do conhecimento e da organização política necessária à sua superação ao invés de procurar difundir conceitos e comportamentos considerados corretos, procura problematizar, em uma discussão aberta, o que está incomodando o oprimido. Prioriza as relações com os movimentos



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



sociais por serem expressões mais elaboradas dos interesses da lógica subalternos da sociedade cuja voz é usualmente desqualificada nos diálogos.

Na concepção problematizadora, o diálogo não se configura apenas como método, mas como estratégia para respeitar o saber do aluno, isto é, o importante é a comprovação de que os alunos quando chegam à escola, também têm o que dizer e não apenas o que escutar. Assim, para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição de detentor de todo saber, ele precisa ter uma posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o educando não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber. “O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2001, p.79).

A educação dialógica se funda numa práxis educativa de constante ação-reflexão-ação, por isso a escuta verdadeira peculiar do diálogo caracteriza o encontro dos homens para a pronúncia do mundo. Esta comunicação entre iguais implica superação da contradição entre educadores e educandos e na assunção de uma educação problematizadora. A capacidade de refletir sobre uma situação e se posicionar coerentemente em relação a ela é requerida pela necessidade do exercício da cidadania, em uma sociedade de amplo acesso a informação e participação nas diferentes esferas da interação social.

Conforme o pensamento freireano, devemos entender o diálogo como uma relação de comunicação estabelecida horizontalmente por sujeitos e permeada pelo respeito, amorosidade, humildade e confiança entre eles, e principalmente pela fé na sua essência humana. Assim, o diálogo apresenta-se como uma exigência existencial pela qual os homens se reconhecem através de um pensar e agir conscientemente crítico, proporcionando uma leitura interpretativa do mundo pela elaboração de argumentos consistentes.

Desse modo, ao abordarmos o diálogo como uma categoria indispensável a prática educacional, percebemos que a educação proposta por Freire se diferencia da tradicional, uma vez que abomina dentre outras coisas a dependência dominadora, que inclui a relação de dominação do educador sobre o educando. O referido educador



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



propõe uma nova concepção de relação pedagógica baseada no diálogo, isso significa que o educador também aprende do educando da mesma maneira que este aprende dele.

Segundo Freire (2006),

O dialogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. Nem, é favor que um faz ao outro. (...) implica, ao contrario, num respeito fundamental aos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (p. 118).

Sendo assim, a relação dialógica funda o ato de ensinar, que se completa no ato de aprender. Não há ninguém que possa ser considerado definitivamente educado ou definitivamente formado. Cada um, a seu modo, junto com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade na vida. A educação torna-se um processo de formação mútua e continua.

Observamos que Freire não se limita a analisar como são a educação e a pedagogia, mas mostra como elas devem ser compreendidas teoricamente e como se deve agir, através de uma educação denominada “libertadora”. Para ele, educação é um encontro (ato dialógico) entre interlocutores, que procuram no ato de conhecer a significação da realidade e na práxis, o poder da transformação.

Conclusão

Com base no estudo realizado, enfatizamos que é preciso pensar num modo onde as práticas de alfabetização não sejam solitárias. É importante que possamos levar para as pessoas uma outra possibilidade de enxergar o mundo, provocando-lhes identidade, trazendo para a escola uma conexão direta com sua vida, sua cultura, seu trabalho, sua cidadania.

Assim, foi a partir de nossas reflexões e indagações que nos encontramos no GESPAUF para dialogar e buscar, principalmente em Freire, possibilidades de alcançar transformações significativas na perspectiva de que o diálogo tivesse sido utilizado



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



adequadamente entre os sujeitos do processo pedagógico, professor e aluno. Consideramos que o diálogo, essa dimensão relacional e dinâmica do pensamento freireano, é fundamento da ação pedagógica, que é mediação entre sujeito e realidade, realiza-se como discurso e prática de compreensão e de intervenção na realidade. Ele traduz a natureza do ser humano/homem-mulher e, no dizer de Paulo Freire,

[...] como fenômeno humano, se nos revela algo que já podemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. (FREIRE, 2009, p. 89).

O referido autor pontua que ação e reflexão são dimensões da palavra que, solidariamente, compõe o diálogo, ao mesmo tempo em que afirma não haver “[...] palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. (FREIRE, 2009, p. 89).

Nesse sentido, avançar pelo caminho da dialogicidade freireana, como autor do próprio discurso oral e escrito, apropriando-se por meio dele, autenticamente, inserindo-se nos processos sociais, mais que um ato de coragem do educando se constitui num ato de responsabilidade de toda a sociedade para com os mesmos. Enfatizamos que é preciso fazer do processo de ensino e aprendizagem um processo com sentido e significado, contextualizado e impulsionador de uma sociedade mais justa e solidária em que cada alfabetizando seja, de fato, agente do crescimento e transformações necessárias.

Assim, destacaram-se a atualidade e importância das contribuições Freireanas à prática pedagógica, enfatizando a categoria diálogo como um ato que vai além da fala-escuta, pois é um processo de fala-escuta, mas perpassado e configurado como pronúncia do mundo-reflexão-ação coletiva.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRENNAND, Edna G. de G. **Tecendo os fios da sociedade**: reforçando os nós da interação FreireHabermas. In: JÓFILI, Zélia (org.). Paulo Freire dialogando com Gramsci, Agamben, Habermas e Rousseau. Recife: Bagaço, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43 edição, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **À Sombra da mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'água. 6ª edição, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SOUZA, J. Francisco. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Córtes, 2002. SHOR, Ira; FREIRE Paulo.

Medo e ousadia – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, 2008.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



O DIÁLOGO INTERCULTURAL E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BNCC: SERÁ QUE TEMOS UMA CULTURA DO SILÊNCIO?¹

SAWANA A. LOPES DE SOUZA²

ANGELA NINFA MENDES DE ANDRADE CABRAL³

RESUMO: Analisamos sobre o diálogo intercultural e das relações étnico-raciais na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como categoria freireana a cultura do silêncio. Metodologicamente, tem abordagem qualitativa, documental e na teoria crítica. Concluimos que as discussões da temática em estudo estão presentes na apresentação e nos componentes curriculares de história e de geografia. Além disso, precisamos garantir o seu debate em todo o documento a fim de que tenhamos a sua efetivação no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo Intercultural. Relações étnico-raciais. BNCC. Cultura do Silêncio.

INTRODUÇÃO

O diálogo intercultural e as relações étnico-raciais representam discussão cada vez mais presente nas políticas educacionais. Há, então, a necessidade de pesquisas que aprofundem a investigação sobre esse tema. Ademais promover ações de incentivo a troca de conhecimento entre culturas torna-se um dos principais caminhos para que a interculturalidade e as relações étnico-raciais não fiquem restritas aos documentos que regulamentam a política educacional.

A justificativa deste trabalho, dá-se em virtude da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ser um documento que irá nortear a política educacional brasileira. Nessa investigação pretendemos analisar se contribui para que temática como a deste

¹ Este trabalho é um delineamento de uma tese em estudo que está sob orientação da Professora Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto (PPGE/UFPB).

² Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduada em Pedagogia pela UFPB e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire da Universidade Federal da Paraíba (GEPPF/UFPB). e-mail: sawana.lopes@gmail.com

³ Mestre em educação pelo PPGE/UFPB. Docente da Autarquia Municipal do Ensino Superior de Goiana. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire da Universidade Federal da Paraíba (GEPPF/UFPB). E-mail: angelaninpha@hotmail.com



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



trabalho sejam silenciadas. Neste sentido, justificamos a escolha desta categoria porque ao analisarmos o citado documento percebemos que existe um silenciamento e/ou ausência da discussão da temática em estudo. Um debate acerca da interculturalidade e das relações étnico-raciais possibilitam o desenvolvimento das capacidades de viver e conviver juntos, primando pelo respeito e valorizando as culturas existentes no país.

Assim, ratifica-se a importância do estudo da interculturalidade e das relações étnico-raciais a fim de que haja a socialização e democratização desse debate no campo escolar. Propõe-se, então, como problemática: como está a discussão do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais na BNCC? Para respondermos a esta problemática estruturamos, o presente texto em três momentos: em uma primeira etapa iremos descrever a metodologia adotada neste trabalho. Será apresentado o referencial teórico e serão expostos os resultados e discussões. Enfim, as considerações finais.

2-METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho caracteriza-se por ter uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2013, p.23) define-se pela “[...] empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo.” Será do tipo documental que se caracteriza por ser uma [...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). Por isso, que este trabalho possui um caráter documental, pois analisamos a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos níveis de ensino da educação infantil e no ensino fundamental⁴. O procedimento de análise adotado baseia-se na leitura do documento, considerando desde a apresentação até o último componente curricular de ambos os níveis de ensino. Em seguida, iremos analisar onde e como está sendo problematizada a discussão das relações étnico-raciais e do diálogo intercultural no

⁴ Dessa forma, faz-se necessário mencionar que existe uma BNCC para a educação infantil e do ensino fundamental e esta já foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e está em tramitação a BNCC do ensino médio.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



mencionado documento. Portanto, para isso, precisamos apresentar de forma breve a trajetória deste documento, conforme mostrado a seguir:

2.1- Um breve percurso da BNCC nas políticas educacionais:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”. Além disso, é um documento que está na sua terceira versão, sendo que a primeira versão no ano de 2015 e em 2016 foi aprovada a segunda versão. Este documento, “[...] soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]”. Ademais, vem-se discutindo sobre a necessidade de uma base desde a Constituição Federal de 1988 no qual estabelece no art. 210 “[...]serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum [...]” (BRASIL, 1988). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-Lei nº9394/1996) salienta no art. 26 que “[...]Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar” (BRASIL, 1996).

Dando continuidade a esse percurso da BNCC observamos que nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (CNE/CP nº 04/2010) assevera que “[...]Define Base nacional comum como conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2010) e por último, temos o atual Plano Nacional de Educação (PNE-Lei nº 13005/2014) afirma que

[...]estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014)



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Dessa forma, compreendemos que a discussão em torno de uma base nacional comum é uma antiga reivindicação por parte dos educadores, professores e demais profissionais da educação o qual deve seguir as orientações que, já foram feitas nestes documentos.

Com base nessa historicidade justificamos a sua análise, à medida que este documento irá nortear a política educacional brasileira. No próximo item iremos discutir sobre o referencial as quais baseiam-se neste trabalho que são o diálogo intercultural e das relações étnico-raciais e a cultura do silêncio em Paulo Freire.

REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste trabalho é problematizar sobre o diálogo intercultural e das relações étnico-raciais tomando por base a cultura do silêncio em Freire (1981,1987). Entendemos que esta discussão é de suma importância, tendo em vista, a diversidade de culturas, dentre essas à cultura negra que está interagindo com as demais culturas. Neste sentido, Quijano (2005, p.16) problematiza que “[...] reconhecer nossa experiência histórica [...]”. Essa experiência perpassa pela necessidade de conhecermos a sua própria cultura.

A luta pela implementação da interculturalidade e das relações étnico-raciais por meio da prática dos professores vem se constituindo como um dos “[...] direitos dos povos às políticas e práticas da escolarização.” (APPLE, 2006, p. 71). Perante esse direito dos diferentes povos à educação, defende-se que cada sujeito social precisa conhecer, entender e analisar a cultura do outro e, ao mesmo tempo, compreender como esta cultura pode ser inserida na sua cultura de origem. Silva (2007) garante que essas culturas podem ser trabalhadas pelos professores e devem permear o cotidiano escolar e entre os sujeitos que estão inseridas no espaço escolar.

Apesar dessa ênfase, o debate acerca da interculturalidade e das relações étnico-raciais torna-se desafiador, pois abrange saberes dos sujeitos que lutam historicamente por sua emancipação, diante de uma sociedade discriminatória e preconceituosa. Desse



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



modo, existe a necessidade da busca pelo conhecimento da cultura das relações étnico-raciais e a sua interação com as demais culturas. Neste sentido, Apoluceno (2011, p. 120) salientam que a educação intercultural se caracteriza pela

[...]:a) a diversidade de sujeitos e de culturas – como referencial das práticas educativas; b) a relação entre os saberes – o uso de diversas formas de representações, presentes na práxis cotidiana social, expressas nas narrativas orais e escritas e nos discursos dos diferentes campos específicos do conhecimento e, c) a relação dialógica e solidária entre os sujeitos – o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas, possibilitando o respeito à diversidade de sujeitos e grupos sociais

Com base nesta afirmação entendemos que a interculturalidade, bem como a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais consistem em um diálogo entre os sujeitos e as suas culturas, a relação entre os saberes culturais de cada indivíduo e o conhecimento sobre a cultura, conforme apresenta-se pela autora “[...]a “cultura”, o “diálogo” e a “relação entre os saberes” presentes na educação popular de Paulo Freire contribuíram na construção da educação intercultural no Brasil” (IBIDEM, 2011).

A luta pelo reconhecimento das relações étnico-raciais torna-se uma necessidade nos aspectos político, econômico e, sobretudo, no campo educacional. Sendo assim, devemos lutar por uma educação antirracista e ao mesmo tempo estabelecer um diálogo contra qualquer prática segregadora que, por ventura, possa existir no espaço escolar. Daí a necessidade de analisarmos e averiguarmos se esta discussão está sendo silenciada no documento da BNCC, pois o mesmo irá nortear a política educacional para os próximos anos. Com base nessa justificativa apontamos como categoria de análise a cultura do silêncio em Freire.

Entendemos a cultura do silêncio sob a perspectiva da negação de uma educação problematizadora que aborde acerca de temáticas, como o diálogo intercultural e das relações étnico-raciais. Assim, Freire (1987, p. 70) salienta que devemos combater e/ou “[...] impor sua palavra a eles, tornando-a, assim, uma palavra falsa, de caráter



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



dominador[...]”. Logo, essa dominação não pode e nem deve interferir no debate sobre a cultura.

Com este trabalho, espera-se contribuir para que se construa, uma educação que esteja em consonância com a realidade cultural e libertadora, conforme Freire (1987, p. 105) afirma “[...] um fazer humanista e libertador [...]”, ou seja, uma educação que reconheça e valorize as diferenças para que juntos possam construir uma nova cultura.

Dessa maneira, a cultura do silêncio significa “[...]existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido” (FREIRE, 1981, p.50). Por conseguinte, a cultura do silêncio ser uma categoria fundante neste trabalho, ou seja:

[...] na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua “natural inferioridade”, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não “ter voz”, não “dizer a palavra”, e o sistema de exploração em que vivem. (FREIRE, 1981, p. 41, GRIFO DO AUTOR)

Portanto, esta tem sido a luta de quem posiciona-se contra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de dar visibilidade aos grupos sociais que reivindicaram por seu espaço no currículo escolar. Assim, não podemos nos calar diante de um documento que apresenta poucas formas de um professor trabalhar com as temáticas da cultura e da diversidade.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Conforme dito anteriormente realizamos a leitura da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde a sua apresentação até o último componente curricular em busca do entendimento de como está discussão do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais no citado documento. Após este procedimento



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



de análise observamos fragmentos que possuem uma articulação com a temática em discussão.

