

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DE HISTÓRIA SOCIAL
MESTRADO

Priscila Dias Carlos

**De-colonizando saberes em *Círculos Narrativos*:
uma experiência em escola da periferia de São Paulo**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Pontifícia Universidade de São Paulo-PUC, como requisito para obtenção do título de mestre em História Social, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta Antonacci.

Banca Examinadora

Mãe, tudo que está aqui e em mim, é seu.

Agradecimentos

Ao contrário da maioria das pessoas, os meus agradecimentos não foram ao término da pesquisa, mas sim, anterior mesmo, das primeiras palavras escritas. Já agradeço pelo longo caminho que percorremos, eu e os meus, o fato de já estar aqui, mulher, afro-ascendente, já é uma vitória e uma ousadia.

Agradeço muito a minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Antonieta Antonacci, que compreende a tarefa de orientação em sua plenitude. Obrigada professora, por tudo o que fez e faz, minha gratidão é eterna.

Agradeço a Capes pela bolsa de estudos, sem a qual, não seria possível essa pesquisa.

Agradeço também a Banca Examinadora da qualificação: Prof.^o Dr^o Salloma Sallomão (Fundação Santo André) e ao Prof^a Dr^o Amaílton Azevedo (PUC/SP) com suas sugestões de bibliografia e apontamentos em relação ao racismo anti-negro escolar. Agradeço ao Professor Doutor Alexandre Godoy (UNIFESP), que me forneceu pistas para trabalhar com matrizes orais, suas leituras e indicações de bibliografia foram fundamentais na fecundação dessa pesquisa.

Agradeço as amigadas que nasceram nessa universidade, na graduação: Andréia, Maíra, Paulo Rogério, Paulo Marques, Ariana Gonçalves, Berg, Gisele, Feltrin, Vanessa, Loirão, Gui Botelho.

Agradeço aos meus companheiros da pós-graduação: a Prof^a Mestra Maria Telvira (Universidade do Cariri/CE), Victor, Helenice, Ester, Rafael, Vinicius, Célia e Wagner.

Sou muito grata ao nosso grupo de estudos “*Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora - CECAFRO*”: Ana Paula, Joelma, Renata, Sabrina, Vinicius, Rafaela e a soma de todos, posteriormente... Aqui há muito de nossas leituras, risadas, discordâncias e conversas. Agradecimentos também aos sempre amados amigos Tom Conceição, Geo, Ataíde, Lena, Cris Roseno, Alessandra, Marcinho, João de Aquino, Ariana, Sâmara, Maíra, Clayton Coutinho, Silvia Bastos. Aos amigos das encruzilhadas da vida não citados, mas igualmente importantes.

Agradeço a todos os adolescentes e jovens que permitiram compartilhar uma parte de suas vidas comigo, desconfio que uma parcela significativa dos adolescentes em situação de rua não estão mais entre nós. O que estão por aí, sei que é pouco provável que saibam que nossos entendimentos e desentendimentos tomassem essa

forma, obrigada meninas e meninos, parte de mim, hoje, são vocês, em especial ao Félix (guerreiro que defende o gol... *(in memorian)*), Momo *(in memorian)*, Luciano *(in memorian)*, Amanda, Leandro.

Aos meus alunos da Escola EDIFORP II e da Escola da periferia de São Paulo, ambas no município de Ferraz de Vasconcelos: obrigada por todo o carinho e aprendizado que compartilhamos. Parabênzo o diretor da Escola Ediforp II, Eunilson Alves, sempre pronto a viabilizar ações para a promoção de nossos alunos. Quero agradecer a disponibilidade da Professora Dona Dirce Geni, ao Coordenador Pedagógico Jaílton e a Coordenadora Pedagógica Sandra, da Escola Estadual Rodrigues Alves.

Obrigada CEDECA-Sé¹ e equipe: Margô, Everaldo, Sônia, Renata, Luciana, Mônica, Claudinha. Obrigada casa de acolhida “Acolhimento Cidadão”; “Estação Cidadania”; “Casa da Praça” serviços extintos, pelo poder público, que atendiam crianças e jovens em situação de rua.

Agradeço a minha imensa família, que sempre me tomou, nas nossas festas e reuniões, como motivo de exemplo e orgulho, sem ter, ao certo, compreensão dos caminhos que tomei e para onde esses me levam. Irmãs e irmão, sobrinhas e sobrinhos, tias e tios, primas e primos: obrigada.

Para os mais próximos: Emerson, Kadu e Madalena, com todo o meu amor, obrigada.

Para o meu pai *(in memorian)* e para o meu “PAldrasto”, com seu delicioso café e cuscuz com carne seca aos domingos, pela manhã: obrigada.

Aos que antecederam e cederam seu espaço no universo...

¹ Centro de Defesa da Criança e do Adolescente. Serviço que presta atendimento educativo, social e jurídico a familiares e adolescentes em conflitos com a lei ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

RESUMO

Essa pesquisa centrou-se em problematizar a alfabetização como caminho da civilidade, progresso e modernidade, através de discursos de intelectuais letrados e de políticas públicas, no campo educacional, ao longo do século XX, voltadas para inserção escolar de populações enlaçadas em universos de matrizes orais. Através da experiência de *Círculos Narrativos*, trazemos à superfície tensões entre oralidade e letramento enquanto violências culturais perpetradas pelo currículo escolar, sem perder de vista atos de re-existência da juventude periférica em município de São Paulo. Ademais, levantamos questões relacionadas à educação através da *performance* e dos sentidos de uma "Pedagoginga", ou educação que considere saberes populares, apontando caminhos para uma educação intercultural.

Palavras – chave: oralidade, letramento, escola, narrativas, saberes populares.

ABSTRACT

This research focused on literacy as a way to question the civility, progress and modernity, through discourses of intellectuals and scholars of public policy in the educational field, throughout the twentieth century, focused on school integration of people ensnared in universes of matrices oral. Through the experience of Circles Narrative, bring to the surface tension between orality and literacy as cultural violence perpetrated by the school curriculum, without losing sight of acts of re-existence of youth peripheral municipality of São Paulo. Moreover, we raise issues related to education through performance and senses a "Pedagoginga" or education that consider popular knowledge, indicate paths for intercultural education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPITULO I	
Tensões culturais no chão da escola: <i>"problema na escola eu tenho mil, mil fitas"</i>	26
CAPITULO II	
<i>"Professora, eu não sei pensar escrevendo":</i> gestos e vozes em Círculos Narrativos.....	54
CAPITULO III	
Pedagogia e as Leis 10.639/03 e 11.645/09: uma proposta decolonial.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
ANEXOS:FONTES INSTITUCIONAIS.....	110
BIBLIOGRAFIA.....	116

*“A escrita é uma coisa, o saber, outra.
A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber
em si. O saber é uma luz que existe no homem.
É a herança de tudo aquilo que os nossos
ancestrais puderam conhecer e que se encontra
latente em tudo o que nos transmitiram, assim
como o baobá já existe em potencial em sua
semente.”*

Tierno Bokar

INTRODUÇÃO

Quais caminhos, pensando sob o prisma de perdurantes matrizes orais afro-indígenas, podemos traçar para compreender a atual conjuntura de “analfabetos escolarizados”? Difusas oralidades, nas escolas públicas da periferia de São Paulo, seriam rastros dispersos de culturas africanas e indígenas² nas escolas públicas de São Paulo?

Avalanche de índices de evasão escolar seriam indícios de transgressões frente a dispositivos e estratégias que procuram inviabilizar a “*vivacidade escaldante*”³ com que práticas culturais afro-brasileiras se reinventam continuamente?

Será que modos de compreender os “analfabetos” como herdeiros de culturas de matrizes orais, que vivem e pensam o mundo interagindo com forças e energias de seus horizontes culturais, repercutem em avaliações sobre modos de letrar adolescentes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio em município de São Paulo?

Como educadora social de rua⁴, como professora de crianças e adolescentes em escola pública na periferia de São Paulo de crianças e adolescentes e filha afro-ascendente⁵ de uma família de fortes matrizes de tradições orais, a oralidade sempre esteve presente em minha vida. Seja em contos, metáforas, provérbios, histórias que minha mãe contava e cantava, que vinham de narrativas de suas avós, mães, tias, irmãs, repassadas aos adolescentes e crianças que, por sua vez, transmitiam sonora e

² Falar de experiências diaspóricas e indígenas do Brasil requer que assumamos o plural como caminho. Corpos, saberes, oralidades, reexistências, pois compreendemos, assim como o anglo-jamaicano Stuart Hall, que “Na situação da diáspora as identidades se tornam múltiplas” (Hall, p. 26, 2006).

