

Foto: Acervo do Programa de Formação Continuada em Educação, Saúde e Cultura Populares



Capitão João Pedro Simeão Alves ministrando aula de dança na E. E. Padre Mário Florestan, em Uberlândia-MG.
Projeto Talentos/2005 (Grupo Baiadô da Universidade Federal de Uberlândia, com apoio da
Secretaria Municipal de Cultura).

Culturas populares e educações

Marisa Silva*

Resumo

Uma escola que pretende formar sujeitos livres, capazes de transformar criativamente a sua prática, anuncia-se como uma escola capaz de dialogar com diferentes mundos que co-existem no interior de diferentes classes sociais, onde encontramos outras formas mais eficazes - para aquelas pessoas - de ensinar e aprender.

A partir destas brechas que possam surgir através de uma infinidade de perguntas que cabe à Escola fazer a si mesma os contextos culturais dos quais nossos educandos concretos fazem parte, podem vir a ser tomados como referência para elaborarmos métodos mais significativos para estes sujeitos em formação. Palavras como vida, inteligência e conhecimento estão de tal maneira interligadas, que não poderíamos mais pensar em Educação sem Cultura(s) e suas estruturas de relações.

Palavras-chave

Culturas. Encontros/Desencontros. Educações.

1. Mestranda em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora pedagógica da Escola de Jongo da Serrinha/Madureira/RJ. Email: marisasilva_1967@yahoo.com.br

Folk cultures and educations

Marisa Silva*

Abstract

A school that intends forming free individuals, able of transforming creatively its practice, proclaims itself as a school able of communicating with different worlds that co-exist within the different social classes, where we find other more efficient ways – to those individuals – of teaching and learning.

Starting from the breaches that might arise through an infinity of questions that falls to the school itself to make, the cultural contexts in which our concrete learners participate may be taken as reference to elaborate more significant methods to these forming individuals. Words such as life, intelligence and knowledge are so intertwined that we could never think again about education without Culture(s) and its relations' structures.

Key words

Cultures. Agreements/Disagreements. Educations.

* In the process of getting a master's degree in Education at Universidade Federal Fluminense. Pedagogical coordinator at Escola de Jongo da Serrinha / Madureira-RJ. Email: marisasilva_1967@yahoo.com.br

(...) Mas presos são quase todos pretos
Ou quase pretos /Ou quase brancos
Quase pretos de tão pobres
E pobres são como podres
E todos sabem como se tratam os
pretos(...)
O Haiti é aqui
O Haiti não é aqui.

(HAITI, letra de Caetano Veloso e
música de Gilberto Gil e Caetano
Veloso, 1993).

Bendito louvado seja,
é o rosário de Maria.
Bendito louvado seja,
é o rosário de Maria.
Bendito pra Santo Antônio,
bendito pra São João,
senhora Santana, saravá meu “zirimão”.
Saravá angoma-puíta, saravá meu
candongueiro,
abre caxambu, saravá jongueiro.

(Bendito/Mestre Darcy do Jongo/Ponto de
abertura)

O presente texto decorre de uma pesquisa que tem por objetivo investigar possíveis *encontros*, mas, também, o que vai de encontro a práticas culturais das crianças das classes populares dentro do espaço escolar.

A ambivalência de ir ao encontro de e ir de encontro a pode vir a ser um caminho para se pensar o processo educacional brasileiro, suas conquistas, avanços e tropeços no sentido de democratizar a educação. Em se tratando da história brasileira, podemos nos perguntar: Quais encontros e desencontros as crianças das classes populares vivem na escola?

Há “encontros que matam”, é o alerta retomado por Bosi, utilizando-se de uma citação de Alphonse Dupront. Quando falamos em “morte” a partir de “encontros ou desencontros culturais”, podemos aprofundar a discussão em duas perspectivas: a morte física e a morte simbólica. Na trajetória histórica brasileira, esta

afirmativa procede: desde o período da colonização, muitos encontros culturais efetivamente mataram – índios, em primeiro plano, negros, em segundo, e, posteriormente, pobres e mestiços. No plano simbólico, diferentes cosmovisões entram e entram em conflito direto, interferindo e marcando profundamente identidades coletivas – tanto a colonizadora, quanto a colonizada. Ao contrário do plano físico, em que definitivamente muitas tribos e línguas foram extintas, as mortes simbólicas recalcam identidades que resultam mascaradas, como sinalizou Fanon em *Peles negras, máscaras brancas*.