Na apresentação observamos que os elaboradores deste documentos apontaram algumas legislações que asseguram o debate das relações étnico-raciais tais como “[...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004⁵) (BRASIL, 2017, p. 19-20). Neste sentido, as mencionadas leis destacam a obrigatoriedade de inserir a presente temática no currículo escolar e, além disso, estende para a população indígena. Dessa forma, vivemos em um país miscigenado no qual as culturas estão em constante interação e não podemos silenciá-las no espaço escolar, mas buscamos valorizá-lo desde a sua discussão na formação inicial e continuada dos professores até a sua inserção no cotidiano escolar por meio do debate das brincadeiras que ocorrem entre as crianças.

Na apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil apresenta a seguinte discussão a respeito da temática em estudo

[...] Apontar os pontos que possuem discussão sobre as relações étnico-raciais. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais (BRASIL, 2017, p. 360)

Observamos que existe um debate sobre as relações étnico-raciais e da interculturalidade, pois aponta-se uma discussão sobre a interação da cultura negra com as outras culturas. Esse é um dos conceitos-chave da interculturalidade e das relações étnico-raciais os quais estão em pauta de discussão. Sendo assim, precisamos estar preparados para “[...] lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presente em seu contexto [...]” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Por conseguinte, no componente curricular de geografia apontamos que:

⁵ Estas leis tornam obrigatório as discussões das relações étnico-raciais e a educação indígena no currículo escolar. Por isso que devem estar inseridas no cotidiano escolar.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais (BRASIL, 2017, p.361)

Entende-se que cada sujeito possui a sua cultura caracterizada por suas particularidades e singularidades. Sendo assim, para inserir-se na sociedade, tal cultura necessita de uma interação com outras culturas para que seja constantemente inserida na sociedade.

Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciam os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos (BRASIL, 2017, p. 366)

Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais e Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios. (BRASIL, 2017, p.376)

Nesta perspectiva, os educadores necessitam de uma formação que esteja em consonância com as necessidades das escolas. Essa identidade docente torna-se precisa à medida que se temos uma cultura escolar que está sendo inserida e clamam por uma inserção, participação e reconhecimento no ambiente escolar.

Por conseguinte, o mesmo documento em análise assevera que:

Problematizar preconceitos e estereótipos de gênero, sociais e étnico-raciais relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais e estabelecer acordos objetivando a construção de interações referenciadas na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito (BRASIL, 2017)

Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente (BRASIL, 2017, p.381)

Portanto, compreendemos que a construção das relações étnico-raciais e do diálogo intercultural contribui com o campo das políticas educacionais devido aos sujeitos estarem em processo de formação e em constante interação com a sua cultura e com as demais no espaço escolar. Além disso, precisamos garantir que os 40%



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



destinada para a parte diversificada do currículo escolar de fato seja cumprida a fim de que estas temáticas em estudo estejam cada vez mais presentes no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi analisar sobre o diálogo intercultural e das relações étnico-raciais na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental, tendo como categoria freireana a cultura do silêncio. Para isso, estruturamos o citado trabalho em dois momentos: em uma primeira etapa abordamos sobre a metodologia adotada no qual caracterizamos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em um segundo momento trouxemos as análises sobre a presença do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais na BNCC.

Neste sentido, atingimos as seguintes conclusões: o debate em torno do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais precisam ser aprofundadas neste documento o qual ocasionou a partir da análise deste documento consistem nos poucos fragmentos que possuem articulação com a temática intercultural e das relações étnico-raciais, tendo em vista, que existem legislação que asseguram a sua obrigatoriedade no cotidiano escolar. Neste caso, sinalizamos que apesar dos avanços em termos documentais, existem poucos segmentos que estão relacionados com a temática. Dessa forma, a discussão, ainda, está restrita aos componentes curriculares de história e de geografia e no apontamos de algumas leis que regulamentam sobre a inserção da temática em estudo no ambiente escolar.

Portanto, apesar, de lutarmos pelo diálogo intercultural e das relações étnico-raciais, ainda, apontamos que podemos inseri-la por meio de diferentes formas, quer seja por materiais pedagógicos ou pela discussão na formação inicial e continuada dos professores, precisamos garantir um maior espaço a respeito da temática em estudo. Sinalizamos que, a luta em prol de um maior lugar do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais precisa ser intensificada a fim de que tenhamos mais visibilidade no cenário educacional.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo oficial. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 59-92.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 julho. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução nº01/2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 13 julho. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB Nº 4 /2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 13 julho. 2018

_____. Planalto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº9394/1996)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 julho. 2018.

_____. **Lei Federal nº 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 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. Brasília, 2003b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/110.639.htm>>. Acesso em: 13 julho. 2018.

_____. **Lei Federal nº 11.645/2008**. 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 de temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/11645.htm>. Acesso em: 13 julho. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13005/2014a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 13 julho. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Terceira versão**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 15 jul. 2018

FREIRE, PAULO. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1975] 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

OLIVEIRA, I. A. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Revista Estudos Avançados**, n. 19, 2005.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NO SISTEMA MODULAR DE ENSINO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARAENSE.

SILVA, Moisés Pereira¹

OLIVEIRA, Jôyara Maria Silva de²

Resumo

A docência supõe reflexão qualificada sobre o contexto em que se realiza e sua própria natureza, o que implica a pesquisa como especificidade desse *métier*. E se o propósito da pesquisa é indicar respostas aos problemas do presente, essa comunicação socializa os resultados de experiência de pesquisa-ação realizadas no âmbito da sala de aula cuja motivação foi aventar possibilidades de significar a ação educativa a partir do colorido da história, das alegrias e das dores dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Palavras-Chave: Paulo Freire. Educação Histórica. Pesquisa.

Introdução

A Chacina de Eldorado dos Carajás, circunstância em que foram assassinados 19 trabalhadores que lutavam pelo direito à terra, marcou profundamente a vida dos milhares de homens, mulheres e crianças que marcham nesse chão sangrento na esperança de alguma terra com que possam melhorar sua condição nesse mundo. Foi um evento terrivelmente doloroso, mas também foi provocador, quase na mesma medida, de uma reação que reanimou a luta, especialmente porque as lideranças souberam aproveitar a atenção momentânea que a mídia dedicou a esse problema. Nos meses que se seguiram à chacina o Movimento dos Sem Terra, MST, apoiados pela Comissão Pastoral da Terra, especialmente a partir do trabalho do padre Luis Muraro iniciou um trabalho de base com as lideranças comunitárias dos bairros pobres de Marabá. Foi

¹ Doutor em História Social. Professor da Seduc-PA e professor licenciado da Universidade Estadual de Goiás, UEG. E-mail: mosico100@gmail.com

² Mestranda PDTSA/UNIFESSPA. Bolsista CAPES. E-mail: joyaraoliveira@gmail.com



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



desse movimento que nasceu o assentamento 1º de março, comunidade atendida pelo circuito da educação modular ao qual estou vinculado e, administrativamente ligada ao Município de São João do Araguaia.

As reuniões com as lideranças comunitárias ocorriam em igrejas, escolas e associações. Nestas ocasiões, além de discutir os problemas sociais da comunidade, as lideranças do MST orientavam o povo sobre terras griladas por fazendeiros e que poderiam ser ocupadas por famílias que, embora vivessem na cidade, não tinham emprego, moradia, ou terra trabalhar no campo. O Movimento fez um levantamento das famílias e, em dezembro de 1997 iniciou-se a ocupação da Fazenda Pastoriza, no Município de São João do Araguaia. Segundo, Letícia³ nas reuniões o MST apresentou vários motivos para a invasão da fazenda, dentre eles, exploração ilegal de madeira, trabalho escravo e sonegação de impostos. O povo saiu em romaria. Primeiro acampou perto da fazenda, onde foi celebrada uma missa. Ali as mais de 1500 famílias foram organizadas em grupos e foram formados também os grupos de trabalho entre os quais foram distribuídas atividades como lazer, segurança, educação e saúde escolhendo entre os membros das famílias as pessoas para estas funções. Finalmente, decorrido alguns dias, realizou-se a grande assembleia para decidir sobre a entrada na fazenda. Foi uma grande expectativa. Muita gente teve medo e voltou para os barracões na periferia de Marabá. Mas muita gente decidiu enfrentar. Em 1º de Março de 1997 à noite, mulheres, homens e crianças, andando e cantando, entraram na Fazenda Pastoriza. Mais um passo da luta. De acampado em 1996 o povo passou à condição de assentado em 1998 e em 2002, ocupando seus lotes, puderam também ganhar a casa na Vila 1º de março.

A narrativa faz parecer, sobretudo na brevidade temporal dos eventos, que foi tudo relativamente fácil. Mas não foi. O INCRA abanou o povo à própria sorte, mesmo quando assentados. Quando acampadas, as famílias contavam quase que exclusivamente com a solidariedade da igreja católica, o que não mudou depois de assentados. Essa miséria motivou os homens a deliberarem e bloquearem a BR 153, o que terminou no saque a um caminhão de carga e, posteriormente, na prisão de várias lideranças do acampamento. O saque e a operação policial chamaram a atenção da imprensa e a

³ Nome fictício, tendo em vista implicações, como a menoridade da informante.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



imprensa terminou mostrando, junto com a criminalização do movimento, a desnutrição das crianças, a fome e o abandono dos assentados. Essa repercussão trouxe o INCRA à cena e acelerou as fases do Projeto de Assentamento.

Houveram muitos outros desafios e, em consequência muitas outras lutas, como a luta entre as lideranças camponesas e a prefeitura de São João do Araguaia pelo controle da Escola que havia sido criada pelos assentados. A prefeitura queria decidir o currículo e o corpo docente. Os assentados não abriam mão dos professores, que deviam ser escolhidos entre os que já trabalhavam com a educação das crianças desde o início da ocupação e do conteúdo, que precisava discutir as temáticas propostas pelo movimento. Nesse caso, a prefeitura, depois de comprometer-se a atender as reivindicações das lideranças, construiu uma escola ampla e moderna no assentamento, mas na inauguração apresentou professores da cidade para as aulas. No dia seguinte, os alunos retornaram para a escola de palha do Movimento e os professores ficaram sozinhos na escola nova. A disputa cessou quando finalmente o prefeito aceitou, até a realização de concurso, os professores propostos pelas lideranças do Movimento. A memória não é só das lutas, há o caso da enorme castanheira que caiu no meio do acampamento. Não matou, nem feriu ninguém. Foi transformada em palanque para as assembleias. E quase todas as pessoas daquela época lembram, pelo menos de ouvir falar, do dia que a castanheira caiu e fez o povo debandar assombrado. E o povo sempre ria da história.

O propósito dessa narrativa à título de introdução é ser fiel com o que se desenvolveu em sala de aula. Professor de História e Aspectos da Vida Cidadã entendi oportuno que além da aproximação entre história e a questão da cidadania, os temas de história deveriam ser significados a partir das agruras do presente dos sujeitos do processo educativo, os alunos e eu próprio. Da minha parte sempre vi assombrosa e insípida a proposta curricular do Estado, embora essa proposta chegue aos professores apenas sob duas perspectivas, a do preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, e sob a perspectiva das narrativas apresentadas pelo Livro Didático. Tanto num caso, como no outro faltam espaços às pessoas reais, às suas aventuras e desventuras nesse mundo. A perspectiva da formação para o ENEM é a do estímulo resposta, da



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



memorização de regras, da adoção de expressões de efeito, da adoção de métodos para *sacar* a alternativa correta. A do Livro Didático se desdobra em três outras perspectivas, na possibilidade de comodismo, do professor que usa o livro como manual sob o argumento de falta de tempo para avançar em outras propostas; a incompetência, caso muito disseminado em que a formação medíocre do professor não lhe permite se libertar do livro ou, pelo menos, utilizá-lo com um mínimo de adequação e, por fim, a perspectiva da pobreza estrutural da escola, situação em que alunos e o próprio professor são privados materialmente, dificultando a proposta de leituras e de outras fontes de pesquisa. Das agruras dos alunos, essa foi a minha primeira aprendizagem e, conseqüentemente, ponto de partida para o meu trabalho docente.

A narrativa inicial desse título trata disso. Do desvelamento do mundo a partir do qual os alunos leem a palavra. Propôs como atividade, desvinculada da obrigação avaliativa, que eles contassem sua história. Para fugir daquelas velhas atividades em que eles precisam contar, quase todos os anos, a história da família, escolhi a história coletiva. Me apresentei honestamente curioso com o nome da comunidade, 1º de março. Alguns já disseram, de imediato, tratar-se da data em que foram assentados. A estes provoquei querendo saber quem da sua família estava desde o início e saberia contar como foi. Depois de muita conversa, acertamos que iriam pesquisar o assunto. Estava estabelecida aí a possibilidade de desenvolvimento, a partir da metodologia da pesquisa oral, sobre a questão agrária na região.

Os resultados, como já apresentado na narração acima, foram fantásticos. A memória experiência histórica destes sujeitos subsidiou tanto reflexões sobre o presente quanto o debate sobre aquelas temáticas propostas pela escola, como o processo de colonização brasileira. Como não relacionar o sistema de capitânicas hereditárias com o problema da terra no Brasil? Com a questão da apropriação privada da terra, inclusive da terra pública e da terra indígena? Como falar de temas tão caros à nossa história sem situar os alunos a partir da sua própria luta pela terra? Em contrário, qual sentido falar dessas temáticas? O objeto de estudo aqui, portanto, é a própria prática cotidiana do pesquisador-professor. É o esforço de emersão da mesmice implícita no cotidiano para, olhando sobre esse cotidiano, criar alternativas de intervenção e mudança no curso



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



dessa vida cotidiana. É o impulso de negação do que se tem gestado enquanto política educacional no Estado do Pará e de negação de um currículo que, sob o argumento da unificação democrática, impõe aos povos do campo o silêncio sobre suas lutas, suas conquistas, suas dores e suas alegrias e, no lugar desse colorido, infunde uma visão autoritária de cultura e de história. A insatisfação com dada linearidade das ações pedagógicas, circunstanciadas pelas exigências estatísticas, é também causa desse pensar elaborado sobre o cotidiano. Há que se dizer ainda que a crítica desenvolvida por Paulo Freire ao modelo educacional, que entre outros adjetivos foi qualificada como educação bancária, tendo como pressuposto de superação a práxis docente “que não sendo ‘blábláblá’, nem ativismo, é ação e reflexão” (FREIRE, 1987, p. 21), ação e reflexão substanciados por competência científica e política (FREIRE, 1997) também é ajuda a explicar o cotidiano docente, e seus desafios e possibilidades, como objeto de estudo. Foi, portanto, a partir do espaço de sala de aula, como forma de enfrentamento daquilo que atravança a educação, entendida como processo humanizador e libertador, que se desenvolveu uma proposta de ensino-aprendizagem que, reconhecendo o protagonismo dos alunos e valorizando-os como sujeitos que são, referendado nos pressupostos da educação histórica e da teoria freireana, empreendeu-se o que aqui chamarei apenas de educação encarnada.