³ Expressão de Souza Carneiro p. 129, 1937. Apud: Antonacci, 2013, p. 40.

⁴ Durante 6 anos, antes de me formar como historiadora/professora, desenvolvi trabalhos como educadora social em Organizações Não Governamentais, (ONG's). O trabalho consistia, entre outros, em atendimento social – individual e grupal – crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias; elaboração e execução de atividades pedagógicas para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social com idades entre 07 e 17 anos e 11 meses; visita à adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas em meio semi-aberto e fechado na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA) - antiga Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM) – nas unidades de Franco da Rocha, Vila Leopoldina, Osasco; educadora de cursos profissionalizantes na (Fundação CASA); atendimento de adolescentes em Liberdade Assistida (L.A) e Prestação de Serviço a Comunidade (PSC) (Vide nota 6); Educação de Rua – aproximação, construção de vínculos, integração familiar e social e encaminhamentos para redes de assistência; elaboração de relatórios individuais dos acompanhamentos realizados; atuação junto às redes sociais; estruturar coleta de dados para pesquisas; pesquisar fontes de dados específicos para levantamentos; atualizar banco de dados; organizar acervo; elaboração de relatórios finais das atividades; planilhas e gráficos para mensurar os resultados obtidos; análise dos resultados obtidos nas atividades realizadas para planejamento de estratégias de trabalho.

⁵ Trabalhamos com o conceito de ascendência, pois assumimos uma perspectiva cultural e não sócio-biológica, onde o termo empregado é descendência. Ascendência é o que emerge, o que escapa e rompe a norma. A concepção afro-ascendente fissa a lógica euro-ocidental, constituindo reelaborações culturais diaspóricas.

performativamente para mim e a todos que lhes emprestassem os ouvidos, foram se formando redes de sociabilidade comunitária.

Dentro desse contexto, percebi que o feminino tem um papel de suma importância para a continuidade de circuitos de comunicação orais: irmãs, tias, mães, avós são guardiãs de memórias que vão de “boca perfumada a ouvido dócil e limpo” (Hampâté Bâ, p. 189, 1982), expandindo saberes que se entrecruzam, trocam mensagens, (re)significam valores.

(...) os povos africanos trouxeram para o Brasil conhecimentos e tecnologia da agricultura, da metalurgia, da pesca e também rituais de celebração, modos de usar a linguagem e o costume de contar história como meio de formar e informar as pessoas, de reviver, resgatar, manter, transformar, enfim, integrar passado, presente e futuro. No Brasil, de modo geral, destaca-se a mulher negra como guardiã da memória: ela é quem conta histórias para dormir, para educar, para aconselhar. (Souza, 2011, p. 61)

Perspectiva que despertou minha atenção, desde sempre, foi a oralidade como traço peculiar de populações afro-ascendentes, tanto da minha família, quanto dos adolescentes em situação de rua e/ou cumprindo medidas sócio-educativas⁶ com que tive contatos, como, também, dentre meus alunos. Conteria essa oralidade latentes rastros, símbolos, sinais da presença africana em nosso patrimônio cultural? Seriam marcas de traços culturais corpóreos, afro-diaspóricos, dispersos? Teria o corpo uma memória? (Irobi, 2012). Outro fator de destaque foi o “analfabetismo”⁷ de meus pais e irmãos. Sendo a última de cinco filhos, outros caminhos, diferentes dos meus familiares, foram-me apresentados, como a escola e, como é de se supor, o acesso ao letramento.

O diálogo entre mundos perpassados por oralidades e pelo letramento⁸, durante toda a minha infância e adolescência, ocorreu de forma conflituosa. Minha formação e

⁶ São medidas aplicadas pelo Governo com finalidade pedagógicas em indivíduos infanto-juvenis. Medidas sancionatórias sendo todas elas originadas por intermediário do que apregoa a Doutrina da Proteção Integral pautados nos Direitos Humanos e Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assim como Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Cada medida é aplicada ao menor são analisados com métodos pedagógicas, sociais, psicológicas e psiquiátrico. Sendo levado em conta: a capacidade de cumprimento, as circunstância do ocorrido, e a gravidade da infração. Sendo divididas em PSC (Prestação de Serviço a Comunidade) e L.A (Liberdade Assistida). In.: pt. wikipedia.org/wiki/Media_sociaeducativa.

⁷ Utilizo a expressão “analfabetismo” somente nessa passagem, pela sua conotação negativa e pejorativa. O analfabeto é identificado como sem cultura, incivilizado, sem conhecimentos em nossa sociedade. Utilizarei no decorrer da pesquisa a expressão: gêneros orais, culturas de voz, tradições de oralidade, línguas orais, cultura oral, oralidade.

⁸ "A dicotomia conceitual básica entre [os] que têm e [os] que não têm um sistema de escrita - dicotomia que está na base da distinção entre história e pré-história - foi a única contraposição conceitual que o pensamento europeu produziu com relação à escrita, quando não eram conhecidas na Europa alternativas ao sistema de escrita tipo alfabético". (Gnerre, 1991 p. 36)

identidade foram construídas a partir de negociações com redes de saberes orais e saberes letrados. Em intenso diálogo entre esses modos culturais de ser; tensões vividas entre a oralidade e o letramento, “não como (...) sistemas rivais de pensamento, mas como [ondulações entre linguagens simbólicas e] uma linguagem conceptual” (Havelock, 1996 p.13), que fez e faz parte de minha trajetória pessoal.

Percebemos que os valores culturais, apesar de serem fundamentos profundamente subjetivos e pessoais, construídos nas experiências de vida, são, ao mesmo tempo, a estrutura e o tecido em que vivemos (Hall, 2003). Não digo apenas que as estruturas culturais são pessoais; elas são também estruturas institucionais e reais, sei disso porque vivi essa experiência no meu período escolar: estava na escola, mas, culturalmente, não fazia parte dela. (Thompson, 1998) ⁹

Sempre foi interessante observar semelhanças entre o que era contado e cantado por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e os que estavam ou que estão em escolas públicas. Sem nos atermos a um detalhe ou outro, poderíamos supor que haviam sido contadas pelas mesmas pessoas, tamanha as semelhanças dos caminhos percorridos entre personagens e, de fato, ao fim da narrativa, percebíamos que era a mesma história. Como era possível? Essa era a pergunta que fazíamos sempre que percebíamos tais proximidades.

Surpreendentemente, do outro lado do Atlântico, nas Áfricas, os contadores de histórias procediam da mesma forma: “A trama da narrativa era sempre a mesma. As diferenças, que se encontravam apenas em detalhes sem importância, deviam-se a qualidade da memória ou da verve peculiar do narrador.” (Hampâtê- Bâ, 2011, p. 200).

Com as crianças e adolescentes em situação de rua, apreendemos que, variando em períodos de permanência, todos já haviam passado algum tempo na escola. Contudo, uns não dominavam os signos da escrita, enquanto outros, que dominam, não haviam incorporado o uso da leitura e de escrita nas práticas sociais. Livros, jornais, revistas não lhes suscitam questões, a não ser pelas imagens; não sabem ler e compreender uma bula de remédio; não conseguem escrever um simples bilhete; não encontram informações onde a leitura é necessária, como mostram os dados do 3º *Índice Nacional de Analfabetismo Funcional*. Essa pesquisa, realizada em 2003,

⁹ As argumentação de Thompson tornam-se, ainda mais importantes para esse estudo, quando considera que “uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole: é uma arena de elementos conflitivos”. Thompson, E.P. *Costumes em Comum*, São Paulo, Companhia das Letras, pp. 1998, 16-17.

constatou que 8% dos brasileiros entre 15 e 64 anos encontram-se na condição de analfabetismo absoluto, sendo que 30% têm um nível de habilidade muito baixo: só são capazes de localizar informações simples em enunciado com uma só frase, num anúncio ou uma chamada de capa de revista.

Em meu contexto familiar, a relação com a leitura e a escrita procede de forma semelhante, o que suscitou algumas questões: por que algumas pessoas, mesmo estando na escola em tempo hábil para aprenderem a ler e a escrever, não o fazem? Como compreender que meninos e meninas matriculados na escola e freqüentando aulas não dominem a escrita? Poderíamos ver sintomas de tensões contínuas entre culturas escritas e matrizes de culturas orais?