Paralelamente a um processo contínuo de hibridização, sobrevém a subalternização dos dominados à cultura dominante, branca e europeia. Talvez por isso as tensões ocasionadas por diversos modos de exploração e invasão cultural encontrem-se mascaradas e ou invisibilizadas em nossa sociedade até os dias de hoje.

É sobre esta questão de identidades híbridas - misturadas, multifacetadas e ainda subalternizadas - que gostaríamos de debruçar cada vez mais nosso olhar, na tentativa de compreender tanto os processos de *mortes* simbólicas que ocorrem diariamente nos ambientes escolares, como as novas identidades em movimento, surgindo a partir destes encontros/desencontros entre diferentes educações.

Em meio à complexidade destas ressonâncias, dentro do universo de escolarização no qual estamos inseridos, em menor ou maior grau, é que se concentra a tônica da pesquisa. Para falar um pouco mais sobre esta questão dos encontros e desencontros culturais dentro do espaço escolar, consideramos importante que esta mesma escola tenha como horizonte uma visão mais plural de educação, a qual está em toda parte, imbricada no processo de ensinar e aprender próprio do sujeito humano. Como nos fala Brandão:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um

modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela; para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. Com uma ou com várias: educação ou educações? (BRANDÃO, 2004, p.7)

Apoiando-me neste horizonte multifacetado das educações, podemos retomar algumas questões, tais como: Como se deram estes *encontros/desencontros culturais* na escola pública? E os conflitos, como eles foram se configurando? Como são percebidos, re-interpretados e re-significados os sentidos no cotidiano da escola? O que foi realçado? O que permaneceu? O que se transformou? O que estes *encontros ou desencontros culturais* entre diferentes classes sociais têm a ver com o problema de analfabetismo no Brasil? E, principalmente: Qual educação atende aos reais interesses *dos pobres*, pretos “ou quase brancos quase pretos de tão pobres”?

Com certeza, a educação que a escola pública oferece não vem instrumentalizando os pobres, pretos “ou quase brancos quase pretos de tão pobres” a lutar conscientemente pelos seus direitos de cidadão: Um cidadão que não agüenta mais esta vida, como nos fala a cantiga de Martinho da Vila, “Assim não Zambi”² :

Quando eu morrer
Vou bater lá na porta do céu
E vou falar pra São Pedro
Que ninguém quer essa vida cruel

Eu não quero essa vida não Zambi
Ninguém quer essa vida assim não Zambi

Eu não quero as crianças roubando
A veinha esmolando uma xepa na feira
Eu não quero esse medo estampado
Na cara duns nêgo sem eira nem beira

Abre as cadeias
Pros inocentes
Dá liberdade pros homens de opinião
Quando um nêgo tá morto de fome
Um outro não tem o que comer
Quando um nêgo tá num pau-de-arara
Tem nego penando num outro sofrer
Assim Não Zambi

(Martinho da Vila)

Talvez, então, possamos continuar buscando respostas que se aproximem da complexidade social da escola, tendo como suporte estas e mais algumas questões que estão diretamente ligadas ao ofício de educador(a): Para que ensinamos? A favor de que ou de quem? É preciso desmontar o mito de uma educação universal e neutra que aparece indiretamente em vários textos acadêmicos, como no que se segue, em que só há uma educação legitimada:

Educar, ensinar é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura, a fim de que deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles (FORQUIN, 1993: 66).

Tal citação nos traz uma visão de educação formal, mas indica algumas contradições que precisam ser discutidas. Ao articular educação e cultura no singular, oculta uma visão etnocêntrica e única de cultura, que não dá conta da complexidade cultural desta gigantesca aldeia global em que estamos todos inseridos. Seguindo essa concepção, corremos o risco de não sair do lugar. Como uma “cobra mordendo o próprio rabo”, continuamos oferecendo às crianças e adolescentes das classes populares saberes que não os auxiliam a superarem a subalternidade secularmente imposta aos subalternizados. Talvez uma consciência ainda ingênua, possivelmente uma intuição, leve muitos a resistirem à escola. Outros aprendem,

2. Samba cantado por Clementina de Jesus em “Clementina de Jesus e convidados” 1979. EMI-Odeon.

decoram, repetem, copiam e, depois, esquecem. Mesmo os poucos que obtêm sucesso, confirmando a ideologia do mérito, até que ponto continuam subalternizados?