Os objetivos da proposta se explicitam naquilo que entendo como educação, processo de desenvolvimento da consciência crítica. Educação como exercício de humanização. E para não perder-se na generalidade, a proposta discutida aqui pretende tornar o estudo de história mais próximo dos homens que das traças. É um esforço de resposta à velha questão sobre a utilidade da história. Sim, a história é útil. A história é a chave para o entendimento do presente e para as conjecturas sobre o futuro. A história sempre foi útil, embora quase sempre aos maus usos, como aquele que dela fizeram os construtores dos Estados Nacionais, os ditadores e todos aqueles que, em nome da civilização, inventaram o progresso como narrativa para excluir e justificar a exploração de muitos sob o argumento do atraso e da barbárie. A história que sempre foi, em diferentes momentos da história, apropriada pelos poderosos, precisa também constituir-



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



se em instrumento na luta daqueles que se engajam na construção de um mundo mais humano.

Referencial Teórico e Metodologia

Alguns intelectuais (FURMANN, 2006; SCHMIDT e GARCIA, 2005; SCHMIDT e URBAN, 2016; DA SILVA, 2014; SIMON, 2012; OLIVEIRA e SANTOS, 2016) já têm sugerido aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e o conjunto teórico que, sob o título de educação histórica, dá novo sentido ao debate e às práticas no campo da didática da história. Enfatiza-se, de um lado, a crítica que entende a educação como processo criativo, democrático e libertador distinta das práticas comuns de educação burocrática, instrumental e instrumentalizadora. De outro, a ênfase no ensino de história que avança dos meios de instrução à educação como processo de tomada de consciência do homem sobre o seu lugar no mundo, o que implica, historicamente, situar-se em relação às temporalidades. Num caso, como no outro, a educação é um saber-se-no-mundo, condição imprescindível para a ação dos sujeitos no e sobre o mundo. Nesse sentido, o que se quer nessa comunicação é contribuir com estas reflexões a partir de um lugar e de uma prática determinados, a educação pública estadual no Pará e a minha experiência docente no Sistema Modular de Ensino em escolas de assentamentos rurais do Sudeste paraense.

A passagem da consciência ingênua à consciência crítica é o objetivo precípua do processo educativo na acepção de Paulo Freire. Para ele na visão bancária de educação os homens são vistos como sujeitos a serem adaptados, ajustados e, nesse processo, “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”. (1987, p. 34). A consciência crítica, na formulação de Freire, é a gradual percepção da realidade, percepção daquilo que oprime, percepção dos sujeitos da sua historicidade e, em consequência, percepção das possibilidades de luta. Essas ideias constituem a base do pensamento de Paulo Freire. A educação é para a liberdade (FREIRE, 1967) quando, rompendo com o



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



modelo de educação bancária, se constitui em momentos de descoberta e de crítica sobre o mundo. A pedagogia da autonomia é, nesse sentido, uma proposta de educação em que os esforços teórico-metodológicos estejam centrados não na apreensão, pelo aluno, do conteúdo, das regras e dos valores impostos pela escola, mas nos sujeitos, professores e alunos e no desenvolvimento, numa relação dialógica, da percepção do mundo, da compreensão sobre as desigualdades, das dores, das alegrias e da necessidade de mudar o que precisa ser mudado, para o que a ciência é instrumento fundamental. A consciência crítica em Freire se aproxima da ideia de consciência histórica em Rusek, mas não apenas Rusek. À medida que a educação histórica implica o desenvolvimento da consciência histórica se pode dizer que também ela é uma proposta de pedagogia da autonomia.

Jörn Rusek, teórico alemão que passou a ser conhecido no Brasil a partir dos trabalhos de professores e professoras vinculados a diversas universidades brasileiras, é uma referência para o entendimento do conceito de educação histórica. Para Rusek (2006; 2015), a educação histórica é um processo de atribuição de sentido à temporalidade. A temporalidade, ou, para ser mais específico, os sentidos desta para os sujeitos que a vivem, é chave para o entendimento da consciência histórica. O passado é o tempo da experiência, demandada enquanto tal pelos dissabores do presente, que se orienta não apenas a partir dessas experiências do passado, mas a partir das projeções sobre o futuro. Se pode dizer que o presente demanda o passado. Esse saber do passado na sua relação com o presente é condição para as projeções de futuro, para o reconhecimento, pelo sujeito, das estruturas que o cercam e das possibilidades de mudança.

A consciência histórica não é, portanto, apenas um saber sobre o passado, e sim sobre os sentidos do passado no presente e sobre as possibilidades de ação a partir desse saber. Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia (2005) definem a consciência histórica, com base no pensamento rusekiano, como o movimento que dá à vida uma concepção do curso do tempo. Para elas, o passado se apresenta como experiência ao mesmo tempo em que também é orientação para o presente. Nas palavras do próprio Rusek (apud MARTINS; SCHMIDT, 2011, p. 57), “a consciência histórica trata do



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão pressas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança”. Acresce-se aqui a compreensão da filósofa de origem húngara Agnes Heller (1993) para quem a consciência histórica é a percepção que os indivíduos têm de estar-no-mundo, o que independe de educação formal.

Agnes Heller e Rüsen estão afastados no tempo e no espaço e existe aproximações e distanciamentos em suas formulações teóricas. Mas, é fundamental perceber que a experiência histórica, para ambos, é inerente ao fato de os sujeitos estarem no mundo. O que a educação possibilita é a competência de leitura dessa experiência e, especialmente em Rüsen, a experiência do passado constitui meio de orientação aos indivíduos, ou seja, o que a atribuição de sentido do estar-no-mundo passa tanto pelo saber pretérito desse estar-no-mundo quanto pelo reconhecimento das relações temporais [passado, presente e futuro] da nossa existência.

Há, desse modo, uma instrumentalidade positiva da história enquanto saber. A educação histórica, tal como a propõe Rüsen é a possibilidade de que a história seja alguma coisa além da mera ilustração. A história, à medida em que possibilita reconhecer as estruturas, sejam elas autoritárias e opressoras, ou não, viabiliza a mudança. A mudança entendida enquanto processo consciente pressupõe sujeitos autônomos. Esse sentido de instrumento de feitura da autonomia de sujeitos conscientes da sua história e da sua historicidade aproxima o pensamento rüseniano⁴ do de Paulo Freire. A educação em Paulo Freire é, antes de tudo, um processo de formação de autonomia. Essa autonomia, no entanto, decorre de uma tomada de consciência. Esta, em Freire, não se confunde com um conjunto de saberes abstratos sobre um mundo alheio ao sujeito do conhecimento, pelo contrário, como ele diz (FREIRE, 1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, antes da educação formal, e concomitante a ela, há um mundo de saberes sobre o mundo de quem aprende. A leitura é importante, então, porque possibilita uma releitura do mundo vivido ao mesmo tempo

⁴ É importante ressaltar, no entanto, que Rüsen formula sua teoria partindo da crítica ao que chama de *metodologias da instrução*, (RÜSEN, 2006; RÜSEN apud MARTINS e SCHMIDT, 2011), que seria a tendência de pedagogização do ensino de história, que consistiria na redução das questões sobre o ensino de história às metodologias e técnicas de ensino.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



em que esse mundo é a base sobre a qual se processa a crítica formal, viabilizada pelo processo de ensino.

É importante, agora, dizer metodologicamente sobre a proposta apresentada na escola. O referencial teórico indicado aqui, e o conjunto de aprendizagens adquiridas ao longo da minha formação, bem como as aprendizagens relacionadas ao mundo da escola permitiu, partindo de situações concretas como a recente Chacina de Pau D'arco, problematizar o presente e fomentar o interesse pela pesquisa da história da comunidade. Fez-se uma discussão sobre a importância da memória, de como as histórias podem ser conhecidas tanto a partir daquilo que está escrito quanto de outras formas, como a memória e as fotografias. Nesse ponto, demonstrei aos alunos como na minha própria trajetória de pesquisa (SILVA, 2011; 2016) as narrativas pessoais tinham sido importantes. Foi apresentado fragmentos de texto de pesquisadores (POLLAK, 1992; PORTELLI, 1997; 2010) que explicam a importância da subjetividade frente a crença comum de que os textos são importantes porque seriam mais objetivos. Esses foram os encaminhamentos que resultaram em narrativas tão preñes do mundo dos alunos-pesquisadores. Foi a partir da pesquisa oral que levantaram, e debatemos, a história da comunidade 1 de março e muitos outros tópicos de histórica e cidadania.

Desenvolvimento

A comunidade 1º de Março, como já se disse, é um assentamento. Esse assentamento está localizado no Município de São João do Araguaia, embora esteja quase no limite, 10km, da área urbana do Município de Marabá, o mais populoso e mais violento do Sul do Pará. São João nasceu, no século XVIII, das atividades extrativistas dos não-índios que descendo pelo Araguaia até a desembocadura no Rio Tocantins ocuparam a região. Até o final da década de 1980 o município de São João do Araguaia era o maior produtor de castanha do Estado do Pará e era nessa atividade extrativa que se ocupava boa parte da população. A exploração extremada do trabalhador, sob a forma do aviamento constitui a característica básica da relação entre os trabalhadores e os senhores dos castanhais, que conseguiam o arrendamento das terras junto ao Estado.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



A crise da Castanha se iniciou na década de 1970, período em que os castanhais foram derrubados para dar lugar às fazendas de gado patrocinadas pelo Estado através dos incentivos fiscais. Se até então as terras eram públicas e podiam ser arrendadas, agora, com a abertura das grandes estradas, interessava ao capital a terra como bem para barganhar recursos junto ao Estado. Todo esse processo foi marcado pela violência. Primeiro a violência das relações trabalhistas e, depois, a violência da expulsão de posseiros e das lutas dos esfarrapados para conseguir algum torrão de chão para viver, o que não eliminou a violência no trabalho, posto que a alternativa à ausência de terra é sempre a venda da força de trabalho.

No processo de pesquisa oral sobre a história da comunidade, rememorando a história da comunidade, os alunos foram, aos poucos redescobrimo essas histórias. Os nomes de grandes grileiros, como da família Mutran foram surgindo. Os alunos, na produção textual, foram apresentando conceitos chave para a pesquisa sobre a questão agrária no Brasil, como grilagem, posseiro, pistoleiro, latifundiário, posseiro, luta, camponês. Houve texto que relacionou o medo das famílias que desistiram da ocupação com o Massacre do Castanhal da Oba, realizado pelo trabalho conjunto da Polícia Militar e pistoleiros a serviço de uma família importante de Marabá. Na leitura dos textos, alguns escolhidos pelo professor e outros aleatórios, conforme a disponibilidade do autor, fomos escolhendo tópicos para a discussão, especialmente, da parte do professor, foram escolhidos pontos com ideias chaves para o entendimento da questão agrária, como os conceitos de camponês, posseiro, latifundiário, grileiro, etc.

Aproveitando que o módulo em que trabalhei na 1º de Março foi no segundo semestre de 2017, ano da Chacina de Pau D'arco e aproveitando que havia produzido um material, áudio e vídeo por ocasião das atividades organizadas em conjunto pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Diocese de Marabá e Comissão Pastoral da Terra utilizamos esse material para atualizar o debate em torno de temas como trabalho no campo, terra, violência e dignidade humana.

Essa foi uma experiência que tem repercutido na sequencia do meu trabalho em outras comunidades. De fato, os alunos são sensíveis àquilo que lhes é caro, sua experiência histórica. Isso tornou a aula um momento vivo, encarnado. Nas atividades



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



procurei, além de contribuir com o desenvolvimento da consciência histórica, promover a fala, a leitura e a escrita.

Conclusão

Sob o argumento do medo do anacronismo se tem deixado de fazer muita coisa em ensino de história. Da minha parte, acredito que a escola pode ser mais interessante, do ponto de vista de quem precisa frequentá-la se as aulas tiverem algum sentido; se a história não for apenas um amontoado de coisas que não servem mais. Não vi, e não vejo, nenhum problema em discutir o processo colonizador, o sistema de capitanias hereditárias, por exemplo, a partir da Chacina de Pau D'arco. O que está em questão, num caso, como no outro, é a questão da terra. A questão da terra não responde por todos os temas da realidade brasileira. Mas, a questão da terra ainda é, sem dúvida, o tema mais caro à realidade brasileira. Não há como ser um professor competente, para retomar Paulo Freire, negligenciando a realidade, na crueldade que ela é. É preciso sim falar de violência policial; é preciso falar das castas privilegiadas, inclusive o grande parasita brasileiro, aquele formado pelos homens de toga. É preciso falar de tudo que nos oprime para falarmos de tudo que é possível fazer pela nossa libertação. É preciso falar de libertação para lutarmos, conscientes e criticamente, pela mudança.

Sou professor no Estado do Pará desde 2009. Estive fora para estudar o Mestrado e depois o doutorado, nessa segunda licença aproveitei para fazer o concurso, e fui aprovado, na Universidade Estadual de Goiás. Voltei ao Pará em 2016 e estou pagando a licença aprimoramento trabalhando no Sistema Modular de Ensino na educação pública estadual paraense. Minha trajetória de pesquisa e de trabalho se confundem. E nessa paixão por um mundo mais justo, um mundo melhor para os negros, os pobres, os indígenas e todos os que hoje estão premidos pela exploração, pela força que produz a pobreza e a alimenta poder discutir a realidade tem sido a mais rica experiência docente.

Ainda tenho alunos, em assentamentos, inclusive na 1º de Março, que se declaram contra ocupação de terra, mesmo vivendo numa área conquistada a partir da



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



coragem de outro que a ocupou. Tenho sim muitos alunos que verbalizam o discurso do rico. Convivo com muitos negros que pensam com cabeça de branco e muitos trabalhadores que defendem o patrão. Convivo, na escola e fora dela, a triste nota cantada pela Maria Fulô sobre aqueles pobres que comem ovo e arrotam caviar. Sei que, muitas vezes, existem pobres lutando contra outros pobres. Mas, acredito que se está pobreza, a pobreza política (DEMO, 1991) não existissem, o meu trabalho não seria mais necessário.

Referências:

DEMO, Pedro. **Pobreza Política**. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23^a ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Col. polêmicas do nosso tempo, 4.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e educação histórica**: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR. Curitiba: UFPR, 2006. Dissertação de Mestrado.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de e SANTOS, Maria Auxiliadora Moreira dos. A intervenção do professor e a educação histórica na perspectiva da práxis: Um estudo realizado no IFPR campus Curitiba. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. AUGRAS, Monique (Trad.). Rio de Janeiro: Estudos avançados, vol. 05, n 10, 1992.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral**. In: ética e história oral. Projeto de história. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo: vol. 15, 1997.

_____. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kisnick. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul.-dez. 2006.

_____. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SILVA, Moisés Pereira. **O trabalho escravo contemporâneo e a atuação da CPT no campo (1970 - 1995)**. 2016. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

_____. **Padre Josimo Moraes Tavares e a atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) nos conflitos agrários do Araguaia-Tocantins (1970-1986)**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SIMON, Cristiano Biazzo. Paulo Freire: história, historicidade, ensino e cidadania. **Territorial**, Goiânia, Vol. 2, n 2. Jan.-Jun. de 2012.



PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE NO CONTEXTO ATUAL BRASILEIRO: OPRESSÃO, AUTONOMIA E ESPERANÇA NA EDUCAÇÃO

Kelyana da Silva Lustosa¹
Bruna Nascimento de Almeida²
Camilla Marques da Silva³

Resumo

A presente pesquisa é fruto dos estudos realizados no Grupo de Estudos Paulo Freire, localizado na Fundação Universitária de Ensino, Pesquisa e Extensão, em Campina Grande-PB, que teve como base a Pedagogia do Oprimido. Passados cinquenta anos em que essa obra foi publicada, a luta pela libertação dos oprimidos ainda é presente em nossa sociedade nas mais diversificadas formas de manifestação. Diante das ideias freireanas, apresentamos uma análise das categorias Oprimido, Autonomia e Esperança que se intercomunicam, via Pedagogia.

Palavras Chave: Oprimido – Autonomia - Esperança

Introdução

Por que a Pedagogia do Oprimido, quando se poderia estudar Paulo Freire em outros trabalhos talvez julgados mais atuais? Então, diante de nossa leitura de mundo, e de nossas trocas dialógicas a opção para analisar esta obra do Patrono da Educação é que, apesar de ter sido publicada há 50 anos, as ideias contidas ainda não foram superadas. E a motivação mais próxima é que o livro está completando 50 anos de publicação. Um jubileu digno de comemoração. É com ele que Freire inicia uma série de escritos que recebe a denominação de Pedagogias, que o acompanhou por toda a vida.

¹ Mestre em Educação - PPGEd/UFCG. Graduada em História - UFCG. Professora de Educação Básica e membro do Grupo de Estudos Paulo Freire-GESPAUF. E-mail para contato: kelyanalustosa@gmail.com

² Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Professora de Educação Básica e membro do Grupo de Estudos Paulo Freire-GESPAUF. E-mail para contato: tiabruna@gmail.com

³ Especialista em Supervisão e Orientação Escolar - UNIPÊ. Graduada em Pedagogia - UFCG. Professora de Educação Básica e membro do Grupo de Estudos Paulo Freire-GESPAUF. E-mail para contato: ps.camillamarques@gmail.com



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



A segunda das Pedagogias de Freire se denomina “Pedagogia da Esperança” e, segundo o próprio Freire se trata de um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, publicada em 1982.

A terceira obra é chamada “Pedagogia da Indignação”, que foi editada em 1996, um ano antes de sua partida para a eternidade, e publicada já no início do século XXI, contendo escritos de Paulo ainda inéditos para o público. Diante de tantas distorções no seio da sociedade, não poderia faltar a Indignação!

A Pedagogia do Oprimido está tão intimamente ligada às demais obras freireanas, que Paulo chega a afirmar que a Pedagogia do Oprimido não teria validade sem a íntima ligação com a Pedagogia da Esperança.

E para se viver no mundo em que a opressão é traço marcante de muitos seres humanos, que, contudo, se movem na Esperança de superação, se faz necessário agir com discernimento em busca da libertação, daí a Pedagogia da Autonomia.

Ao longo dessas obras, Oprimido-Autonomia-Esperança são termos que se intercomunicam, via uma palavra-chave que é Pedagogia. Neste trabalho propomos uma reflexão sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire no contexto atual, porém não através da análise de uma obra isolada, mas sim relacionando as Pedagogias freireanas tomando como base a tríade de categorias: Oprimido-Autonomia-Esperança.

Metodologia

O estudo teve como principal base os pressupostos teóricos da pesquisa bibliográfica que, segundo Bardin (2011), consiste em uma forma de trabalho que aproxima o objeto a ser estudado por meio de fontes bibliográficas e da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Realizado durante o ano de 2017 a presente data, o estudo é fruto das discussões realizadas no Grupo de Estudos Paulo Freire (GESPAUF) que pertence a Fundação Universitária de Ensino, Pesquisa e Extensão - FURNE, localizada na cidade de Campina Grande -PB. Teve como principal objetivo, analisar as ideias freireanas sobre a luz das Pedagogias, entendendo como as categorias Oprimido, Autonomia e



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Esperança se fazem presentes e se entrelaçam em suas obras.

Pontuamos que não se trata de uma análise de uma obra isolada, mas profundamente arraigada no contexto socioeconômico, político e educacional do Brasil. E este é apenas o passo inicial que suscita em nós possibilidades para uma análise em maior dimensão e profundidade da obra cinquentenária de Paulo Freire: A Pedagogia do Oprimido.

A Opressão à luz do pensamento Freireano

A opressão, realidade histórica concreta que vítima parte da humanidade ao longo da história, é a negação da vocação do homem de “ser mais”, é negação da liberdade humana, negação de seu caráter criativo e criador, portanto, uma realidade desumanizante que atinge aqueles que são oprimidos e também os que oprimem. “Não é, porém, um ‘destino dado’, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores, e esta, o ‘ser menos’” (FREIRE, 2014, p. 41). Essa violência gera uma resposta dos oprimidos que é a luta contra quem os fez menos, a luta pela sua libertação.

Segundo Paulo Freire, o oprimido tem a “função ontológica” de realizar a sua libertação, mas ao se libertar o oprimido não liberta só a si, liberta também ao opressor, pois a libertação do oprimido não se dá através da troca de lugar na contradição opressores-oprimidos, mas no fim desta relação, com “o desaparecimento dos primeiros enquanto classe que oprime”. Contudo, esse não é um processo simples. Um aspecto que dificulta a libertação é a adesão do oprimido ao opressor, que é quando o oprimido acaba adquirindo os valores do opressor, sendo atraído pelos seus padrões de vida e buscando uma visão individualista de liberdade, que nesse caso, passa a significar o desejo de se tornar também opressor. “Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (FREIRE, 2014, p. 43).

Essa aderência é, de certa forma, desejada e incentivada pelos opressores como forma de manutenção da relação de opressão. Gramsci (1999) nos diz que para exercer



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



seu domínio sobre as demais classes, a classe dominante impõe seus interesses e concepções de mundo como se fossem universais e pertencentes às demais classes. É o que Freire (2014) chama de “prescrição”:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência ‘hospedeira’ da opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. (FREIRE, 2014, p. 46).

Em consequência da imposição dessas “prescrições”, que podemos relacionar com o que Gramsci chama de “a busca do consentimento”, visualizamos na sociedade brasileira hoje parte da sociedade que também é oprimida, mas age como opressora. Fala-se do surgimento de uma “nova classe média”, que sonha em ser burguesa e destila ódio contra a classe trabalhadora, sem se dar conta de que ela é também parte da classe trabalhadora. Sem se dar conta disso, repetem o discurso neoliberal meritocracia, do individualismo, criticam os programas sociais. Ou seja, aderem ao opressor.

Outra característica dos oprimidos dentro da realidade opressora que dificulta o processo de libertação é a “auto desvalia”, que resulta da introjeção que os oprimidos fazem da imagem que deles tem o opressor, ou seja, de tanto ouvirem que não sabem nada, que são incapazes, acabam por se convencer de sua “incapacidade” (FREIRE, 2014).

A relação de contradição entre opressor e oprimido é consequência de um processo relacional vertical que caracteriza a história do povo brasileiro desde o início. Para Freire (1983), a sociedade brasileira foi construída de maneira antidialógica, sem experiência democrática. Quanto menos democrática é uma sociedade, menor o conhecimento crítico da realidade e a participação popular. Quanto menos democrática, mais propícia para a perpetuação da cultura do silêncio, das relações de dominação e opressão.

A opressão se verifica, hoje, em situações concretas como a miséria, a



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



exploração do trabalhador, as relações autoritárias e mesmo interior do processo educacional. O contexto neoliberal atual nega a autonomia na medida em que promove uma crescente desigualdade social, aumentando os índices de pessoas e nações em situação de pobreza, pois situações de pobreza e miséria restringem o poder de realização do ser humano (ZATTI, 2007). A educação escolar atual tem sido alvo de propostas que reduzem o currículo e limitam a autonomia do professor, e assim, também restringem o poder de realização do ser humano pois silenciam, negam o direito de pensar e impedem de dizer a sua própria palavra.

Um dos aspectos que definem nossa época é a perda de horizonte. Especialmente a juventude atual, vive uma crise identidade expressa em dúvidas, como, não saber em que posições se colocam, em descrença nas formas de representatividade, em uma desvalorização da educação escolar, pois não veem sentido (utilidade prática) no estudo.

Diante dessa perda de horizonte, Paulo Freire nos fala do ato de Esperançar, pois só encontramos perspectivas de futuro quando lutamos para construí-las. E o meio dessa construção passa, fundamentalmente, pela educação. É preciso uma educação para libertar o homem da opressão e da vontade de oprimir. Para isso, a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos. “A construção de uma educação voltada à emancipação humana e do nosso País requer uma pedagogia da autonomia e da participação cidadã para a sua efetivação como possibilidade histórica” (PONTUAL, 2011, p.9).

A concepção problematizadora e libertadora da educação que Paulo Freire propôs há 50 anos, na sua Pedagogia do Oprimido permanece atual e necessária. Ele coloca a dialogicidade como forma de liberdade, porém, essa atitude ressignifica-se na ação. “Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2005, p. 91).

São esses enlaces pautados no discurso que o sujeito reflete seu caminhar no mundo e, por isso, o transformam. O oprimido não comunga com o diálogo por que a ele foi incutido o discurso do outrem: o opressor. A humanização é contrária à relação opressor-oprimido, ela se faz no diálogo de criação na “conquista do mundo para a



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



libertação dos homens”. O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2001, p.79).

A educação dialógica se funda numa práxis educativa de constante ação-reflexão, por isso, a escuta verdadeira peculiar do diálogo caracteriza o encontro dos homens para a pronúncia do mundo.

Conforme o pensamento Freireano, devemos entender o diálogo como uma relação de comunicação estabelecida horizontalmente por sujeitos, e permeada pelo respeito, amorosidade, humildade e confiança entre eles. Assim, o diálogo apresenta-se como uma exigência existencial pela qual os homens se reconhecem através de um pensar e agir conscientemente crítico, proporcionando uma leitura interpretativa do mundo.

O diálogo emancipador só acontece quando nos reconhecemos enquanto agentes de transformação do eu e do mundo a que pertencemos. Para banhar-se de oportuno conhecimento precisamos nos despir da arrogância e da prepotência que nos faz do discurso alheio que nos empurra para baixo.

A educação necessita refletir para não repetir ações de opressão e afirmar o que fora dela já se faz. O conteúdo programático precisa ser repensado para inferir no encontro educar-educando problematização organizada de uma realidade destrutiva e de desiguais. É nesse momento que o facilitador estimula a análise apurada da realidade e por consequência da descoberta da alienação, do falso discurso, da opressão despropositada do eu para eu e para o outro, do empoderamento elitizado de atitudes bloqueadoras da ação/reflexão.

A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire com relação à prática docente

A Pedagogia da autonomia é a última obra de Paulo Freire, publicada em vida. Nessa obra, há uma reunião de experiências transformadas em pensamentos que busca integração do ser humano e a investigação de novos métodos, valorizando a curiosidade dos educandos e educadores.

O autor introduz o livro explicando suas razões para analisar a prática



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



pedagógica do professor em relação à autonomia do educador e do educando. Assim, pensando em suas contribuições para a atualidade a prática pedagógica necessita passar por constantes reflexões para buscar atingir maior aproximação entre teoria e prática, o conhecimento e a realidade.

Freire (1996), afirma que a relação entre teoria e prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, “ativismo”, ou seja, ambas precisam caminhar juntas desde a formação docente e perdurar por toda vida profissional dentro da educação.

Assim, a educação escolar deve levar ao desenvolvimento global e harmonioso à luz dos valores sociais, despertando e estimulando o educando para a verdade, a justiça, o respeito e a solidariedade. Esse ideal vai ao encontro da formação e das concepções educacionais de Paulo Freire, que crê na educação autêntica como o caminho necessário para a justiça e a paz.

Nessa perspectiva, o referido autor defende que a prática docente deve contemplar a autonomia na aprendizagem que se dá numa relação dialógica. É função do educador procurar aguçar a curiosidade dos alunos principalmente por meio de pesquisas na troca de saberes e, por meio da realidade dos educandos, o conteúdo interage com os objetivos a serem trabalhados no momento oportuno.

Dessa forma, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem”, Freire (1996) afirma que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 26)”. Então, é na troca de saberes entre educador e os educandos que se constroem e reconstroem seus saberes desenvolvendo sua autonomia.

Antes de trazer para os alunos os conteúdos, é preciso diagnosticar suas necessidades, respeitando o contexto cultural, social, afetivo e também com relação ao nível de desenvolvimento que apresenta seus conhecimentos. A partir dessa análise inicial, planejar as aulas para que elas não se detenham à transmissão de conhecimentos, mas que sejam transformadoras da realidade.

Sobre essa questão, Freire (1996) destaca que o professor precisa saber ouvir, sentir, olhar o que cada educando apresenta para poder articular os saberes necessários



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



ao processo de ensino aprendizagem. Nesse aspecto, cita que “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” e “a curiosidade como desafio para provocar algum conhecimento provisório de algo” (FREIRE, 1996, p. 87).

A pedagogia freireana nos ajuda a pensar diversos fatores fundamentais à construção da autonomia; o papel do docente e do discente, a consciência do inacabamento, o papel da pesquisa, todos esses aspectos resultam na autonomia tanto do educando quanto da do educador, e ambos partem de uma autonomia para chegar a um autêntico conhecimento.

Segundo Freire (1996, p. 25) “É preciso que [...] desde os começos do processo formador, vá ficando cada vez mais claro que [...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Em outras palavras, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Vemos então que “quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”, portanto, ninguém entra nesse processo sem aprender alguma coisa.

Nesse processo de ensinar X aprender e vice-versa, existe a doação do formador em compartilhar seus conhecimentos e experiências e as necessidades do sujeito que está sendo formado. Não existe formação sem existir o formador e o formando. Existe um sujeito que ensina e outro que aprende e todos aprendendo e ensinando alguma coisa. É preciso que haja doação, mas também aceitação, respeito e diálogo entre os sujeitos desse processo.

A Esperança e o Esperançar em Paulo Freire

Freire (2015) nos lembra que a percepção crítica da realidade, através de seu desvelamento, não basta para operar a mudança da realidade. Ao desvelar a situação de opressão, os oprimidos dão um passo para superá-la, mas só a superam se engajarem-se na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quanto indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica. (FREIRE, 2015 p.45)

A esperança, para Freire (2015), é “necessidade ontológica”, “imperativo existencial e histórico”. Contudo, não há esperança na “pura espera”, na imobilidade, pois ela, enquanto necessidade ontológica, se manifesta na prática, na luta pela construção de um amanhã diferente. É nesse sentido que Paulo Freire transforma o substantivo (estado) esperança no verbo (ação) “esperançar”.

Em sua Pedagogia da Esperança, Paulo Freire defende a esperança como aspecto fundamental para a ação educativa libertadora e afirma que a compreensão da história como possibilidade seria ininteligível sem o sonho, assim como, sem a esperança, não haveria educação, mas apenas adestramento:

(...) toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento (FREIRE, 2015, p.127).

Portanto, considerando que a Educação na perspectiva da Pedagogia Freireana tem como objetivo a transformação da realidade, a esperança é concebida como propulsora, que provoca inquietude diante da realidade e impulsiona para o movimento de luta pela sua transformação.