Subjetiva e estruturalmente, mentes e corpos, em culturas da voz a que nos referimos, se conectam com o mundo por *performances*. Sendo mutável, a oralidade dialoga a cada nova situação apresentada: rítmica, imagética, corporal, porque a voz reverbera no corpo do emissor e do interlocutor. Redundâncias, *repetições variáveis*¹⁰, ou o que Zumthor nomeia como reiterabilidade são perenes. Conforme suas palavras: “esses comportamentos são receptíveis indefinidamente, sem serem sentidos como redundantes. Esta repetitividade não é redundante, é a da *performance*”. (Zumthor, 2000, p. 37) As pausas e brincadeiras, as conversas e as escutas, as metáforas e os provérbios são artifícios da memória e de modos de transmissão de conhecimentos orais.

As festas e celebrações são ambientes de aprendizado, com significados de difícil acesso aos que não vivem, efetivamente, dentro de seus universos. (Antonacci, 2013). São situações em que aprendemos a hierarquia social: dos mais velhos para os mais novos; como se portar nas sociedades; como nos relacionar com as pessoas, com os nossos corpos, com o mundo visível e invisível. Aprendemos que a família é um conglomerado sem fim de pessoas, apreciamos desde pequeninos as reuniões e encontros, por que sabemos que são nesses espaços de sociabilidade, em meio às comemorações, que são contadas as melhores histórias.

Como a sociedade em que vivemos é dominada por cultura grafocêntrica, as pesquisas que se referem ao letramento têm, como base, uma linha imaginária de progresso linear da escrita - na oralidade, o marco zero; no letramento, ponto de

¹⁰ Chamo de repetições variáveis o modo como adquirir valores morais e éticos da minha família: através de histórias, danças, músicas, gestos, expressões faciais e corporais, onde o enredo do que era passado poderia ser mudado ocasionalmente, contudo o sentido do que era apreendido, permanecia.

chegada. Em termos históricos, parece que atores históricos viram-se "obrigados" a aceitar a escrita alfabética eurocêntrica, sem que tal processo tivesse sido uma resposta a necessidades endógenas.

Nas sociedades modernas ocidentais instalaram-se, quase que naturalmente, práticas, relações sociais e institucionais promovidas por certos usos da letra. Usos que provocaram mudanças nas estruturas sociais e mentais a partir do momento em que a escrita forneceu instrumentos estratégicos para o controle de poderes estatais, para a mecânica da burocracia via ações político-partidárias, planejamentos de longo alcance, que estão nos primórdios da produção das ideologias contemporâneas.

Ao classificar indivíduos que não são alfabetizados como atrasados e incultos, como se fosse possível viver sem cultura, considera-se uma parte da população mundial como inferior, ignorando culturas e usos da escrita, estigmatizando e desconsiderando outros valores civilizacionais. A escrita centraliza, invade o espaço e capitaliza o tempo, deixa seu lugar de produção, só preenche o espaço pelo mesmo, que continua a se expandir. A escrita é vista, pois, como forma de domesticação, disciplina, silenciando outros saberes ou saberes de outros. O espaço e o tempo da escrita advém de ações colonizadoras que, com os agentes coloniais descrevendo (escrever-vendo), definiram o corpo do outro enquanto traçavam a sua própria história.¹¹

Considerando esses questionamentos e o que circula sobre o descaso que os alunos, principalmente da periferia de São Paulo, têm em relação à escola e ao ensino como um todo - não sendo raros os casos noticiados na televisão, configurando atos de vandalismo por parte desses jovens -, compartilhamos a premissa de que "(...) as manifestações de violência podem representar, também, expressões de crítica social." (Malvasi, 2010, p. 41).

Relacionamos oralidade à alteridade ao letramento, entendendo resistência não somente como o ato de resistir, mas, sobretudo um ato de re-existir. Frisamos ao pesquisar oralidades e suas re-existências, no duplo sentido já exposto, que não a compreendemos como folclore, algo que se dá no outro, para a apreciação, ou *voyeurismo* diante do que é exótico. "A tradição viva" é uma forma de ver e sentir o mundo e lhe atribuir valor, um sentido, como sempre acentuou Hampâtê Bá.

Se a oralidades africanas e nativas nos alcançaram e nos alcançam, foi na busca

¹¹ Pratt, Mary Louise. *Aos olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Bauru, SP: EDUC, 1999.

desses rastros que pautamos nossa pesquisa. Interpretar sinais, traços de africanidades, relendo a *contrapelo*¹², suscita significados e significantes para nós hoje, em diáspora na/da globalização. Não apreendemos a diáspora como "(...) conceito fechado [que] se apóia sobre uma concepção binária de diferença", mas como uma

Estética diaspórica numa gama inteira de formas culturais, [onde] há uma poderosa dinâmica sincrética que se apropria criticamente de elementos dos códigos mestres de culturas dominantes e os "criouliza", desarticulando certos signos e rearticulando de outra forma seu significado simbólico. (Hall, 2006, pp. 34/35)

A descolonização de nosso conhecimento e modo de pensar é emergencial na perspectiva de repensarmos a condição e a estrutura do conhecimento ocidental, a fim de deslocá-lo do centro de nossas perspectivas culturais no século XXI, conforme Gnerre (1991)¹³.

Não temos como objetivo assimilar a escrita com a opressão e a oralidade à liberdade ou à "bondade original". Não defendemos qualquer tipo de "pureza" das culturas orais ante qualquer tipo de menosprezo ligado à escrita. Talvez a perspectiva de trabalhar a relação entre oralidades e cultura letrada seja que, "uma vez estabelecida a relação entre elas, cada uma possa iluminar a outra" (Havelock, 1996. p.13)

O que está em questão não se refere à perspectiva de conhecimentos parciais ou provisórios, mas à crítica da produção de conhecimentos nos marcos do letramento em idiomas e filosofias ocidentais¹⁴. Imaginários de progresso, de civilização e de letramento eurocêntricos ganharam projeção, legitimando seus modos de ser, pensar e trabalhar como modernos, desestabilizando e desmoralizando saberes e cosmovisões de povos e culturas alheias a suas lógicas históricas (Antonacci, 2009).

Preocupadas com a cultura - entendida como costumes, tradições, valores, atitudes, expressos de diferentes formas em vivências e representações historicamente situadas -, "não podemos prescindir, nem desconsiderar expressões de grupos de

¹² Expressão de Walter Benjamin - *Sobre o conceito de história* in: Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura; tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 225.

¹³ Segundo Gnerre, "O fato é que na cadeia de legitimação do saber não aconteceu nenhuma revolução, nenhuma mudança de poder absoluto para o constitucional, nenhuma mudança do poder absoluto para a república, etc. A cadeia de legitimação do saber vem em linha direta de descendência. A gramática normativa é o elemento privilegiado nesta linha direta de poder absoluto". (Gnerre, 1991, p. 27)

¹⁴ Mignolo, Walter. *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar*. Belo Horizonte: UFMG. 2003.

tradições orais”. (Idem) Diante das questões que nos propomos em relação ao letramento e à oralidade, assumimos uma posição interdisciplinar à transdisciplinar, implicando em discussões metodológicas “inter-ciências”.

Na emergência históricas de ciências euro-ocidentais, conforme Ki-Zerbo (2011), no primeiro momento, entre os séculos XVIII e XIX, a Antropologia surgiu como o “Ministério da Curiosidade”, apreciadora de viveres dos povos denominados “nativos” ou “primitivos”. Suas intervenções contribuíram para o “subdesenvolvimento do desenvolvimento”, como outras ciências humanas etnocêntricas, legitimando a Europa como “juiz do mundo” no século XIX, ainda ecoando em preconceitos em pleno século XXI.

Sendo o espaço da antropologia necessariamente histórico, já que é um espaço construído e dominado por grupos humanos, a antropologia do século XX rompeu com a visão evolucionista em relação à oralidade. A Antropologia Estrutural, na prática de Lévi-Strauss¹⁵, assim como a Antropologia Culturalista, de Franz Boas, construíram os primeiros caminhos da ciência sob a perspectiva da oralidade. Contribuíram para pensar como as sociedades transmitem valores em mitos nas tradições orais, quais símbolos essas sociedades usam para recordar, principalmente no que se refere a tradições onde a transmissão de conhecimentos é feita através do poder da Palavra. Todavia, como considera Muniz Sodré,

É verdade que a antropologia fez da 'cultura' um recurso conceitual a partir de uma analogia com a tradição clássica (ideia grega, semântica latina), mas é incorreto supor que dela tenha desaparecido a conotação de superioridade, mesmo se não mais existe a possibilidade de se reconstruir uma estrutura espiritual semelhante à da Antiguidade. (Sodré, 2012, p. 49)

As culturas de tradição oral e as culturas letradas continuam interpretadas sob a ótica eurocêntrica; sob seu prisma, tradições orais da Europa-cristã foram interpretadas, à luz da razão ocidental, como literatura oral. Gestas de trovadores, lidas como literatura medieval, legitimam o racismo cultural e epistêmico, em relação a oralidades nas colônias, biologizando não somente a raça, mas, sobretudo, a cultura e o conhecimento.