Por outro lado, convido o leitor/leitora a ouvir outras vozes, vozes distantes da academia e próximas da vida. Trata-se de uma narrativa oral que, possivelmente, poderá nos ajudar a aprofundar reflexões sobre Culturas Populares e Educações. A fala da Vovó Maria Joana – uma mulher negra, semi-analfabeta, com seus saberes de rezadeira e jongueira. Ao ser questionada sobre o que fazer com o que sabemos, afirmou: “Não somos donos de nada, mas tudo que sabemos, devemos passar adiante”.

O que fazer com o que sabemos? Vovó Maria Joana, que viveu no Morro da Serrinha, nos diz que “devemos passar adiante” os saberes, alertando-nos contra o sentimento de posse, ou seja, sublinhando toda uma subjetividade coletiva. Vovó Maria Joana nos fala que “não somos donos de nada” e o que conhecemos só faz sentido, só tem valor, se outras gerações o incorporarem como herança coletiva.

Manter o sentimento de pertença no horizonte educacional é um desafio instigante, que se contrapõe a modelos de uma “escola-fábrica-fordista” (PRETTO, 2005, p.141), em que pessoas são vistas como peças, engrenagens, abstraídas, esvaziadas de seu contexto socio-cultural. Assim, o sujeito, cada vez mais desconectado do inventário de saberes do grupo a que pertence, pode vir a perder o sentido do fazer sabendo e do saber-se fazendo. Com a perda do sentido que orienta o fazer e a ação dos sujeitos, percebemos dentro do contexto escolar um descompasso crescente entre a vida e a escola, sobretudo levando em conta as dinâmicas e os movimentos de um mundo em constante transformação. Um currículo universalista e subalternizante, como o que por hora se apresenta, pouco vem contribuindo para que os sujeitos originários das classes populares articulem saberes e tomem consciência do processo de desqualificação, que os marca historicamente. Sem

que alcancem essa consciência, como poderão transformar a realidade a seu favor?

Em contraponto, podemos perceber, na fala de Vovó Maria Joana, uma sabedoria popular proposta por uma negra que mal sabia ler e escrever. Um ensinamento de cunho humanístico, um conhecimento - poderíamos afirmar - sobre a dinâmica da vida, um saber.

Esse saber não está em abstrato, veio de um lugar geograficamente determinado: o morro da Serrinha em Madureira/RJ, e encontra-se entranhado nas histórias locais e encarnado nas pessoas daquela Comunidade Jongueira, que perpetua, até hoje, esta dança de umbigada de origem afro-brasileira. Atualmente ganhou status de Escola de Jongo, onde são passados adiante os fundamentos do Jongo - seus pontos, toques de atabaques e dança - para crianças e adolescentes da comunidade.

Assim, eles vão aprendendo a ser Jongueiros e, principalmente, tornam-se capazes de “passar adiante” o que já sabem para aqueles que ainda não sabem, mas guardam ressonâncias deste saber e se identificam, enchendo-se do sentimento de pertença.

Uma vez, em uma de nossas Rodas de Conversas em que recebíamos a visita de cerca de 60 jovens da UNE em nossa Escola de Jongo, um deles lançou na roda a seguinte pergunta: “- O que vocês sentem quando estão dançando o Jongo?” Kethelyn, de 8 anos, respondeu: “ Emoção!”

Uma resposta que vem ao encontro do sentimento de emoção e da confluência de sentimentos e evoca a ancestralidade significativamente no chamado “Semba dos Ancestrais”:

Se teu corpo se arrepiar
Se sentires também o sangue ferver
Se a cabeça viajar
E mesmo assim estiveres num grande astral
Se ao pisar o solo teu coração disparar
Se entrares em transe em ser da religião
Se comeres fungo, quisaca
E mufete de cara-pau
Se Luanda te encher de emoção

Se o povo te impressionar demais
É porque são de lá os teus ancestrais
Pode crer no axé dos teus ancestrais.