Considerações finais: um passeio pela história da opressão até o cenário atual

Há 50 anos quando Paulo Freire escreveu “Pedagogia do Oprimido”, a realidade política em nosso país era bem diferente da atual, mas o que podemos perceber é que, mesmo sendo diferente, pouca coisa mudou nesse cenário. Continuamos tendo opressores e oprimidos.

Se voltarmos um pouco no tempo e analisarmos a nossa história, veremos que esse cenário de opressores e oprimidos sempre existiu. De um lado, estão os que podem mais, quem manda mais (os poderosos, sejam pelas riquezas que possuem ou pelos poderes que lhes são atribuídos) e, de outro lado, os que podem menos e que, para viver precisam



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



dos poderosos, precisam do trabalho e do dinheiro que eles podem oferecer, precisam de moradia, alimentação e vestuário, mas para conseguir tudo isso precisam submeter-se aos que têm poder e podem pagar-lhes. Essa realidade sempre existiu e sempre existirá. Mas, o que se pode fazer para mudar essa realidade?

Ao estudarmos as obras de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia* e por último a *Pedagogia da Indignação*, vemos que ele observou e analisou essas situações, nos mostrando que há solução, e que cabe a nós, lutarmos pelos nossos direitos e alcançarmos o respeito e a valorização que tanto almejamos.

Analisando a situação dos oprimidos hoje, veremos que houve mudanças nas formas de opressões. Se antes tínhamos o trabalho escravo, hoje ele foi quase totalmente erradicado, mas foi substituído por outras formas de opressões, tais como: exploração da mão de obra trabalhista (principalmente da mão de obra dos imigrantes, que precisam de trabalho e aceitam qualquer oferta de salário); exploração do trabalho infantil, exploração do trabalho da mulher, que em muitas ocupações profissionais ganham bem menos que o homem, exploração sexual (nosso país é um dos campeões nesse quesito), e tantas outras formas de explorações às quais somos submetidos todos os dias e, muitas vezes nem nos damos conta. O tempo passou e o que mudou foram os tipos de explorações e de opressões. Hoje, somos bombardeados a todo momento pela mídia e o poder que ela exerce sobre nós. Somos escravos dela e da tecnologia. É o preço que pagamos pela modernidade, pelo novo, pelo progresso, pela evolução. O mundo evoluiu, mas o ser humano está tendo dificuldade em acompanhar essa evolução. E, segundo Freire (1996, p.76) nós temos “A capacidade de apreender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a...”

O progresso nos trouxe algumas benfeitorias e conquistas, tais como: a cura para algumas doenças, a expectativa de vida do ser humano aumentou, a mortalidade infantil diminuiu, a mulher conquistou mais espaço na área de trabalho, na economia e na política; o avanço da tecnologia nos permitiu ter mais conforto, pois diminuiu o esforço físico, nos permitiu ter acesso a inúmeras informações e novos conhecimentos em tempo real, mas não podemos esquecer o outro lado da moeda, tivemos algumas perdas,



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



como: nosso contato com a natureza diminui, a vida em família (com prejuízos enormes para as crianças, que perderam a atenção e a companhia dos pais, já que estes estão sempre ocupados trabalhando e, quando estão em casa estão tão entretidos com a internet que esquecem de seus deveres como pais, e, conseqüentemente acarretando prejuízos para o desenvolvimento da aprendizagem escola e emocional das crianças, gerando o isolamento social e a busca desenfreada pelas redes sociais); o convívio social está diminuindo cada vez mais (gerado, principalmente) pelo uso abusivo e errado da internet) e, tantos outros ganhos e perdas.

Analisando o cenário atual percebemos que houve mudanças em todas as áreas, algumas melhoraram a nossa vida e outras nos prejudicaram, mas somos seres adaptáveis, e nossa evolução depende dessa facilidade de adaptação que possuímos e que nos permitiu transitar por várias épocas e evoluirmos, buscando soluções para todos os conflitos e tragédias que a história da evolução humana nos mostra. “Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos” (FREIRE, 1996, p.111). Somos, portanto, frutos da história, e, está em nossas mãos o futuro que queremos deixar para os que vierem depois de nós.

A esperança nos faz seguir em busca de nossos ideais, mesmo sendo oprimidos não podemos perder a crença em dias melhores. Precisamos buscar a autonomia, que nos libertará, e, nessa busca precisamos unir forças para lutarmos contra todos os tipos de opressões e opressores a que estamos sujeitos, e que nos impedem de alcançarmos nossos ideais.

Em busca de nossos ideais, é necessário que tomemos consciência de nosso poder, enquanto indivíduos e enquanto grupo. Enquanto indivíduos podemos aprender, buscar conhecimentos e meios para deixarmos de ser oprimidos. Podemos também influenciar outras pessoas a fazerem o mesmo. Como grupo, podemos lutar para que direitos sejam assegurados e melhorias sejam levadas a uma comunidade ou mesmo para toda a população. Mas, para que essa luta tenha início é preciso que haja indignação, que haja uma revolta interior que acenda o desejo de mudança, e que esse



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



desejo estenda-se e contagie os que buscam os mesmos ideais e lutam por liberdade.

A contribuição de Paulo Freire e a atualidade do seu pensamento para educação, busca pela superação da nossa consciência ingênua, para uma nova consciência crítico-reflexivo, onde os sujeitos se mobilizam para construir uma nova história.

É importante que nesse processo de conscientização, os sujeitos se reconheçam no mundo, havendo a possibilidade de que, ao transformar o mundo, transformem a si mesmo. Nesse sentido a formação de uma consciência crítica coletiva é condição fundamental para a transformação e libertação.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho. **Contribuições de Paulo Freire e da educação popular à construção do sistema educacional brasileiro**. In: Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.3, p. 1-11, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acessado: em 12 jul. 2018.
- ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/auto>>



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA NO AGRESTE DE PERNAMBUCO: INTERFACES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dayana Maria da Silva¹

Maria Edjane Pereira da Silva²

Mônica Batista da Silva³

Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco⁴

Resumo: Analisamos na proposta político-pedagógica da escola quilombola, como são explicitadas as marcas da educação das relações étnico-raciais e sua interface com a educação do campo em diálogo com a pedagogia do oprimido. Nos fundamentamos em Veiga (1998); Silva (1999), Ferreira (2012); Caldart (2012) e Freire (1987). Identificamos que a escola não possui uma PPP documentada, invisibilizando a participação da comunidade, o trato com as relações étnico-raciais, concentram-se na semana da consciência negra, distanciada da educação do campo.

Palavras-chave: Proposta Político-Pedagógico, Relações étnico-raciais, Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida a partir do subprojeto intitulado: Proposta Político-Pedagógica das escolas quilombolas e as questões étnico-raciais: organização e participação da comunidade na construção da identidade, fomentado pela parceria da FUNDAJ com UFPE/CAA. Neste, temos como objeto “a interface das relações étnico-raciais com a educação do campo e a participação da comunidade quilombola na construção da proposta político-pedagógica”.

¹ Graduanda do curso de licenciatura em pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. dayl6ana2010@gmail.com

² Mestranda em Educação Contemporânea PPGEduc- Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. pmariaedjane@gmail.com

³ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. monicabatista.ufpe@gmail.com

⁴ Professora adjunta do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste UFPE – CAA. E-mail: mariajoselmadonascimento franco@gmail.com.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Este estudo se justifica pela necessidade de tratar das questões referentes às relações étnico-raciais e a educação do campo no diálogo estabelecido entre comunidade e escola, pois, ainda encontram-se invisibilizadas as ações políticas, pedagógicas e formativas nesse sentido. Para tal, designamos como questão de estudo: de que forma são explicitadas as marcas das relações étnico-raciais na Proposta Político-Pedagógica e sua interface com a educação do campo? Assim tomamos como objetivo geral analisar na proposta político-pedagógica da escola, como são explicitadas as marcas da educação das relações étnico-raciais e sua interface com a educação do campo, em diálogo com a pedagogia do oprimido e como objetivos específicos: identificar se há participação da comunidade na construção da proposta político-pedagógica; verificar de que forma a proposta político-pedagógica é materializada pela comunidade escolar, quanto às relações étnico-raciais e educação do campo.

O trabalho está organizado em três seções. A primeira trata de uma breve discussão acerca da Proposta Político-Pedagógica, da Educação para as Relações Étnico-raciais e reconhecimento da identidade quilombola e da Educação do campo em diálogo com a pedagogia do oprimido. A segunda expressa o percurso metodológico norteador da pesquisa. E por fim, apresentamos na terceira seção as inferências construídas a partir da análise dos dados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Proposta Político-Pedagógica da escola

As escolas possuem uma função específica perante a sociedade, são regidas pelo compromisso com a educação dos estudantes, tendo por finalidade a formação humana. Nesse sentido as escolas precisam se organizar para que venham a alcançar este objetivo, um elemento que muito tem contribuído para com essa organização é o projeto político pedagógico, que segundo Veiga (1998):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (p. 1-2)



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Ainda por se tratar de um projeto além de pedagógico, por sua vez político, Veiga (1998) nos leva a reflexão de que as ações realizadas no contexto interno e externo da escola se estabelecem a partir das relações entre a população que se insere nesse contexto. Nesse sentido, nas propostas político-pedagógicas tornam-se relevantes e indispensáveis à participação coletiva da comunidade na construção dessas propostas em que há de se considerar os reais interesses destas, bem como dar visibilidade a cultura, as vivências, aos conhecimentos extraescolares e aprendizagens outras que advém de um conhecimento construído e próprio da comunidade.

Ao que concerne à proposta político-pedagógica para a educação quilombola, através da resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, do ponto de vista do PPP no Art. 31, este deve ser entendido como “a expressão da autonomia e da identidade escolar” (p. 12). Para que se tenha uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social, deve se pautar nas seguintes orientações:

Art. 31

IV – Deve ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 12 - 13)

De acordo com a resolução, como podemos visualizar, compreendemos que é necessário considerar na construção do PPP os aspectos históricos, sociais, culturais e políticos, ficando evidente a indispensável participação da comunidade que vem a exercer um papel educativo emancipatório, que promove múltiplas aprendizagens do ponto de vista do conhecimento escolar e social, tornando o processo educativo dos sujeitos significativo para estes, que passam a identificar-se enquanto participantes e protagonistas durante o processo de aprendizagem.

Educação para as relações étnico-raciais e a construção e reconhecimento da identidade quilombola

Concebemos que para tratarmos da educação das relações étnico-raciais precisamos explorar alguns termos. Silva (1999) sobre o conceito de raça define que:



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Em geral, reserva-se o termo “raça” para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, e o termo “etnia” para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc. (SILVA, 1999, p.100)

O autor explica a diferença entre o termo “raça” que segundo ele está diretamente ligado a características físicas e o termo “etnia” que se refere a características culturais, ou seja, para além de determinadas características físicas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Lei 10.639/03 (BRASIL, 2004), o termo “raça”, recebe uma conotação diferente da exposta por Silva (1999), que amplia o conceito exposto, de modo a tratá-lo como fruto de uma construção social que emergiu a partir das relações entre brancos e negros. Nessa perspectiva o termo foi se reconfigurando com o passar dos tempos e principalmente pela influência do movimento negro, que acabou transmitindo ao termo uma conotação política. Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

(...) o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor de pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática (BRASIL, 2004, p.13)

Entendemos assim que a junção dos termos étnico e racial representou o início para o trato das relações étnico-raciais, se tornando sinônimo das relações sociais e culturais estabelecidas pelos povos negros. Assim, as relações étnico-raciais propõem o desenvolvimento de relações de conhecimentos, saberes, culturas e igualdade.

Hall (2006) afirma que a identidade quilombola é uma identidade dinâmica e se constrói historicamente, tendo influências do contexto em que estão inseridos. Em consonância com essas ideias e afirmando que o conceito de quilombola é passível de ressignificação, Ferreira (2012) afirma que:

Uma conversa acerca do termo quilombolas deve trazer à tona a historicidade desses sujeitos sociais e dos conceitos que os representam. (...) no Brasil colonial a denominação quilombola passou a designar homens e mulheres, africanos e afrodescendentes, que se rebelavam ante a sua situação de escravizados e fugiam das fazendas e de outras unidades de produção, refugiando-se em florestas e regiões de difícil acesso, onde reconstituíam seu modo de viver em liberdade. (FERREIRA, 2012, p. 647)



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Diante do exposto, concebemos que o conceito de **quilombola** é marcado por diferentes sentidos a depender do contexto histórico. O autor explicita que o termo foi sofrendo releituras e atualmente está relacionado a sujeitos de direito.

A Educação do Campo em diálogo com a pedagogia do oprimido.

A princípio trazemos a reflexão de que a educação do campo, enquanto resultado da luta dos movimentos sociais camponeses, têm compartilhado historicamente a luta por melhorias educacionais com diversos grupos sociais que têm lutado pela garantia de seus direitos na educação entre outros, dentre estes grupos que se unem a causa por uma educação diferenciada e específica do e no campo, estão os quilombolas, que se inserem enquanto grupo social historicamente discriminado e excluído na sociedade, nesse sentido, Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26) concebem que:

Quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (apud CALDART, 2012, p. 260).

Desse modo, a luta quilombola fez parte de uma luta por uma educação do campo, uma educação que considere os conhecimentos próprios da comunidade, que promova a valorização da cultura, do pertencimento ao território, da identidade e autonomia. Do ponto de vista prático, na educação do campo: “Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida.” (CALDART, 2012, p. 264). Essas práticas mobilizam o conhecimento e passam a promover uma aprendizagem e formação humana que emancipa os sujeitos, possibilitando a ressignificação de suas vivências e a construção de novos conhecimentos sobre si mesmo, considerando ainda as diversidades culturais, sociais, étnicas, de luta e vivências históricas.

Assim, a luta por uma educação do campo representa a busca da liberdade pela população historicamente oprimida, que segundo Freire (1987, p.17) “(...) a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



reconhecimento da necessidade de lutar por ela.” Dessa forma a libertação precisa ser uma construção do oprimido à medida que se reconheçam como hospedeiro dos opressores. Porém, a liberdade não consiste em tornar-se opressor, mas a emergência de uma condição outra do libertado. Deste modo, concebemos que as marcas dessa libertação precisam estar materializadas na proposta política-pedagógica das escolas do campo para a superação da perspectiva da educação bancária.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é desenvolvida em uma escola, situada na zona rural, III Distrito do município de Caruaru-PE, onde se localiza a comunidade de Serra Verde, que se encontra em processo de reconhecimento enquanto quilombolas, com processo em andamento registrado na Fundação Palmares. Nesta, dispõe-se de ensino a partir da multissérie Pré I e II, 1º e 2º anos, 3º, 4º e 5º anos. Possui um total de 58 alunos matriculados, que residem na própria comunidade.

O percurso metodológico traçado para a realização desta pesquisa está referenciado na abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atividades (p.22).