¹⁵ Para Lévi-Strauss a escrita deu a base da dominação. “Minha hipótese, se correta, nos obrigaria a reconhecer o fato de que a função primária da comunicação escrita é favorecer a escravidão... Ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação. A luta contra o analfabetismo está então relacionada com um crescimento da autoridade estatal instituída, sobre os cidadãos. Todos têm que ser capaz de ler, de forma que o governo possa dizer: a ignorância da lei não é desculpa.” Lévi-Strauss, 1974, pp. 336-8, apud Gnerre, p.44, 1991.

Sob o prisma euro-ocidental, povos e culturas de matrizes orais de África(s) e América(s) são registrados como atrasados e incultos, compreendendo-os como os que não têm um conjunto de conhecimentos sobre si, sendo espetacularizados nas suas origens e em seus universos. Os habitantes de Áfricas e Américas são pensados e denominados “analfabetos”, enquanto que culturas letradas são classificadas como cultas e seus membros são vistos como civilizados, portadores de culturas mais elevadas, superiores. Conforme Gnerre, tal percepção advém da perspectiva de que seu

campo de estudos construiu-se a partir de uma visão mítica evolucionista da escrita. Evolucionista porque opera a partir dos pressupostos da existência de uma série linear de estágios na história da escrita, que, iniciando com símbolos 'pictográficos' e 'ideográficos', alcança o nível mais alto da abstração com a escrita alfabética; mítica porque assume que é a escrita, e, em especial, a escrita alfabética, que representa um avanço substancial numa perspectiva cultural e cognitiva. (Gnerre, 1991, p. 42)

Nesse sentido, vale trazer o sábio e historiador Hampâté-Bâ para quem, “Muitos adultos considerados analfabetos pelos padrões ocidentais falavam quatro ou cinco línguas, e raramente menos que duas ou três”, referindo-se a Áfricas. Dicotomias dessa natureza compõem uma episteme eurocentrada, excludente, racista e anti-negro, traduzida na expressão: “o brasileiro ainda vê o negro como *outro*, um corpo estranho que merece atenção e estudo” (Santos 1980, p.81). Tal perspectiva informa leituras de sociedades com marcantes presença de tradições orais, já que, sob o juízo de valores de elites letradas e iluminadas, seus princípios éticos e morais caminham no afã de identidades modernas pautadas pelas ideias de Estado-Nação, progresso e desenvolvimento.

O corte espaço-temporal assumida pela escrita eurocentrada influi no pensamento científico e na maneira como o "homem ocidental" apreende e se orienta no mundo. Sua escrita, seu raciocínio, suas categorias conceituais, interiorizadas como livre comportamento humano, interagem com os procedimentos de letramento que geram desequilíbrios e ameaças preocupantes, pois:

- correm o risco de introduzir uma subversão cultural em certos espaços sociais, como a escola, silenciando e reprimindo cosmovisões extra-ocidentais;

- podem remeter a tentativas de dissimular a realidade das relações sociais, fazendo crer que, ofertando “Educação Para Todos”, o Estado e as instituições públicas dão-lhes a dignidade negada em tudo mais em sua existência.

Cabe reter que o letramento tem por objetivo capturar e registrar uma história, um contexto e uma dinâmica social e, como tal, não são atributos do indivíduo, mas sim de um fenômeno social. Se partirmos da premissa que o letramento é um fenômeno social, letrar não significa somente ensinar a ler e escrever; letrar pressupõe mudanças cognitivas interferindo na cosmovisão e no raciocínio das pessoas e da sociedade a que pertencem. Como a representam, a interpretam e atuam em relação a si e o ao que os cerca, são desdobramentos da escrita ocidental.

Daí que um dos assuntos centrais dessa pesquisa refere-se à contínua tensão escolar advinda de contatos entre culturas letradas e matrizes orais nos alicerces de nossa formação e na construção de nossos valores, sem perder de vista o tecido social “ numa cultura tradicionalmente oral como a nossa” (Alencastro, 2010 p.10). Tatear e sentir, pelas bordas, indícios persistentes de oralidades é defrontar-se com o fundamento dos seres humanos: a língua e suas linguagens, a comunicação e suas expressões culturais.

Se a língua desempenha um papel não secundário nas relações de força, como nos apontam as discussões teóricas de Appiah (2008), Stuart Hall (2006) Frantz Fanon (2006), Marilena Chauí (2006; 2010); e se a força da escrita é, historicamente, uma das formas de poder conforme Havelock (2006), Ki-Zerbo (2006; 2011), Antonacci, (2013), Hampâté-Bâ (1982), a questão central nos parece indagar saber como os que não possuem este código eurocentrado podem adquiri-lo e utilizá-lo, incorporando-o a sua cultura, sem invalidar suas "tradições vivas".

Por que não encarar a perspectiva que, a partir do momento em que traços de gêneros orais de comunicação se defrontam com estruturas de cultura letrada, desencadeiam-se trocas e intercâmbios de elementos civilizacionais entre ambos?

As singularidades entre grupos socializados em tradições orais e grupos constituídos em tradições escrita precisam ser buscadas na compreensão dos processos sócio-históricos e políticos que levaram a mudanças nas formas de pensar e de usar da escrita e seus desdobramentos, em termos de organização de seus modos de interação social, priorizando textos escritos, impressos, relações burocratizadas. É muito comum considerar a escrita como o “único caminho nobre” para o esclarecimento e a modernidade, não sendo possível ignorar que ela é um meio enraizado em práticas de uma cultura oral de grande riqueza. Cabe ater que o letramento ocidental, desde a sua “invenção”, com o alfabeto grego e a primeira difusão popular nas cidades-Estado da época clássica, foi formado, moldado e condicionado pelo mundo oral que ele

penetrou. (Havelock, 1996)

*
* *
*

Sendo a escola seletiva, não escapa do processo de manipulação ideológica dos grupos que exercem o poder. Ela participa, em alguma escala, na construção da memória coletiva, através do esquecimento e do silêncio de sintomas, marcas, vestígios históricos reveladores de epistemes extra - ocidentais.

Pretende-se com essa pesquisa trazer contribuições frente à alfabetização funcional e à evasão escolar em público jovem, envolvendo outros agentes educativos e pesquisadores ligados ao tema, visando à construção de práticas interculturais na educação, com a revalorização de traços de oralidades no espaço escolar.

Para tal, temos como objetivos específicos:

- a) discutir em que medida as políticas educacionais, durante o século XX, visaram a inclusão de culturas de populações de matrizes orais, em nova ordem liberal no mundo do trabalho;
- b) identificar, através dos *Círculos Narrativos*, em escola da periferia de São Paulo, tensões entre o currículo escolar e práticas de letramento e oralidade;
- c) Analisar as relações entre violência, educação e cultura no ambiente escolar e apontar possíveis caminhos para uma educação intercultural.

Nossa pesquisa centrou-se em sinais de oralidades em espaços escolar, sendo os sujeitos dessa pesquisa alunos na faixa etária de 14 a 18 anos, que se encontram regularmente matriculados no Ciclo II e Médio em escola da periferia de São Paulo, no Município de Ferraz de Vasconcelos; como também entre seus familiares, compreendendo a família extensa.

Como toda nossa pesquisa foi desenvolvida na região de Ferraz de Vasconcelos, cabe uma breve apresentação. Em pesquisa realizada sobre o município, como fonte temos os índices do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e um breve histórico encontrado na internet.¹⁶ Ferraz de Vasconcelos é um município do estado de São Paulo, na região metropolitana da capital paulista, microrregião de Mogi das Cruzes, sendo um dos 39 municípios da Grande São Paulo, com um dos Produtos Interno Bruto (PIB's) mais baixos desta região. É reconhecida como cidade dormitório¹⁷,

¹⁶ Wikipédia, Ferraz de Vasconcelos. 10/07/2013

¹⁷ <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M.htm>. 19h51m - 02/05/2011

contando com uma densidade demográfica elevada.

Por causa da baixa atividade econômica, grande parte da população desloca-se diariamente em transportes de grande capacidade trens da Companhia Paulista de Transporte Metropolitano (CPTM) para trabalhar em outros municípios do Alto Tietê e, principalmente, na cidade de São Paulo. Por ser um dos municípios mais pobres da região metropolitana, Ferraz enfrenta os problemas decorrentes desta situação, tais como altos índices de violência, baixa infra-estrutura viária (poucas avenidas duplicadas, sem rodovias atendendo a região, em fim problemas recorrentes da ocupação desordenada que aconteceu em Ferraz de Vasconcelos e nos distritos do extremo leste da capital, que fazem divisa com São Paulo.