(Semba dos Ancestrais Martinho da Vila/
Rosinha de Valença³)

Lembro-me bem da emoção que senti ao ouvir Lazir Sinval - uma das Pastoras do Jongo - abrir com ele a "Temporada Jongo da Serrinha 2005". Sentia-me como na canção: o coração disparava, os olhos ficavam marejados, a cabeça viajava para longe e, no fundo, estavam aqueles tambores que me tomavam de "ponta a cabeça", fazendo repercutir, em mim, aquela ancestralidade africana tanto tempo negada, silenciada. Eram ressonâncias, e tudo ali me impressionava, me atravessava.

Essa ancestralidade não nos deixa esquecer quem somos, que marcas trazemos em nós, que experiências e saberes têm sido negados. Quem são nossos ancestrais? Que saberes eles têm a nos ensinar? De que lugares nos falamos, e como eles podem dialogar com a cultura escolar? São essas as questões que a pesquisa se propõe discutir.

Partimos do princípio de que ainda encontramos, em nossa sociedade, uma não legitimação, uma negação e até mesmo o ocultamento de certos "saberes". Sobre tudo na escola, tudo o que não é originário de determinados "lugares oficiais de saber", freqüentemente, acaba por ficar à margem. Assim, focar na localização histórica e geográfica desse saber pode ser um caminho de descentramentos importantes para a práxis educativa.

Tal argumento encontra eco nos estudos de Walter D. Mignolo sobre as questões referentes à "geopolítica do conhecimento". Eles nos chamam a atenção para a necessidade de desconstruirmos determinadas crenças ligadas à "colonialidade do poder" e à posição subalterna que os conhecimentos

produzidos por países intitulados como Terceiro Mundo ocupam no cenário mundial.

É preciso desvelar aquelas razões criadas pela colonização, a partir de uma narrativa que desse respostas à divisão do "mundo entre regiões e povos cristãos e pagãos, civilizados e bárbaros, modernos e pré-modernos e desenvolvidos e subdesenvolvidos, todos eles projetos globais mapeando a diferença colonial" (MIGNOLO, 2003, p.143).

Esse argumento também é válido, em uma escala micro, para os processos de "colonialização escolar" que encontramos dentro da escola. É dentro da escola que o menino e a menina apreendem, desde cedo, uma lição que não precisa ser formalmente ensinada. A escola é "o lugar" instituído de saber, e nela seu saber não costuma ter lugar.

Morte e vida novamente, ou vida e fraqueza, como nos fala Pretto. De fato, é também lá, no interior da escola, que determinados saberes tidos como universais são transmitidos de forma hegemônica, em detrimento de outro. A exemplo do projeto global de colonialidade do poder que sofremos na América Latina, o conhecimento provém de "certas línguas e vem de certos lugares", como nos fala Mignolo⁴. A esse fenômeno, Mignolo denominou de "colonialismo interno" e está intrinsecamente envolvido com o contexto político e econômico de nossa sociedade. Trata-se de um colonialismo que atravessa a escola e o sistema de escolarização como um todo, onde a cultura do outro é tida como inferior, subalterna, estranha e, conseqüentemente, invisibilizada.

Assim, a hegemonia curricular, de matriz européia e branca, coloca a escola, muitas vezes, no lugar de única detentora e guardiã de tais e quais saberes, elegendo uns e marginalizando outros, dando voz a algumas histórias e silenciando outras. Um currículo universalista e subalternizante, como o que por agora se apresenta, pouco vem contribuindo para que

3. Disponível em: <http://martinho-da-vila.letas.terra.com.br/letas>

4. Walter D. Mignolo em sua entrevista intitulada "Lãs políticas del conocimiento y colonialidad del poder".

os sujeitos originários das classes populares articulem saberes, tomem consciência do processo de desqualificação, que os marca historicamente, e possam transformar a realidade a seu favor.

Entranhado em crenças e valores eurocêntricos, esse processo acaba por reforçar, no dia a dia, o sentimento negativo quanto a sua própria etnia e traços identitários. Na prática, temos uma política de embranquecimento que atravessa todos os níveis da sociedade, mas é lá, nas classes populares, que ela mostra seu lado mais perverso e massificador.