Concebemos que esta abordagem melhor nos auxilia no desenvolvimento deste estudo por trabalhar com os significados e sentidos. Os procedimentos adotados para a coleta de dados são: a observação participante com registros no diário de campo (FALKEMBACH, 1987), tendo como eixo de roteiro de observação: i) a materialização da proposta político-pedagógica nas ações da escola; ii) as proposições de atividades dos professores que contemplem as questões étnico-raciais; iii) identificar marcas na escola que contemple a educação do campo, tais como: a cultura da produção local; as marcas culturais; a religiosidade dentre outras. Na entrevista elencamos as questões a seguir: Você conhece a PPP da escola? Em algum momento foi convidado/a para dar sugestões do que é preciso ser trabalhado na educação das crianças? De que forma a



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



escola trabalha a educação para as relações étnico-raciais? E a educação do campo, como é tratada? Os participantes são 01 (um) Gestor Escolar, o qual denominamos de GE, 03 (três) professoras, tratadas como P1 (Professora 1), P2 (Professora 2) e P3 (Professora 3) e 03 (três) moradores da comunidade aqui concebidos como quilombolas, tratados como M1 (Morador 1), M2 (Morador 2) e M3 (Morador 3). Para a análise e tratamento dos dados tomamos a análise de conteúdo a partir da análise categorial. Portanto, a análise da proposta político-pedagógica da escola considera as mensagens e os contextos em que são produzidas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na perspectiva de responder ao objetivo de analisar na proposta político-pedagógica da escola, como são explicitadas as marcas das relações étnico-raciais e sua interface com a educação do campo em diálogo com a pedagogia do oprimido, buscamos acessar a Proposta Político-Pedagógica da Escola em articulação com depoimentos de professoras e moradores da comunidade, com foco **na interface das relações étnico-raciais com a educação do campo e a participação da comunidade quilombola na construção da proposta político-pedagógica**, emergiu a categoria a seguir:

Proposta Político-Pedagógica: a não participação da comunidade enquanto reflexo do silenciamento em relação à educação das relações étnico-raciais e da educação do campo

Nossa aproximação com a escola campo da pesquisa tem início em abril de 2018. Em conversa com o gestor apresentamos a pesquisa a ser realizada recebendo autorização para iniciarmos as atividades. No primeiro momento fomos informados que o mesmo foi nomeado na semana em que chegamos na escola. Ao perguntarmos sobre a Proposta Político-Pedagógica ao gestor, ele explicita que: “ainda não tenho afinidade com o campo, pois, estou me localizando na escola, mas acredito haver uma proposta. Vou procurar para disponibilizá-la. (EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO, GE, ABRIL/2018)”.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Prosseguimos nossa busca, acessando as professoras que trabalham a mais de sete anos na instituição, questionamos se as mesmas conheciam a proposta político-pedagógica da escola e se participaram de sua elaboração, elas afirmaram que não tiveram contato com a Proposta. Vejamos o que responde uma delas: “Olhem eu vou dizer logo a verdade, nunca vi essa PPP dessa escola. Durante todo esse tempo que trabalho aqui, ninguém nunca chegou para falar dela” (EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO, P1, JUNHO/2018). Em consonância com o revelado por esta professora a P2 apresenta:

Quando eu iniciei aqui na escola foi a primeira coisa que eu pedi a antiga gestora, ela ficou de passar para a gente, mas eu senti sempre esse entrave “ele está em construção” e nunca foi entregue para a gente (EXTRATO DE ENTREVISTA, P2, JUNHO, 2018).

As falas das professoras nos indicava a inexistência de uma Proposta Político-Pedagógica. Nossa aproximação com os moradores da comunidade, também possibilitou acessar informações que apontam para a não participação dos mesmos, na construção da PPP, pois, ao perguntarmos se em algum momento foram convidados pela escola para dar sugestões do que é preciso ser trabalhado com os alunos, foi nos apresentado o seguinte relato:

Não. Era bom que a gente participasse, mas o diretor não chama. Era bom a gente participar porque a gente num tá trabalhando aqui, a gente podia participar também, porque nós chegamos na escola primeiro, depois é que o diretor chega. As mães e os pais vêm, só nós que não participamos, a gente recebe o povo, ele faz um agradecimento a gente, mas não convida para permanecer na reunião (EXTRATO DE ENTREVISTA, M2, JUNHO, 2018).

Os dados até então, nos mostravam o distanciamento que têm as professoras da Proposta, bem como os moradores da comunidade, o que apontava ainda mais para a possibilidade de sua inexistência. Compreendendo a relevância de se estabelecer um diálogo com a comunidade escolar para a construção de uma proposta político-pedagógica, nos reportamos a Veiga (2009) quando afirma “É tarefa imprescindível da escola democrática, portanto, ouvir a palavra de sua comunidade escolar” (p. 166), sendo esta uma ação necessária para que se promova uma educação que valoriza seus sujeitos e seus conhecimentos. Nesse contexto a não presença da comunidade na construção da proposta político-pedagógica, revela o silenciamento desses sujeitos, o



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



não diálogo, os colocando na posição de oprimidos. Essa relação é tratada por Freire (1987, p.29), quando afirma:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de Opressão “aceitam” fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor.

Diante desta situação, entramos em contato com a própria Secretaria de Educação responsável pela escola, e a mesma nos informou que o PPP da escola não se encontrava. Portanto, chegamos a conclusão que a escola não possui uma proposta político-pedagógica documentada e inferindo a possibilidade de não encontrar as marcas da educação para as relações étnico-raciais na proposta pedagógica escrita, nos detemos a observar a proposta político-pedagógica que é materializada na prática, ou seja, como se revela essa proposta nas ações das professoras.

Em nossa observação no contexto escolar, encontramos na instituição cartazes com indícios de marcas das relações étnico-raciais, a exemplo do quadro de aniversariantes exposto na secretaria, onde são apresentadas duas crianças brancas e duas negras. Isso nos evidencia uma presença, mas de forma oculta e minimizada para com o trato das ações afirmativas. Uma outra marca encontrada, é a interface com a educação do campo, a escola campo da pesquisa é uma escola multisseriada, um tipo de organização escolar específico do campo. Dessa forma a professora dá ênfase ao ensino com base na educação do campo, através do livro didático como podemos observar em sua fala, quando a questionamos se em seu planejamento de trabalho são contempladas ações de reconhecimento e construção da identidade quilombola e/ou campesina, explicita que:

É mais campesina do que quilombola. Nos conteúdos que são abordados nos livros e eu também procuro trazer alguma coisa para a realidade deles, do campo. Então é mais campesina do que quilombola, até porque eu não conhecia que esta escola era quilombola (EXTRATO DE ENTREVISTA, P1, JUNHO, 2018).

Ao questionarmos as professoras se há propostas pedagógicas voltadas para a construção das identidades das marcas étnico-raciais, identificamos que elas não possuem formação específica, não tem suporte e nem material que auxiliem esse trabalho voltado para as relações étnico-raciais, assim, afirma:



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



A gente não trabalha especificamente essas marcas, a proposta é um toda, uma só, é a proposta que vem da secretaria pronta, o que diferencia a escola da cidade ao campo é o livro didático. Uma vez ou outra é que vem um projeto da secretaria da educação, aí vem um pessoal que trabalha junto com os estudantes, mas a gente trabalha nas datas comemorativas, o dia da consciência negra a gente enfatiza bastante a semana dedicada a consciência negra (EXTRATO DE ENTREVISTA, P1, JUNHO, 2018).

Como exposto no depoimento da professora não há um trato com a educação para as relações étnico-raciais, visto que o trabalho está limitado às discussões e o desenvolvimento de atividades em torno desta temática na semana da consciência negra, na dependência de suporte direcionado pela secretaria de educação. Nessa direção nos apoiamos nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além das contribuições de Freire (1987) sobre a constituição da pedagogia do oprimido. Nas DCN's consideramos quando apresenta que “aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira (p.18)”. Nesse sentido, concordamos com o exposto, pois, concebemos que as instituições escolares necessitam tratar das relações étnico-raciais durante todo ano letivo e não apenas em datas comemorativas, assumindo um compromisso com o entorno sociocultural da escola cotidianamente.

Nesse movimento de assumir um compromisso com o entorno sociocultural da escola, emerge o que é concebida como Pedagogia do Oprimido de acordo Freire (1987, p.17):

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele. Enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 17)

A luta pelo reconhecimento e construção de um trabalho relacionado a educação para as relações étnico-raciais reflete nessa direção, uma luta dos oprimidos pela libertação, o que constitui a Pedagogia do Oprimido.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar na proposta político-pedagógica da escola como são explicitadas as marcas da educação das relações étnico-raciais e sua interface com a educação do campo, em diálogo com a pedagogia do oprimido. Ao retomarmos o primeiro objetivo específico, em que buscamos identificar se há participação da comunidade na construção da proposta político-pedagógica da escola, os dados nos evidenciam que a escola não possui uma proposta político-pedagógica documentada, bem como identificamos a partir dos depoimentos dos moradores uma invisibilidade, tanto da construção da identidade quilombola, quanto da participação na construção da PPP, o que evidencia um silenciamento característico da relação opressor e oprimido.

Quanto ao segundo objetivo específico, buscamos verificar de que forma a proposta político-pedagógica é materializada pela comunidade escolar quanto às relações étnico-raciais e a educação do campo; através dos dados verificamos que a proposta pedagógica em relação a educação do campo, contempla apenas o livro didático. No que se refere às questões étnico raciais identificamos que estas têm sido limitadas a semana da consciência negra, além disso, percebemos que há desconhecimento por parte das professoras quanto a identidade da comunidade, registrada enquanto quilombola. Esse cenário mostra a necessidade de mobilização dos sujeitos educativos na construção de ações afirmativas, pautadas no diálogo e na identidade que tome por base: a) a valorização das memórias, das práticas culturais, sociais e coletivas; b) o conhecimento plural (conteúdo, competências, atitudes e valores) das relações étnico-raciais, dentre outras, o que poderá contribuir, pela via da aproximação, à participação da comunidade na construção da proposta político-pedagógica da escola, de seus projetos identitários e conseqüentemente de vida.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD. Mar. 2004.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, v. 7 (n. 1). Rio de Janeiro, pp. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. IN: CALDART, Roseli. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. Contexto e Educação, Ijuí, Unijuí, ano 2, v. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 08. ago. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2009.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



QUILOMBOLAS E FLORES: MULHERES AGROECOLÓGICAS E A CIDADANIA CULTURAL. EXTENSÃO COM ESCUTA FREIREANA?

Amanda Quaresma Gadelha Tavares¹
Mariana Gonçalves da Silva²
Marcos Moraes Valença³

RESUMO

Este artigo é resultado parcial de um projeto de extensão, em andamento, sobre um intercâmbio cultural entre mulheres que trabalham/sobrevivem usando a agroecologia em seus assentamentos. Tratam-se de mulheres do Assentamento Ximenes, e do Quilombo Engenho Siqueira. Nota-se que a cultura contribui na estimulação e valorização dessas agricultoras, sendo extremamente importante no aumento da sua autoestima, fortalecimento de suas resistências e ao empoderamento feminino. Objetiva-se, neste artigo, analisar a reflexão permanente e a vigilância epistemológica na realização do trabalho extensionista.

Palavras chaves: extensão, escuta, vigilância epistemológica

1. INTRODUÇÃO

O artigo trata-se de uma análise ao projeto de extensão “Quilombolas e Flores: mulheres agroecológicas e a cidadania cultural”, sendo desenvolvido por um grupo de pesquisa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, atendendo agricultoras da comunidade quilombola Quilombo Engenho Siqueira, e o grupo Flores de Ximenes, ambos presentes na zona da mata sul de Pernambuco. FREIRE (1969) defende em “Comunicação ou Extensão?” que extensão não significa que quem leva o conhecimento se sobrepõe aos que recebem a informação, isso seria uma invasão cultural, a extensão é bem mais ampla e complexa, ela abrange todas as partes envolvidas nas ações extensionistas.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



A caracterização do Quilombo Engenho Siqueira apresenta a agricultura e a pesca como principais fontes de renda da comunidade. Praticamente, toda a comunidade cultiva a agroecologia, a exceção fica por conta das pessoas que vieram de fora e se agregaram aos quilombolas. As quilombolas assumem a origem de trabalharem com a agroecologia, devido à ancestralidade. Nunca tiveram condições financeiras de comprar veneno, portanto, o aprendizado vindo de geração a geração prevalece até os dias atuais. O Quilombo encontra-se em Rio Formoso, município que fica a cerca de 88 quilômetros de Recife.

Já o Grupo Flores de Ximenes (segunda comunidade trabalhada) nasceu da junção de algumas agricultoras que foram expulsas do município de Cabo de Santo Agostinho-PE, para a implantação do complexo de SUAPE. Sendo realocadas para terras de dois antigos engenhos de cana de açúcar (Roncador e Bombarda). Assim, tiveram que deixar suas casas, suas parcelas, seus cultivos para serem alocados em outro local onde a paisagem é composta apenas por cana e mata secundária. A região está localizada no município de Barreiros-PE, a cerca de 32 km do campus do IFPE- Barreiros.

Os objetivos elencados para a realização do projeto são “ fortalecer a cidadania cultural e a participação das agricultoras com sujeitas transformadoras da realidade, através de um intercâmbio socioambiental e cultural entre mulheres dos assentamentos Flores de Ximenes e quilombo Engenho Siqueira com equipamentos culturais, pontos de cultura e sujeitos da cultura (artistas, patrimônios vivos, gestores e produtores culturais) e a partir da reflexão cultural analisar a materialidade da vida no que se refere às práticas cotidianas de participação no espaço de produção, decisão e poder” (VALENÇA; MOTTA, 2017).

O projeto contribui na construção de novas experiências e assim o fortalecimento da cidadania cultural dessas agricultoras a partir de visitas a espaços culturais públicos como: museus, e a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ); apresentação com músicos para a promoção de contação de histórias baseadas em suas vivências; além da promoção do intercâmbio entre as duas comunidades trabalhadas. A troca de saberes entre as comunidades tradicionais e a acadêmica também contribui para o enriquecimento cultural de todos os envolvidos.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Há várias barreiras físicas e burocráticas que dificultam a realização deste trabalho de extensão. Questões estruturais como o deslocamento das agricultoras para a realização de visitas e deslocamento do grupo de pesquisa e personalidades culturais para seus assentamentos, uma vez que os dois assentamentos estão inseridos em municípios distante de nosso campus. Rio Formoso e Barreiros estão respectivamente a 88 e 102 quilômetros da capital pernambucana, tornando viável nossa locomoção apenas com o apoio de nossa instituição.

Com base em nossa primeira visita, percebemos a falta de estrutura que causa verdadeiros problemas ao Assentamento, dentre eles, o escoamento de produtos. As estradas que levam aos locais de moradias não são asfaltadas, não há transportes públicos. Outros problemas são vistos como a falta de uma unidade de saúde, ou uma escola por perto. Segundo BOFF (2002, p. 20):

Há um descuido e descaso pela coisa pública. Organizam-se políticas pobres para os pobres; os investimentos sociais em seguridade alimentar, em saúde, em educação e em moradia são, em geral, insuficientes. Há um descuido vergonhoso pelo nível moral da vida pública marcada pela corrupção e pelo jogo explícito de poder de grupos, chafurdados no pantanal de interesses corporativos.