A escola onde se situou a pesquisa está ligada a Diretoria de Ensino de Suzano, na a *fonte-mestra* que constitui o corpus dessa pesquisa são falares de alunos recolhidos oralmente, em *Círculos Narrativos*. Compreendemos fontes na perspectiva do historiador e professor Ki-Zerbo;¹⁸ e entendemos “entre-vistas” como troca entre dois sujeitos: “literalmente uma visão mútua, pois uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo, ou vê-la em troca.” (Portelli, 1997, p.9).

Para o êxito dessa pesquisa, a metodologia das narrativas foi de suma importância, pois emergenciou trajetórias de vida dos alunos e seus parentes, tendo como pressuposto a fluidez entre observador e observado. Essa fluidez não acaba com o poder entre sujeitos, não sendo possível em uma entrevista criar uma igualdade que não existe; contudo o hibridismo cultural ao qual pertencço interferiu no relacionamento que produziu os relatos: o meu universo cultural aproxima-se do universo cultural dos protagonistas, cabendo reiterar que pensamos a questão da identidade num plano social e interpessoal, para possibilitar o próprio (re) conhecimento de si e do outro. (Portelli, 1997)

Quanto aos demais documentos usados, esses podem ser entendidos como “do tipo oficial, do tipo técnico ou do tipo pessoal”. (Ludke; Meda, 1986, p.40)

a) Como documentos de tipo oficial, compreendemos o Currículo do Estado de São Paulo, além dos dados do IBGE, no que se refere à alfabetização/analfabetismo, entre os anos de 1990 e 2010; Instituto Nacional de

¹⁸ "O valor de uma fonte não é uma realidade em si; varia de acordo com o objeto específico da pesquisa empreendida. Assim, para cada caso concreto, existe no feixe dos testemunhos disponível uma fonte axial, a fonte-mestra, que pode diferir segundo o tema." (Ki-Zerbo, p.389, 2011).

Pesquisas Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)¹⁹ e Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais (INAP).

b) Documentos técnicos: acesso a relatórios de professores, boletins, planejamentos pedagógicos dos professores discutidos em Reunião Pedagógica, atividades desenvolvidas em sala de aula;

c) Documentos de tipo pessoal são as narrativas de estudantes e de seus familiares que se disponibilizaram para a pesquisa, além de diálogos com professores, coordenador-pedagógico.

Trabalhamos com dimensões antropológicas, historiográficas, educacionais e comportamentais, no que diz respeito a fronteiras entre traços de oralidades e de letramento. culturas orais e a cultura letrada, como reverberam no sistema de ensino público.

Quanto aos estudos com os quais mantivemos um intenso diálogo, acompanhamos, tanto quanto possível, indícios culturais da diáspora e de suas migrações internas, a par de suportes teóricos relacionados a expressões de oralidade. Entre muitos, destacamos Kwama Anthony Appiah (1997), Joseph Ki-Zerbo (2006; 2011), Hampâté Bâ (1982), Homi K. Bhabha (2007), Maria Antonieta Antonacci (2013), Stuart Hall (2006; 2011), Édouard Glissant (2005), Aimé Césaire (2005), Frantz Fanon (2005, 2008), Paul Connerton (1993), Paul Giroy (2001;2007), Eric A. Havelock (1996), Mauricio Gnerre (1991) e outros aportes relacionados a questões pedagógicas.

Vale salientar que no campo educacional brasileiro, autores que trabalham com questões de oralidade e de letramento, tendo como pano de fundo a diáspora, até a presente pesquisa, são exíguos. Porém, vale citar o trabalho da linguista Ana Lúcia Silva Souza, em sua tese “Letramentos de Re-existência, poesia, grafite, música: hip-hop”, onde aponta caminhos promissores repensando o letramento para além dos muros da escola e alfabetização escolar. São fecundas também as discussões pedagógicas de Paulo Freire (1967, 1970), José de Sousa Miguel Lopes (2004), visto que ambos trabalham, até certa medida, com perspectivas de educação intercultural. A

¹⁹ Segundo o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, o INAF foi criado em 2001, pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira adulta. Entre 2001 e 2005, o Inaf foi divulgado anualmente, alternando as habilidades pesquisadas. Assim, em 2001, 2003 e 2005 foram medidas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). A partir de 2007, a pesquisa passou a ser bienal, trazendo simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento e mantendo a análise da evolução dos índices a cada dois anos. In <http://www.ipm.org.br>

revisão bibliográfica foi realizada durante a pesquisa, como apoio na busca de respostas para as questões levantadas e também com o intuito de aperfeiçoar as referências bibliográficas sobre o tema existentes até hoje.

Abordagem Metodológica

Um experimento em igualdade: o construir dessa pesquisa.

Interagimos com cada participante através de indagações e desafios enquanto realizávamos as conversações com gravador. O primeiro contato estava orientado para conhecer o perfil sócio-econômico e cultural dos participantes. Nas conversações posteriores, realizadas no coletivo, nos concentramos em compreender como marcas de matrizes orais estão na escola e quiçá, na sociedade. Organizamos as questões em intercâmbios de ideias e de artifícios da memória, em total de 25 encontros realizados no período entre março e junho de 2013, gravados em áudio e fotografados.

Todos os *Círculos Narrativos* foram realizadas em escola da periferia de São Paulo, no período matutino-vespertino, onde leciono como professora (Professora de Educação Básica) PEB II de História. Utilizamos o laboratório de áudio-visual e também a Biblioteca, espaço que foi pensado propositalmente para levantarmos algumas questões referentes à produção do conhecimento moderno pautado no cientificismo ocidental. Todas as narrativas foram realizadas em formato de círculo.

Pensamos em círculos para a metodologia da fala, escuta e recolhimento das narrativas, tendo como referência a presença dessa disposição/ocupação de espaço, na reinvenção de tradições negro diaspórica, seja em vivências "entendidas como prática de natureza religiosa pela ideologia dominante" (Sodré,1988) como nos encontros de Candomblé, Macumba, Umbanda e Batuques, Rodas de Capoeira ou Rodas de Reexistências, como nas festas, celebrações, jongo, cavalo marinho.

Construir diálogos, questionamentos, aprendizados, "*fios de saberes*" (Souza, 2011, p.19) que sustentassem as preocupações colocadas nessa pesquisa, foi um desafio, prontamente assumido por cada voz que aqui se encontra. Cada palavra transcrita carrega movimentos, pois têm um corpo e um som. E não foi com lupas nos olhos, como um cientista, que procuramos pistas de persistências orais na escola; nem com microscópio que lê cores, fenótipos e DNA. Procuramos ouvindo, enxergando, Tateando, cheirando com os ouvidos, cada risada, cada gesto, cada dúvida, cada flexão de corpo. Um corpo aluno, um corpo pai, um corpo mãe, avó, tio, tia, um corpo

professora. Ouvidos e bocas de ancestrais afro-indígenas. Corpos de sabedorias comunitárias.

A construção e as dinâmicas dos *Círculos Narrativos* dos alunos co-autores e o recolhimento dos depoimentos dos parentes que respaldassem as questões colocadas nessa pesquisa, foi um processo árduo. Selecionar alunos de séries distintas, convidar seus familiares, nos organizar em grupo e, posteriormente, em *Círculos Narrativos*, permitiu transitar em universos semelhantes e distintos ao mesmo tempo. Falar do não ler, do não escrever é falar a partir da vergonha, da falta-falha, da pouca inteligência, da ignorância, do medo, eis significados que emergiram. Quando começamos a desenvolver essa pesquisa não tínhamos a dimensão do que experimentam quando não lêem, quando não escrevem, sentindo-se fora desse jogo.

A consolidação dessa metodologia ocorreu em etapas. No primeiro momento realizei sondagens junto aos Coordenadores Pedagógicos a respeito da existência de educandos com baixo rendimento em leitura e escrita, tanto no 6º ano, como no final do ciclo, no 9º ano; outros alunos, do Ensino Médio, também foram nos apresentados.