Na complexidade dessas ressonâncias dentro do universo de escolarização, na qual, em menor ou maior grau, estamos todos (as) inseridos (as), é que se concentra a tônica da pesquisa. Reverberando em torno de nossa formação identitária, tais ressonâncias se manifestam através de inter-relações culturais, dando “ora sinais de vida, ora de fraqueza” (PRETTO, 2005, p.138).

Nesse sentido, a pesquisa ora descrita alinha-se cada vez mais aos estudos de Brandão, o qual considera que:

A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio socio-cultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que o educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que possa ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando” (BRANDÃO, 2004, p.47).

O exercício de convivência - onde as experiências e trocas culturais se misturam, se permeiam - aparece fortemente dentro da cultura da escola, onde ficam cada vez mais claros o choque, o embate e os conflitos culturais: de um lado, a cultura formal da escola, com seus

ritos de passagem, seus currículos universais e práticas disciplinarizantes; de outro, a cultura da criança, seus valores e seus saberes, suas crenças e modos de ver e estar no mundo.

Como pano de fundo de nossa pesquisa, observamos que uma intervenção pedagógica que legitime os *saberes culturoológicos* das classes populares faz-se urgente. Conforme Paulo Freire,

É que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular, que se gera na prática popular que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem este saber (FREIRE, 1989).

Brandão também participa da discussão:

Dentro da cultura do povo há um saber: no fio da história que torna este saber vivo e continuamente transmitido entre pessoas e grupos, há uma educação. É a partir destas redes de trabalho popular que o educador popular deve situar seu trabalho através da cultura. Ele não tem o direito de invadir, como um colonizador bem intencionado, estes domínios de educação e saber da cultura do povo (BRANDÃO, 2004, p.97).

Acredito que a necessidade do diálogo *culturoológico*, que se dá de maneira constante no espaço escolar, seja mais um desafio aos educadores (as) preocupados em desenvolver um olhar sensível à multiplicidade cultural, em que todos nós estamos inseridos, instrumentalizando as classes populares para que sejam cada vez mais capazes de continuarem produzindo seus próprios conhecimentos. Saberes que não dialogam com a ineficiência e os perigos de uma educação “bancária” que ainda se apresenta dentro de nossa sociedade.

Dar voz a outras histórias é um caminho; com certeza, o início de um caminho possível de recuperação identitária e fortalecimento das

classes populares, seus saberes e dizeres, mas é um exercício de descentramento perigoso e ousado. Freire, abordando o assunto, também é contundente em afirmar que: “A questão está em que pensar autonomamente é perigoso” (FREIRE, 2005, p.70). Perigos que nos remetem à época da colonização: Será que enquanto educadores(s) não somos nós mesmos os agentes reprodutores do pensamento “colonizante” também? Até que ponto, em prol da formação de um sujeito bem educado e culto, nós também não forçamos o menino e a menina a “esquecerem” seus saberes e a incorporarem nossos

saberes, ou seja, transformar o “outro” no que eu acho - na maior das boas vontades - que é melhor para eles, tal e qual fizeram os jesuítas que aqui chegaram para catequizar os índios “sem almas”, para “salvá-los?” De qual educação estamos falando? Dentro de qual cultura?

A pesquisa ora apresentada busca compreender os descentramentos que convocam a nós, educadores(as), a redirecionarmos nossos olhares para as experiências culturais de diferentes sujeitos culturais que participam do cenário educacional brasileiro.

Referências

- BOSI, Alfredo Bosi. **A Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos: 20).
- CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte/ São Paulo, Itatiaia / Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- MIGNOLO, Walter D. Histórias locais/Projetos Globais. In: **Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- PRETTO, Nelson de Luca. Educações e Culturas: em busca de aproximações. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR Edwiges; GIAMBIASSI Irene (Orgs.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.133-148.
- RUFINO, Joel. In: Mesa-Redonda – Simpósio Nacional de Leitura (1994: Rio de Janeiro/RJ). **Leitura, Saber e Cidadania** /Simpósio Nacional de Leitura. Rio de Janeiro: PROLER/Centro Cultural Banco do Brasil, 1994, p.98-99.
- VILHENA, Luis Rodolfo. **Projeto e Missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964)**. Rio de Janeiro: FUNARTE/Fundação Getúlio Vargas, 1997.