2. METODOLOGIA

Em primeiro lugar, a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante, essa riqueza social está a ser desperdiçada (SANTOS, 2004). Dentro dos assentamentos das flores de Ximenes e Engenho Siqueira são identificados o pertencimento cultural deles com a terra. Os problemas que estão da realidade de ambos os assentamentos são os danos causados pelo abandono governamental e a falta de acesso às políticas que atendam a prática de agricultura familiar.

Como podemos encontrar na obra de Paulo Freire, na medida em que os camponeses substituam formas empíricas de tratar a terra por outras (as da ciência aplicada, que são as formas técnicas) necessariamente esta mudança de qualidade no



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



processo de enfrentamento com a realidade provocará a mudança, igualmente, de seus resultados, ainda que não em termos automáticos (FREIRE, 1969).

O uso de agrotóxicos nas plantações não é aceito no cotidiano dos agricultores e agricultoras, eles/as são uma resistência na área, pois a maioria dos cultivos seguem usando agrotóxicos (veneno), prejudicando não só o alimento, como também a qualidade do solo. Nesse exemplo, percebe-se a presença da razão metonímica (por parte da produção do agronegócio), que é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem ação que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem (SANTOS, 2004).

Leff destaca que o mundo apresenta uma crise civilizatória, onde outra racionalidade faz-se necessária, a racionalidade ambiental (LEFF, 200). A partir dessa afirmação, Enrique Leff chama a atenção de que o mundo, o pensar, a forma de tratar a natureza devem ser regidos por uma racionalidade distante da econômica, ou seja, pela racionalidade ambiental. Esta racionalidade não considera uma forma monolítica de raciocínio e inclui a diversidade – seja epistemológica e cultural.

O que não se pode negar é que, ao manter-se o nível de percepção do mundo, condicionado pela própria estrutura social em que se encontram os homens, estes objetos ou esta técnica, ou esta forma de proceder, como manifestações culturais estranhas à cultura em que se introduzem, poderão também ser percebidos magicamente. Daí a distorção que podem sofrer no novo contexto ao qual foram atendidos (FREIRE, 1969). Nota-se que a proposta do projeto realizar o intercâmbio cultural, pois ter acesso à outras fontes culturais são de extrema relevância, ainda mais por essas pessoas sobreviverem em realidades distantes e distintas da sociedade moderna.

A promoção de visitas a centros de cultura, encontro com gestores responsáveis pelo setor de cultura do estado, o intercâmbio entre essas mulheres, a contratação de atores-músicos para contação de histórias baseadas em suas vivências, a construção de um evento, são algumas das atividades propostas inicialmente em nosso projeto.

O nosso papel, na condição de extensionistas, é, sobretudo, neste projeto que visa fortalecer a cidadania cultural de mulheres assentadas – quilombolas ou não – é



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



respeitar a diversidade cultural, através de um diálogo permanente, um diálogo intercultural, sob a permanente vigilância epistemológica.

3. DIÁLOGO ENTRE OS SABERES TRADICIONAIS E CIENTÍFICOS:

O parágrafo primeiro presente no artigo terceiro da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT (2007) considera comunidades tradicionais como:

Par. I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

Em nosso encontro no Assentamento Ximenes entrevistamos dona Sônia, agricultora há 28 anos, contou que sempre trabalhou com o plantio de alimentos agroecológicos sem ao menos saber o conceito de agroecologia. Cristiane (representante da comunidade quilombola) também nos contou sobre a prática do seu povo, acrescentando que a técnica permaneceu por questões de tradição, além da falta de recursos para investimento em sementes e adubos químicos.

O conhecimento científico foi pensado e construído tendo como modelo apenas a racionalidade ocidental, invisibilizando os saberes de outros povos, principalmente os que estão inseridos na **região sul global** do planeta. A desvalorização do saber popular acaba taxando-o como algo mitológico, algo da crença e dos costumes. Paulo Freire traz uma reflexão sobre a extensão do conhecimento:

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. FREIRE (1969, p. 22).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Ou seja, o saber de um não é menor do que o outro. No meio acadêmico somos embebecidos por situações teóricas produzidas por uma ciência euro-ocidental que negligencia os demais saberes. As agroecológicas têm seu conhecimento proveniente da prática, pelas relações com o meio que vivem. Acreditamos então, que haverá uma troca de saberes entre nós extensionistas e as agroecológicas.

Nossa proposta de intercâmbio cultural a partir das vivências, promove o entrosamento entre as comunidades envolvidas. A quebra de paradigmas entre as diferentes culturas, a construção de novas experiências teóricas e práticas, o respeito do que se conhece, e o enriquecimento cultural de todos os envolvidos será construído durante o andamento do projeto.

O intercâmbio cultural também acontecerá com encontros com artistas e patrimônios vivos conterrâneos, onde irá trabalhar a música, a dança e o teatro, com as mulheres. Iremos também realizar visitas a pontos de culturais como museus, teatro, FUNDAJ e outras instituições, além do contato com gestores culturais do Ministério da Cultura, Secretaria da Cultura de Pernambuco, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Fundação Joaquim Nabuco.

4. RESULTADOS

Em nossa visita ao Assentamento Flores de Ximenes, levamos a representante da comunidade quilombola Engenho Siqueira, localizada em Rio Formoso, Cristiane, como porta voz da comunidade, para o assentamento Ximenes, em Barreiros, na mata sul de Pernambuco. Após nossa apresentação e dos demais presentes, repassamos como seria o funcionamento do nosso projeto. A questão da agricultura foi bastante discutida pelas comunidades e isso nos fez refletir sobre as possibilidades de aceitação ou não-aceitação do nosso projeto pelas agricultoras. Porém houve um grande interesse dessas agroecológicas em participar mais ativamente de uma vida cultural e isso nos motivou a confirmar e repensar sobre as futuras atividades que serão realizadas como parte deste trabalho de extensão.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Consideramos que essas mulheres agroecológicas assentadas possuem culturas tradicionais que devem ser respeitadas no diálogo com a ciência. O nosso caminho vem sendo marcado por um processo de autorreflexão e de reflexão coletiva ao sermos extensionistas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se em Boaventura de Souza Santos, iremos ter sempre uma vigilância epistemológica e baseando-nos em Paulo Freire, pretendemos realizar um diálogo com respeito e escuta atenta (FREIRE, 2003). As dificuldades e obstáculos são reconhecidos, porém sabendo do significado que esse intercâmbio poderá proporcionar na vida das mulheres do Flores de Ximenes e na das quilombolas do Engenho Siqueira, já proporciona vontade de levar e trazer experiência significativa para o dia a dia de todos que estão participando.

Vale ressaltar que a primeira fase do projeto não cumpriu com o cronograma pré-estabelecido devido a falta de transporte na instituição de ensino, que levou ao corpo docente do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental solicitar e realizar uma reunião de caráter emergencial com a direção do campus. Destaque-se que reconstruímos o cronograma e faremos mais ações de intercâmbio cultural neste segundo semestre, junto com estudos pós-coloniais e baseados nas referências freireanas, que tanto contribuem para realizarmos um diálogo intercultural com respeito aos saberes e às culturas das agroecológicas do assentamento Ximenes e das quilombolas do Engenho Siqueira, que tanto respeitam a ancestralidade.

6. REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. Trad. Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as ciências. 1^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

VALENÇA, Marcos Moraes; Vivian Delfino Motta. **Projeto de extensão** Instituto Federal de Pernambuco- campus Recife. Quilombolas e Flores: mulheres agroecológicas e a cidadania cultural 2018.

BRASIL. DECRETO Nº 6.040, DE 07 DE FEVEREIRO DE 2001. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**, Brasília, DF, fev. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm>.

Acesso em: 10 ago 2018.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



**“TAVA SENTADO NA PEDRA FINA, O REI DOS ÍNDIOS
MANDOU CHAMAR” - CULTURA INDÍGENA E EDUCAÇÃO:
VIVENCIANDO A LEI 11.645/2008**

Juliana Barros de Oliveira¹

RESUMO

Este é um relato de experiência alusivo à atividade realizada junto ao 9º ano da Escola Municipal Antenor Navarro, João Pessoa-PB, referente à Lei 11.645/2008. O trabalho é de natureza bibliográfica e empírica, relacionando a temática indígena ao estudo da História de maneira teórico-prática, através de visita à Aldeia Indígena São Francisco e posterior recepção de uma liderança indígena (pajé) em sala de aula. O estudo alicerçou-se em Freire (1997), (1999) e (2010), Bittencourt (2008), Russo; Paladino (2014) (2016) entre outros.

Palavras-chave: Cultura indígena; Educação; Lei 11.645/2008.

Este trabalho constitui-se num relato de experiência e de vivência prática da Lei 11.645/2008 em um espaço formal de educação. A referida lei versa a respeito da obrigatoriedade do ensino da temática indígena e afro-brasileira no currículo da rede de ensino pública e privada em território brasileiro. Tal lei complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9.394/1996 que, em seu artigo 26-A, no primeiro parágrafo, exorta à obrigatoriedade de se trabalhar conteúdos pedagógicos voltados para as temáticas relativas à história e cultura afro-brasileira e indígena no espaço formal da educação e no currículo escolar, em especial no que diz respeito aos componentes curriculares de História, Artes e Literatura Brasileira.

A Lei 11.645/2008, assim como a Lei 10.639/2003, que lhe antecedeu em 5 anos e que versa a respeito do ensino da História e cultura afro-brasileira na Educação Básica, são fruto de intensos debates ainda ocorridos, no âmbito nacional e internacional, durante a década de 90 do século XX, também denominada como “década da Educação”, haja vista as discussões acerca das transformações sociais e mudanças

¹ Graduada e mestra em História pela Universidade Federal da Paraíba. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB na linha de História da Educação. Professora de História das redes municipal e estadual de Educação, exercendo suas atividades no Ensino Fundamental e Médio. Professora da Faculdade Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão-FABEX, exercendo atividades nos cursos de Bacharelado em Serviço Social e Bacharelado em Administração. E-mail: julianabarroshistoria@gmail.com



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



educacionais realizadas ao redor de todo globo, impulsionadas pela nova ordem mundial, então em ascensão, queda do muro de Berlim (1989), decréscimo do chamado Socialismo Real, fim da União Soviética (1991) e ascensão cada vez maior de um modelo capitalista neoliberal.

O movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre de uma nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental. (...) Cabe aos estados mais pobres ou emergentes, cada vez mais, criar mecanismos para a entrada de 'capitais estrangeiros', 'quebrar barreiras alfandegárias para os produtos estrangeiros', fazer empréstimos junto a instituições financeiras internacionais e depois 'pagar em dia os juros das dívidas externas' (BITTENCOURT, 2008, p.101).

Tais transformações sociais impulsionaram – no Brasil, na América Latina e nos países considerados em desenvolvimento – a necessidade de revisitarem a sua própria história, de rever seus currículos, de estudar suas recentes experiências ditatoriais, de debater temas como a pertinência dos estudos acerca das minorias sociais e dos Direitos Humanos, conforme asseveram Porto;Dias (2013), ao tratar a respeito das contribuições do diálogo entre Educação e Direitos Humanos para desmistificar e fortalecer a ideia do que realmente significa este conceito. Tal ideia, segundo as autoras, foi fortalecida, em especial, no contexto latino-americano, nos anos 80 e 90 do século XX, com análise de trabalhos que traziam a urgência de se versar sobre este tema, em um contexto marcado pelo ocaso das ditaduras cívico-militares nos países da América Latina e também através da luta por igualdade, respeito e alteridade.

Tal busca, de acordo com Porto; Dias (2013), fortaleceu-se a partir e através de documentos e legislações, de vigência nacional e internacional, a exemplo da Conferência de Viena (1993), Constituição Federal Brasileira (1988), Leis e Diretrizes e Bases da Educação (1996) entre outros, em sintonia, como afirmam as próprias autoras, com a então situação política do Brasil, que, por sua vez, ainda reverberava uma breve esperança após o processo de *impeachment* do então presidente Fernando Collor de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Mello, no início da década de 1990, momento este que Freire (1999) faz referência em sua obra “Pedagogia da Esperança”, asseverando que havia no país,

(...) uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. É como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha. Por outro lado, nem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é a necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica (FREIRE, 1999, p.10).

Assim, Freire (1999) percebia que, mesmo num contexto de incertezas políticas, a esperança ainda continuava presente nas discussões e diálogos que também perpassavam interesses relativos às minorias, a exemplo de mulheres, negros, indígenas, quilombolas entre outros, sujeitos presentes, de forma explícita e efetiva, em legislações que estavam, nas décadas de 80 e 90, em processo de debate e publicação no Brasil, a exemplo da Constituição Brasileira (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN’s (1997/1998) entre outras tantas novas leis e diretrizes relacionadas à educação que apresentavam, a bem da verdade, trechos e passagens ora dignos de elogios ora passíveis de críticas e que, mesmo surgidas em um contexto social eivado pelo neoliberalismo, trazem em si a urgência em discutir o papel das minorias sociais no recente processo de redemocratização do país.

De posse disso, é importante ressaltar que esta necessidade também foi impulsionada pelo pensamento presente nas mais diversas obras daquele que é considerado patrono da Educação Brasileira: Paulo Freire. Sobre esse aspecto, Bittencourt (2008) enfatiza que

(...) os defensores da ‘educação popular’, baseados em Paulo Freire, entendiam que a escola não podia ser apenas o local de transmissão de conteúdos, valorizados pelos setores dominantes, mas deveria se ater a *conteúdos significativos*. Estes incorporam parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que os conteúdos possam se



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do país. Assim, seus defensores ressaltavam a necessidade de repensar os critérios para a seleção dos conteúdos que sustentavam que a escola não poderia se limitar a criar mecanismos ou aperfeiçoar métodos para a transmissão de conteúdos repletos de erudição e de valores criados para atender a outros interesses (BITTENCOURT, 2008, p.105 [grifo da autora]).

Com base nessa perspectiva de educação, a experiência em análise partiu do desejo da turma do 9ºAno B do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Antenor Navarro, localizada entre os bairros de Colinas do Sul e Gramame, na periferia da capital paraibana, para que a professora do componente curricular de História trabalhasse de maneira inovadora a temática relativa às comemorações do “Dia do Indígena” (19 de abril), durante o corrente ano letivo. É válido ressaltar que a referida professora, semanas antes, havia trabalhado com a mesma turma, de maneira lúdica e interativa, conteúdo referente à Semana da Alimentação Saudável (História do açúcar e seus malefícios). Os estudantes, por gostarem da experiência, resolveram repeti-la, alicerçando-a, por hora, em outra temática, que perpassava a História dos Povos indígenas no Brasil.

Desse modo, a metodologia para a realização de tal trabalho desenvolveu-se, num primeiro momento, através de uma pesquisa de caráter bibliográfico e, após isso, através da empiria e de uma visita a uma aldeia indígena localizada no Litoral Norte da Paraíba, num segundo momento. Para tanto, foram utilizados elementos relacionados à observação participante e à pesquisa de natureza teórico-prática. Assim, ainda na fase inicial do trabalho, a professora buscou trabalhar junto à turma uma música com a qual os estudantes já haviam entrado em contato no ano letivo anterior, quando da oportunidade de discussão sobre o Dia 19 de abril e a condição dos povos indígenas no decorrer da História do Brasil: tratava-se da canção “Índio do Brasil”, interpretada por David Assayag.