A idéia inicial foi montar um grupo de um aluno por série, assim sendo, 6º, 7º, 8º, 9º ano e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, totalizando 7 alunos e seus familiares, respectivamente. Porém, vimos que essa “organização” não daria conta das questões, visto ser impossível sistematizar rastros de matrizes orais ou, nas palavras de Silvia Romero: “É impossível falar à homens que dançam”²⁰. Após entrevista com os Coordenadores Pedagógicos foi realizada uma conversa com a professora que leciona Língua Portuguesa, manuseando testes ABC para sua avaliação. Partimos da metodologia adotada para perceber o grau de leitura e escrita de seus alunos e quais os possíveis encaminhamentos.

A participação desse conjunto de vozes em nossos encontros se deu de formas irregulares, foi preciso abrir a metodologia, pois traços de oralidade fissuram metodologias acadêmicas e cartesianas de análise. Vansina nos orientou quanto a postura do historiador ao trabalhar com o expressões orais: "O historiador deve, portanto, aprender a trabalhar mais lentamente, refletir, para embrenhar-se numa representação coletiva, já que o corpus da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que se explica a si mesmo". (Vansina, 2012 p.140). Já o trabalho com a

²⁰ Antonacci, M.A. *Memórias Acoradas em Corpos Negros*, São Paulo: Educ, 2013, p. 213.

densidade de tradições orais africanas, remete ao texto clássico de Hampâtê Bâ, *A Tradição Viva* (2011).

Ainda nos reunimos com alguns familiares procurando prestar atenção a suas relações com a escrita, significados do não ler e não escrever, quais perspectivas ao encaminharem seus filhos para a escolarização.

Os *Círculos Narrativos* com os alunos partiram da concepção de leitura e escrita: para que serve, sua utilização no dia-dia, o que lêem. Em ambos os casos, ampliamos a pesquisa para a “voz” do corpo dos participantes: “expressões, movimentos, linguagens foram considerados, pois o corpo é memória, e seus gestos assumem configurações, plasticidade, significados, sentidos, em seus universos culturais”. (Antonacci, p. 146, 2002).

Com o intuito de analisar as questões levantadas, organizamos essa dissertação em três capítulos, sendo o **Capítulo I**, intitulado ***Tensões culturais no chão da escola: "problema na escola eu tenho mil, mil fitas"***, que parte de análises das políticas públicas educacionais, de escolarização, em distintos períodos. Identifica em que medida traços orais estão no tecido da sociedade brasileira, nas falas de alunos e seus familiares e de que forma constituem fundamentos básicos da formação escolar. Tivemos como fonte a experiência dos *Círculos Narrativos*, minha docência e minha trajetória pessoal; documentos Curriculares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em vigor atualmente, e sobretudo orientações na avaliação de Competência de Leitura e Escrita; os dados do IBGE frente a dispositivos que desafiam o alfabetismo, assim também como os dados do INEP e INAF, entre os anos de 1990 e 2010.

Já no **Capítulo II**, ***"Professora, eu não sei pensar escrevendo": gestos e vozes em Círculos Narrativos***, analisamos características de oralidades no espaço escolar sob a luz da re-existência em *Círculos Narrativos*, partindo das narrativas dos alunos e familiares, além de dados oficiais já citados.

No **Capítulo III**, ***Pedagogia e as Leis 10.639/03 e 11.645/09: uma proposta decolonial***, realizamos uma breve análise dos conceitos multicultural e intercultural, dentro da perspectiva educacional, apontando relações entre oralidade e uma educação pelos sentidos, através de redes de saberes e saber-fazeres abrindo para vozes de nossos co-autores e familiares no que diz respeito aos seus querereres na escola.

CAPITULO I

TENSÕES CULTURAIS NO CHÃO DA ESCOLA:

"PROBLEMA NA ESCOLA EU TENHO MIL, MIL FITAS".²¹

Vim pra sabotar seu raciocínio,
vim para abalar o seu sistema
nervoso e sangüíneo.
Racionais Mc's²².

Acompanhando sucessivas campanhas pró-alfabetização no Brasil, recorrentes em vários períodos históricos, importa trazer considerações em torno destas "verdadeiras missões civilizatórias" por parte de educadores e intelectuais críticos em torno destas questões.

No quadro daquelas campanhas encontramos referências constantes à vergonha que constitui o analfabetismo. Por toda a parte se tinha a impressão de que se tratava de uma nova missão civilizadora, desta vez empreendida por bons 'colonos' de tipo novo: uma operação de caridade que devia quase que impor a dignidade às categorias inferiores da população que viviam mergulhadas na vergonha da oralidade. (Rahnema, 1982:5 In Gnerre, 1991, p. 58-59)

Em que sentidos "a vergonha da oralidade" emerge em fundamentos da formação escolar? A partir de quais perspectivas de mundo entendemos tais perdurantes oralidades?

Para se pensar rastros de tradições orais no espaço escolar é preciso analisar e problematizar discursos educacionais nos processos de acessibilidade escolar a populações afro-diáspóricas e nativas no pós-abolição. É certo que desde suas primeiras fundações nas "colônias européias", a escola esteve vinculada ora ao colonialismo, nas acepções de Ki-Zerbo (2006; 2011), Hampâté Bâ (2003; 2011), Miguel Lopes (2004); ou ao capitalismo, conforme Freire (1967, 1970), Mészáros (2008). Sendo dois lados da mesma moeda, colonialismo e racismo tem um papel fundante na escola - a ponto de fazer parte de um currículo oculto (Silva, 2002) -, legitimando o discurso Ocidental, pautado em conceitos como conhecimento, civilização, progresso, letramento. Segundo Sodré, "Nas sociedades colonizadas pelas potências imperiais européias, a Modernidade transforma-se não raro numa retórica de encobrimento da realidade econômica, política e cognitiva da exploração colonial".

²¹ RACIONAIS Mc's - Disco de 1998, intitulado "*Sobrevivendo no Inferno*", faixa: Capítulo 4; Versículo 3.

²² Idem, 9.

(Sodré, 2012 p.43)

Na América Latina, no que diz respeito à antiga colônia de Portugal e sua cristandade, as escolas foram pensadas com o propósito de serem os portais de civilidade, na acepção com que os jesuítas encaminhavam os “selvagens” (Zotti, 2004), (Ribeiro, 2007), (Amoroso, 1998). No que se refere ao imperialismo europeu nas Áfricas, o caminho percorrido é o mesmo. Sony Labou Tansi, escritor congolês, relatou que os professores coloniais o besuntavam com fezes humanas como punição por seus solecismos gramaticais iniciais. “O papel da escola colonial e ainda da pós-colonial é a reprodução da hegemonia cultural do Ocidente”. (Appiah, 2008, p.85)

É marcante como a recorrência à educação, durante todo século XX, foi se legitimando enquanto discurso do progresso e da modernidade, pautado no mundo do trabalho fabril. Segundo Antonacci, em sua pesquisa intitulada *A vitória da razão (?): o Idort e a Sociedade Paulista*, a relação entre escola e trabalho emerge no papel da escolarização para formar o novo trabalhador, para o trabalho moderno. Em suas palavras, "Foi no terreno da preparação de novo trabalho e trabalhador, desenvolvendo as idéias de Taylor no treinamento operário e na formação educacional-escolar que ocorreram em São Paulo, nesse mesmo período, outros conjuntos de ensaios e experiências, voltados para campos de Psicologia Industrial, Higiene Mental e do Trabalho, Biologia e Psicologia Educacional, Didática e Pedagogia Vocacional" (Antonacci, 1993 p.62).

Já nas colônias, o Ocidente fazia da escola a sua primazia, o lugar de destaque para ser construído o discurso hegemônico acerca do conhecimento. Segundo o sábio Hampâtê Bâ,

A maior parte do ensino – como em todas as escolas primárias nativas locais - consistia em nos fazer aprender a ler, escrever e sobretudo a falar corretamente o francês. O ensino de matemática elementar limitava-se às quatro operações básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão. (Hampâtê Bâ, 2008, p.230)

Avanços significativos frente a estas violências, na área da educação, vem sendo alcançados graças a inúmeros questionamentos a seus pilares, como estratégias pedagógicas alternativas, que marcam a história da educação e esforços na direção de romper com práticas disciplinares e promover reformas curriculares. Nossa geração, graças as Leis 10.639 e 11.645, que alteraram a Lei nº 9.394 da LDB, pode alcançar outros patamares tanto de interrogações como de experiências educacionais.

As Leis tornaram obrigatório o ensino sobre História da África, culturas africanas,

afro-brasileiras e indígenas, fazendo pensar na produção de ferramentas na contramão de colonialidades de saberes e poderes. Abrindo para perspectivas pedagógicas extra-ocidentais, seus suportes vem minando a estrutura do discurso educacional que coloca as culturas negras e ameríndias à margem da construção de conhecimentos no Novo Mundo.

Trazendo à superfície rastros e viveres que teceram a sociedade brasileira, além de abrirem perspectivas para pesquisas deslocando pesos e medidas eurocentrados, as leis enfrentam a política curricular educacional em suas dimensões monoculturais e monoepistêmicas, em exercícios ao longo de séculos, por educadores que projetaram a escolarização em sentidos logocêntricos.

A Europa, desde primórdios de seu expansionismo, tem assumido a educação como instrumento de transformação racional da sociedade, sobretudo através da massificação de um sistema escolar. Seus procedimentos pedagógicos passaram a ocorrer regularmente, de forma "sistemática e intencional na escola, isto é, em instituições apropriadas que são organizadas com a finalidade de oferecer o ensino coletivo a crianças e jovens, caracterizado como estância mediadora entre a família e a sociedade." (Mortatti, 2004, p.30).

Esse movimento se relaciona à concepção de infante, que vem se confirmando desde o século XVIII, em virtude de um discurso da infância e da família interligado a anseios de grupos sociais em ascensão política e letrada. Separando as crianças de seus familiares, estas passaram a ser cuidadas a partir do que a "moral e os bons costumes" julgam adequadas a seus interesses socioculturais. Nesse sentido, a família nuclear, e não mais a comunidade, tornou-se responsável única e direta pela formação "moral e espiritual dos 'seres em formação', com disciplina e rigor, nos colégios e internatos destinados aos meninos" (Idem).

Pesquisas como a de Mercedes Vilanova são significativas, pois estudando o analfabetismo na Espanha, durante o período de 1887-1981, cobrindo quase um século, de antemão evidenciam que a oralidade não é endógena às colônias, como supõem intelectuais letrados. "Se é certo que se nasce analfabeto ou alfabetizado para cruzar irreversivelmente a fronteira para o escrito são necessárias várias gerações, então grande parte da população espanhola está vivendo até hoje entre a cultura oral e a escrita²³" (Vilanova, 1992, p.35).

²³ Vilanova, Mercedes. *Atlas de la evolucion del analfabetismo em España de 1887 a 1981* – [tradução nossa].

Escola e letramento na colonialidade europeia.

A preocupação com a educação escolar surgiu inicialmente com reformadores e moralistas europeus, que valorizavam a função social da educação e da escola, assim como o monolinguismo de uma língua nacional e do aprendizado da leitura, com o propósito de leitura individual da Sagrada Escritura. A educação escolar surgiu e continua pautada em discursos de compreensão de família, de criança, de classe e de Estado Nação europeu.

No século XIX, período do expansionismo cientificista, tecnicista e cristão da Europa, a educação escolar perdeu sua áurea mística e sua mítica religiosa, assumindo contornos de “modernidade” e laicização, constituindo-se em espaço de primazia para “processos iniciáticos” na cultura das futuras gerações (Sodré, 2012). O objetivo da escola não é era mais civilizar para a fé, mas sim para dar conta das demandas do novo Estado de política liberal, em nova ordem marcada pelo progresso do mundo do trabalho moderno²⁴. "Com a criação dos sistemas nacionais de ensino, a escola, em moldes mais próximos do que conhecemos hoje, passou a assumir importante papel como instrumento de modernização e de progresso da nação." (Mortatti, 2000, p.30)

Com o discurso da ilustração e da escrita, a escola assegura acesso à cultura letrada, sendo a língua escrita seu principal expoente. A partir de sua retórica, houve uma interpretação no sentido de escola, ensino e aprendizagem serem sinônimos. A partir dessa prerrogativa, intelectuais franceses consolidaram argumentos políticos sobre a oferta de educação para todos, como um legado do modelo escolar republicano. Na França, esse discurso pode ser percebido através de leis escolares desde 1880, o que ganhou sentido no Brasil quase quarenta anos depois, na década de 1920, com as preposições da Escola Nova.

Assumindo o papel de redenção, a educação escolar se tornou o grande e único portal de esclarecimento dos “ignorantes e iletrados”, fator chave da civilização, imperativo do desenvolvimento cultural, social, econômico e político. Desde então, dominar os signos da letra tornou-se o fundamento da escola obrigatória, pública, gratuita e laica, engendrada no mesmo clima da vacina obrigatória, que tantas revoltas causou no Rio de Janeiro²⁵. Inocular o vírus do analfabetismo fez-se presente com a racionalização do processo de trabalho.

²⁴ Antonacci, M. - *A vitória da razão? O Idort e a Sociedade Paulista*. Editora Marco Zero, 1993.

²⁵ Sevcenko, Nicolau. *A Revolta da Vacina*. Editora Ciosaic & Naify, 1984.

Racionalizar a educação significou desenvolver métodos e técnicas de leitura e de escrita, em concomitante demanda por profissionais da educação imbuídos da necessária cristalização de modelos de escolarização e de suas práticas²⁶. Na arguição de Mortatti,

Trata-se de uma concepção de ensino da leitura e da escrita que indica a passagem para um sentido moderno de alfabetização das 'massas'. Desse ponto de vista, aprender a ler e a escrever se apresenta como um momento de mudança, como indicativo e anúncio de um ritual de passagem para um mundo novo, para o indivíduo e o Estado: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação com os sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (Mortatti, 2000 p.32)

No Brasil, ainda na colônia ibero-americana, os padres da Companhia de Jesus, estabelecidos aqui desde 1549, construíram as primeiras escolas. Junto com o cristianismo católico veio à educação: fé, progresso e educação escolar, a Santíssima Trindade da Colonialidade.

Instaurados os primeiros colégios, os jesuítas lançaram-se à conversão cultural: primeiro, na língua tupi, depois, na língua portuguesa. "Com a fundação dos colégios, o ensino tornou-se sistematizado, já que havia, nas escolas de ler e escrever, aulas de matemática, de gramática e música". (Casagrande, 2005 pp.15/17).

Para nós, é importante salientar que a gramática ensinada pelos padres, durante o século XVI, era latina e que "no processo de colonização, os jesuítas tornaram efetiva a implementação de uma política linguística por meio da escola (...) ligada à implementação da língua portuguesa, no Brasil." (Idem, p. 22)

Em 1759, com as reformas promovidas pelo Marquês de Pombal, os jesuítas foram expulsos da colônia, sendo iniciada o esquema e a organização da educação escolar pública na América Portuguesa. No rompimento da colônia com a metrópole e na emergência do Estado Nação, com o Império no Brasil, em 1822, medidas foram pensadas e elaboradas referentes a instrução escolar.²⁷ Já nos idos de 1824, com a

²⁶ Sobre o branqueamento do professorado na Capital Federal, com o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, dirigido por Arthur Ramos, que "estudava psicologia infantil e adaptação psicológica/sociológica a sociedade moderna"; e sobre o Serviço de Testes e Medidas Escolares, mensurando medidas psicológicas e de inteligência dos alunos, ver D'Ávila, Jerry. *Diploma de Brancura*. Editora: UNESP, 2006. pp.68/69.

²⁷ Na acepção de Casagrande: "Considerada a primeira tentativa de se criarem diretrizes nacionais para a instrução pública, uma vez que nessa lei se estabelecia a criação de escolas de primeiras letras destinadas à população livre de ambos os sexos, e se regulamentavam o método do ensino (monitorial-mútuo), o recrutamento de professores e o controle de suas atividades, dentre outros aspectos". (Casagrande, 2005 p.22)

Constituição Imperial foi citada a gratuidade do ensino escolar que foi implementada e regulamentada por lei de 1827.

Assim, a educação escolar tornou-se obrigatória já no Império; na República, os poderes públicos estaduais e federais estabeleceram alianças ideológicas em torno do método de ensino escolar. O discurso da educação elementar, para a instrução básica, tornou-se um valor e um meio de inserção em línguas e culturas euro-ocidentais cristãs, em perspectivas do iluminismo francês.

Os problemas em torno à escolarização surgiram com a proibição de votos a analfabetos em 1881/1882, tendo um caráter, no primeiro momento, sumariamente político. Vale ressaltar, que mesmo com orientações de que o ensino de leitura e de escrita se desse de forma simultânea desde o começo do século XIX, a leitura se sobrepõe frente à escrita, atribuindo maior importância ao saber ler, do que ao saber escrever, ato considerado, segundo Mortatti (2000), de caráter higiênico.