Dessa maneira, para o ano letivo de 2018, a professora instigou os estudantes a fazer algo com o fito de alçar uma reflexão crítica referente ao assunto, através do trabalho com o lúdico e a arte, aliando-os ao componente curricular de História. Daí



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



que, após a sugestão de diversos estudantes da turma, surgiu a necessidade de preparação de um experimento cênico utilizando a música na condição de texto para se montar uma apresentação em forma de pantomima (teatro “mudo” ou teatro sem palavras).

De posse de tal ideia, os alunos (as) debruçaram-se a pesquisar a respeito da vida dos diversos povos indígenas do Brasil, enfatizando diferentes períodos da história nacional e não apenas o período colonial, versando até a atualidade, fazendo uso de vasto referencial bibliográfico. No decorrer das pesquisas, surgiram debates, rodas de diálogo e produção de cartazes, atividades essas que foram realizadas com a turma a fim de compartilhar os resultados iniciais do levantamento de natureza bibliográfica.

Percebeu-se, portanto, desde o primeiro momento, que os alunos (as) mostravam-se interessados e estavam passando por um processo de (re)construção de si e de seus olhares em relação às diversas identidades indígenas existentes no Brasil, desconstruindo uma imagem “idílica” ou “puramente vitimizada” de nossos primeiros habitantes, percebendo essas populações autóctones na condição de resistentes, observando as mudanças e permanências na história desses povos, desde o período colonial aos dias atuais, em todo território brasileiro, conforme nos elucidava Gonçalves (2007), ao explicitar que a presença indígena, no que se refere à História do Brasil colonial,

(...) não se resumia simplesmente à prática do escambo que, de alguma forma, aos índios também interessava. É necessário romper com uma leitura um tanto quanto ingênua que, vendo os índios unicamente como os vencidos nessa história, não reconhece o seu lugar de protagonistas. As ações desses grupos respondiam, antes de tudo, à lógica e à dinâmica interna da sua organização social (GONÇALVES; 2007, p.45).

Partindo desse pressuposto, nota-se que essa crítica a uma imagem genérica e estereotipada dos povos indígenas ainda se faz necessária, mesmo nos dias atuais, visto que, em algumas experiências e práticas educativas, os indígenas do Brasil ainda são percebidos como se formassem uma espécie de “massa homogênea e uniforme”, como se compusessem “uma só cultura”, sem que lhes sejam respeitadas, nessa leitura, suas



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



peculiaridades linguísticas, culturais, sociais, religiosas etc. A fim de criticar essa perspectiva, expressam-se Russo; Paladino (2014) da seguinte maneira,

Nesse ponto, é preciso também perceber que o próprio texto da lei 11.645/2008, ao instituir como obrigatória a inclusão da 'História e Cultura dos Povos Indígenas', favorece a permanência dessa ideia de homogeneidade. Por que não 'histórias' e, principalmente, 'culturas' dos povos indígenas? São 305 povos indígenas e cada um com sua história e culturas específicas e particulares. (RUSSO; PALADINO 2014, p.47).

Com base nesses entendimentos e através da pesquisa e compartilhamento de experiências, os estudantes da turma do 9º Ano B puderam contribuir sobremaneira para a realização do trabalho ao qual se propuseram. Outro ponto a ser ressaltado foi o fato de a maior parte da turma, durante o processo de socialização das informações levantadas no decorrer do levantamento bibliográfico, sequer saber que existiam comunidades indígenas em território paraibano, a exemplo das que se encontram localizadas nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, pertencentes à etnia Potiguara. Sobre esta etnia indígena, que ainda possui territórios reconhecidos por lei no Litoral Norte do Estado da Paraíba, Gonçalves (2007) assevera que, desde o período colonial,

À época da primeira expedição enviada pela Coroa portuguesa para a conquista do [Rio] Paraíba, em 1574, a região já estava ocupada pelos Potiguara, grupo Tupi que estendia seus domínios pela faixa litorânea do Nordeste, compreendida entre o Paraíba e o baixo Jaguaribe, no Ceará. Na verdade, a chegada dos portugueses, no início do século 16, surpreendeu os Tupi em pleno processo de ocupação dessa região, depois de muitas guerras, provavelmente seculares, contra os diferentes grupos que a habitavam originalmente (GONÇALVES; 2007, p.45).

Tal descoberta, do ponto de vista da historiografia, para muitos dos alunos (as) do 9º B, instigou-os ainda mais no desejo de conhecer *in loco* a vida, a cultura e o *modus operandi* de um legítimo território indígena. Assim, a professora de História levantou a possibilidade de, junto aos alunos (as), organizar uma aula de campo para que pudessem vivenciar algumas horas de aprendizado em uma aldeia indígena no



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



município de Baía da Traição-PB². Para tanto, entrou em contato com uma das lideranças indígenas locais, na pessoa do Pajé Iranildo Potiguara, da Aldeia Camurupim, localizada no município de Marcação-PB, vizinho à Baía da Traição. O Pajé prontamente se colocou à disposição da turma e da professora, visto que já a conhecia através de um trabalho que foi realizado sobre Antropologia Indígena num outro espaço de atuação profissional da docente.

A partir de então, os sujeitos dessa experiência deixavam de ser apenas os estudantes do 9º Ano B da Escola Municipal Antenor Navarro e sua professora de História. As possibilidades da experiência se ampliavam, passando a envolver também, como sujeitos ativos do processo, o Pajé Iranildo e mais alguns representantes da etnia Potiguara na Paraíba, que seriam encontrados *in loco* quando da visita da turma e da professora à aldeia.

Percebe-se, nesse sentido, que um dos fatores que incentivaram a atividade a estender-se para além da pesquisa bibliográfica e abarcar em si uma aula de campo, a fim de dar maior fomento às ações que constituíram o experimento cênico, foi a curiosidade, a vontade dos (as) discentes e da docente em conhecer *in loco* a vivência e a prática das populações indígenas locais, mais especificamente, a etnia Potiguara, que parecia estar tão próxima geograficamente da escola, a apenas 1 hora e 30 minutos de distância de carro/ônibus, mas tão distante do ponto de vista do compartilhamento cultural de saberes. Ainda sobre o que diz respeito à curiosidade na condição de importante ferramenta para o exercício pedagógico, Freire (1997) afirma que,

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 1997, p.96 [grifo do autor]).

Apesar disso, um impedimento de natureza orçamentária quase cancelou a visita dos (as) estudantes e da docente ao território indígena Potiguara: o fato de não ter sido possível conseguir transporte junto à Secretaria de Educação e Cultura do Município de

² O município de Baía da Traição localiza-se a 90 Km de distância de João Pessoa-PB, capital do Estado da Paraíba.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



João Pessoa-SEDEC/PMJP, o que inviabilizou, num primeiro momento, a aula de campo anteriormente prevista para o dia 19 de abril.

A fim de dirimir tal dificuldade, em discussão deliberada e pactuada entre os alunos (as) da turma do 9º Ano B, a direção, a docente e o corpo pedagógico da escola, foi decidido fazer o orçamento do valor de um ônibus de turismo particular a fim de fretar o veículo para a realização da visita, o que prontamente foi feito, rateando-se o custo entre aqueles que pudessem se disponibilizar para tal. Além disso, a direção autorizou a inclusão de alunos (as) de outra turma (9º Ano A) que se sentiram instigados a participar da experiência referente à aula de campo e visita à aldeia Potiguara. Assim que foram solucionados os impeditivos, visto não haver mais temporalidade para a realização da aula de campo ainda no mês de abril, remarcou-se a mesma para a primeira sexta feira do mês de maio, exatamente no dia 04 do referido mês e do corrente ano.

Pari passu à organização da aula de campo, os estudantes trabalhavam nos ensaios das cenas que compunham a apresentação do experimento cênico, a ser realizada na semana posterior à ida a Aldeia São Francisco, exatamente na sexta-feira, dia 11 de maio. Nesse ínterim, dois outros professores da escola foram convidados pela turma e pela professora de História a participar da atividade: a professora do componente curricular de Artes e o professor do componente curricular de Matemática. Ambos uniram forças com a finalidade de incrementar a aula de campo e o experimento cênico, passando também a ministrar os conteúdos de seus componentes curriculares de maneira a englobar o assunto referente à temática indígena, de forma interdisciplinar.

Assim, realizou-se no dia 04 de maio de 2018 a aula de campo ao município de Baía da Traição-PB, contando com o apoio da liderança indígena potiguara do Pajé Iranildo desde o momento em que os estudantes adentraram em território indígena, dando início à segunda etapa da ação que, nesse momento, estava embasada sob a égide da metodologia da observação participante e da pesquisa de campo. Na ocasião, foram visitadas as ruínas do antigo Forte do município de Baía da Traição-PB, além do interior da Aldeia São Francisco, localizada no mesmo município. Ademais, alunos (as) e



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



professores (as) também foram convidados (as) a participar de uma experiência na Furna da Aldeia São Francisco, local considerado sagrado para o povo Potiguara.

Na semana seguinte à experiência, no retorno às atividades escolares, os estudantes não conseguiam conter a euforia de ter vivenciado algo inédito para a maioria dos que puderam comparecer à aula de campo. Uma parte deles (as) sentiu-se compelida a retribuir a experiência que vivenciaram na aldeia junto ao Pajé Iranildo, convidando-o para assistir e participar do Experimento Cênico “Índio do Brasil”, que vinha sendo planejado desde o dia 09 de abril. Com a licença da direção escolar, equipe pedagógica e a aquiescência dos professores participantes da atividade, o convite ao pajé para, dessa vez, visitar a escola e participar do experimento cênico, foi realizado e prontamente atendido.

Exatamente uma semana após a visita das turmas dos 9º anos do Ensino Fundamental II à Baía da Traição-PB realizou-se a apresentação do Experimento Cênico “Índio do Brasil” por parte da turma do 9º ano B manhã da Escola Municipal Antenor Navarro. A partir das pesquisas realizadas e do contato que tiveram com a cultura potiguara *in loco*, os alunos (as) buscaram remontar uma aldeia indígena em sala de aula, cobrindo o chão da sala com folhas verdes e secas, reproduzindo os locais de sociabilidades da aldeia e também organizando uma mesa com comidas típicas indígenas, a exemplo da mandioca, beiju, tapioca e derivados. Ademais, os estudantes caracterizaram-se como indígenas, inclusive, utilizando a pintura corporal potiguara feita com tintura natural de jenipapo, sendo esta preparada e aplicada pelo próprio pajé Iranildo nos alunos (as) que interpretaram o papel de indígenas durante o experimento cênico que, por sua vez, foi apresentado para todas as turmas do Ensino Fundamental II do turno manhã da Escola Municipal Antenor Navarro.

Percebe-se que o resultado de tal vivência se traduziu na marca indelével deixada em seus participantes a respeito do que é cultura e alteridade. Tanto a visita à Aldeia São Francisco, vivenciando a cultura indígena Potiguara, como o experimento cênico em que puderam contar com a presença de uma liderança da referida etnia em sala de aula, se apresentaram na condição de exemplos de saberes partilhados através da experiência, sendo esta concernente a dois grupos de oprimidos: os (as) estudantes de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



uma escola pública localizada na periferia da capital paraibana e os indígenas e sua liderança religiosa.

Em nossa compreensão, os sujeitos da pesquisa se oportunizaram a perspectiva do aprendizado mútuo, conforme nos elucidou Freire (1987), ao afirmar que a Pedagogia do Oprimido não é feita para o oprimido (a), mas pelo oprimido (a), em suas vivências, experiências, tessituras, burlas, (re) conhecimentos e (re) construções, pois, “somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores” (FREIRE, 1987, p.24) e podem, eles (as) mesmo (as), não se tornarem opressores, buscando não julgar o outro e sua cultura, de maneira anacrônica e descontextualizada, na busca por se despir de preconceitos, a fim de exercer a real alteridade.

Ademais, ressalta-se que, durante todo o decorrer do processo de aprendizado, os sujeitos da pesquisa – estudantes, indígenas e professores que dela participaram – se mostravam abertos ao diálogo, à curiosidade e ao exercício da alteridade, aprendendo uns com os outros, trocando informações e conhecimentos relativos às suas respectivas culturas, a exemplo do momento ocorrido na Forna da Aldeia São Francisco, em Baía da Traição-PB, em que os (as) estudantes foram convidados (as) a bailar o toré, dança considerada sagrada para a tradição indígena potiguara, além de aprenderem a cantar os hinos e melodias que tornam essa prática possível, a exemplo da canção cujo trecho dota de título este trabalho: “Tava sentado na pedra fina, o Rei dos índios mandou chamar”.

Tais canções, danças, poesias e chamadas expressam a cultura do povo indígena Potiguara e foram novamente reproduzidas e cantadas quando da participação do pajé Iranildo no experimento cênico apresentado pelos estudantes do 9º Ano B, tendo como finalidade o fato de que os alunos (as) da própria turma e das demais turmas da instituição escolar realmente vivenciassem, também no espaço da sala de aula, o que preconiza a Lei 11.645/2008, ao tratar da cultura afro-brasileira e indígena sob a égide da alteridade, da resistência e das contribuições desses povos para a formação do povo brasileiro.

Nesse sentido, pode-se concluir que a escola, enquanto instituição que, em linhas gerais, apresenta currículos e diretrizes, por vezes, inflexíveis e interditados ao novo,



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



acabou por se tornar, nessa experiência específica, num *locus* formal de educação capaz de se converter em um espaço em que é possível trabalhar a temática da cultura indígena com o fito de ressignificar perspectivas, relacionando conteúdos de maneira interdisciplinar, fundamentando-os teoricamente, distanciando-se da estereotipização, considerando as contribuições que os (as) estudantes, na condição de participantes ativos (as) do processo de ensino-aprendizagem, têm a oferecer, fato que, sem dúvida alguma, encontra ressonância com as obras e o legado de Paulo Freire na educação.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.98-128.

BRASIL. **Lei 11.645/2008.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. **Lei 10.639/2003.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. **Lei 9394/96.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 01 jul. 2018.

GONÇALVES, Regina Célia. **Guerras e açúcares: política e economia na Capitania da Parayba – 1585-1630.** Bauru-SP: Editora EDUSC, 2007.p. 15-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti; DIAS, Adelaide Alves. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e no Ensino Superior: da releitura crítico-libertadora à formação permanente dos educadores nos desenhos curriculares. In: **Salto para o futuro.** Educação com ênfase em Direitos Humanos. Ano XXIII, Boletim 24. Novembro de 2013. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/13130724-DireitosHumanos.pdf> Acesso em: 01 jul. 2018.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. Reflexões sobre a Lei 11645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola. In: **Revista Fórum Identidades.** ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 16jul./dez.de2014Disponível em:<<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/4260/3538>> Acesso em: 10 abr. 2018.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do rio de janeiro sobre a temática indígena na escola. In: **Revista Brasileira de Educação** v.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



21 n. 67 out.-dez. 2016 Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0897.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2018.