O que ecoou nos nossos *Círculos Narrativos*, mais de um século depois, quando perguntamos se seus pais conhecem a leitura e a escrita, o aluno **P/15**, da Escola da periferia de São Paulo, do 1º Ano do Ensino Médio, diz, “lê, mas lê pouco. Quem lê mais é minha mãe, meu pai lê menos... ele lê menos, bem pouquinho assim, ó...”. Frente suas próprias dificuldades na escola, o aluno **C/14**, do 9º ano do ensino fundamental, completou trazendo seus impasses com a escrita, reafirmando dificuldades: "Para ler não, só para escrever".

A importância dada à escrita aparece também em entrevista com a professora de português, da Escola da periferia de São Paulo

Eu creio assim, que se a pessoa não sabe ler, nem escrever, sempre fica dependente do outro. Se ela não aprendeu durante o curso de vida [na escola], por exemplo, ela vai pegar um ônibus, precisa de alguém que leia o que está escrito lá, pois não consegue ler.

Esses depoimentos apontam algo fundamental na lógica ocidental: a única leitura possível é a alfabética. Apreende-se ser a escrita não apenas uma forma de grafar o pensamento; letramento não é só veiculação de mensagens e resoluções, ou mediações do pensamento, mas constitui-se como o próprio pensamento. Dentro da concepção escolar, não é possível pensar, orientar-se em tempos e espaços instituídos, se não for letrado.

Isso também está presente em fala da professora de português da escola, quando complementa que “lia o texto para o aluno e explicava o texto”, tornando perceptível que precisava explicar o que estava escrito. Sei, através da minha prática cotidiana, que

com o letramento se ensina um modo de pensar; através da escrita há interferências na mentalidade para ser efetivada a leitura e a grafia da letra.

Digo isso, por que, certa feita, perguntei ao meu pai como ele fazia para ler o ônibus para vir para casa. Disse-me que observava uma série de coisas - sinais -, para identificar qual o ônibus certo. A única certeza era saber, de antemão, tratar-se de um ônibus que demorava muito, ou seja, várias pessoas aglomeravam-se quando o ônibus parava. A aglomeração ajudava-o a ler o ônibus. Somando-se, a isso, ainda disse prestar atenção no desenho das letras e na sua distribuição, sem, contudo, realizar uma leitura alfabética. Com essas informações em mãos, meu pai realiza uma leitura que podemos compreender como sensorial, tátil, visual.

No fim do século XIX, mais precisamente pós abolição da escravidão e o início da República, a escola pública passou por intensivo investimentos, “marcadamente voltado para a disseminação da instrução elementar”, no sentido “de reverter o ‘atraso do Império’ e fundar uma ‘civilização nos trópicos’.” (Mortatti, 2004, p.28)

Concomitantemente, intensificou-se também a necessidade de se implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita, entendidas, do ponto de vista de um projeto político liberal, como agente de 'esclarecimento das massas' e como fundamentos da nova ordem política, econômica e social desejada. (Idem, 2000, p. 54)

O clima de confiança e euforia na educação como porta voz do progresso e da modernidade ocidental, aponta diretivas para compreender o discurso da escolarização para além da roupagem da “inclusão social”. Sob análise crítica, tal processo se revelou como de inclusão de culturas que estavam alheias aos valores de civilidade judaico-cristã, a partir de políticas públicas educacionais, em processos pensados por elites com premissas europeias.

Ao término da instituição da escravatura, o temor ao negro e a sua cultura, fazia parte da mentalidade da elite branca (Azevedo, 2004), pautada em uma ciência que biologizou a cultura negra e projetou a idéia de evolução a partir de pedagogias estatais e intervenções sociais na perspectiva de aculturar "os de baixo", justificando um racismo cultural. “Essa idéia de degeneração combinava o racismo científico europeu com os temores dos brancos brasileiros em relação a população escrava africana”. (D'Ávila, 2006, p.56)

Fazia-se necessário, ainda na gestação da Nação, torná-la, o mais depressa possível, civilizada, ou seja, com hábitos de postura e higiene da modernidade

européia. Caso o projeto de embranquecimento durasse algumas gerações, talvez o negro pudesse ser rapidamente alforriado através da cultura: eis o lugar vital para que uma humanidade negada se torne civilizada, ou seja, se torne branca.

A educação foi o pilar do discurso hegemônico e científico, na transição entre os séculos XIX/XX: consolidar a Nação com base no monoculturalismo e o branqueamento, garantindo a civilidade da nova ordem e progresso. O discurso cientificista do século XIX, lá na Europa, ecoou com outras roupagens cá nessa terra, como nos aponta Schwarcz (1993):

No caso brasileiro, a 'sciencia' que chega ao país em finais do século não é tanto uma ciência de tipo experimental, ou a sociologia de Durkheim ou de Weber. O que aqui se consome são modelos evolucionistas e social-darwinista originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação. (Schwarcz, 1993, p. 30).

O ponto de partida da *Intelligentzia tropical* era o discurso racial-cientificista que se baseou na premissa que as raças humanas estavam em constantes movimentos, “aperfeiçoando-se”. Ou seja, a humanidade estava progressivamente evoluindo, o que explicaria a existência de culturas superiores e inferiores. “Era a partir da ciência que se reconheciam as diferenças e se determinava a inferioridade”. (Idem, 1993, p.28)

Não era somente a pele que evoluiria, tornando-se branca, como também a cultura, e nada mais incontestável que a ciência cartesiana do século XIX, dialogando com a ideologia dominante para comprovar, enquanto “científico”, os perigos da degeneração racial e cultural, disfarçadas com roupagens de verdade. Sabe-se que ideologia e ciência sempre dialogaram como produtoras da verdade, como lembra Sodré, “A ciência é *uma* forma de verdade – que pertence à existência, portanto, pertence a *um* modo como os homens compreendem e decidem sobre o que se lhes figura como fundamental” (Sodré, 2012, p.33).

Civilizar é, basicamente, “transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele”. (D’Ávila, 2006, p.13). Daí, para se associar conceitos como ciência à modernidade foi um pulo. Atrelado ao discurso da modernidade, intelectuais da educação pretenderam tornar o Brasil científico, e vive-versa: moderno porque científico, científico porque moderno.

Se hoje a educação, e o seu pilar, a alfabetização, assumem contornos de desenvolvimento e progresso, esse *status quo* ecoa desde fins do século XIX,

recrudescendo com o advento do Estado Novo, quando tornaram-se latentes discursos favoráveis para a inserção de recém-libertos na escola, com o intuito de incluí-los na nova ideologia do trabalho moderno e da cidadania.

No caso de São Paulo, nas primeiras décadas do século XX, foi-se materializando o processo de imperialismo da educação escolar, guiado pelo discurso de cidadanizar pela e na escola. Os intelectuais que pensaram as instituições educacionais, como Arthur Ramos, Roquette Pinto, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, partiram das teorias racialistas em voga, que direcionaram as políticas públicas na área da educação. A título de exemplo, na visão de Arthur Ramos, "os afro-brasileiros e as crianças se encaixavam em uma categoria similar de desenvolvimento primitivo pré-lógico". (D'Ávila, 2006, p.69)

Proclamada a República, a escola foi, no Estado de São Paulo, o emblema da instrução da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso. (Carvalho, 1989, p.23)

A universalidade da educação poderia tornar a nação culta, civilizada, moderna, liberando o Brasil da degradação racial e cultural que aqueles intelectuais supunham. Na década de 1932, um grupo de intelectuais, dentre eles Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Fernando Azevedo e outros, elaboraram e assinaram um manifesto intitulado "*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*". Nesse manifesto, dentre outras questões, os intelectuais apontaram ser responsabilidade do Estado a educação, desconstruindo o "sentido aristológico" e priorizando a "condição biológica", fazendo eco a ideias do totalitarismo na perspectiva de que "com ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social"²⁸. Conforme D'Ávila,

(...) O pensamento racial ocupou papéis explícitos e implícitos na elaboração da educação pública. Um número restrito de cientistas, intelectuais e médicos dominava as decisões sobre a educação, e as práticas que criaram, refletiram e reproduziram as desigualdades vigentes em sua sociedade. (...) O que permeia (...) é a permanência da desigualdade racial como traço marcante não apenas no Brasil, mas em todas as sociedades tocadas pela diáspora africana. (D'Ávila, 2006, p.14)

²⁸ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo, (1932).

A Educação Nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assumiu como função social da escola, preparar para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Para a intelectualidade nativa, a nova Nação precisava da alvura da cultura e da civilidade, em uma população majoritariamente não branca, como nos apontam os estudos de D'Ávila, (2006); Schwarcz, (2011); Azevedo (2008); Carvalho (1987). Cabia, aqueles novos senhores, articular métodos para criar à brancura; para a escola ser o chão e o palco do novo figurino do colonialismo, formulado em nome de postulados euro-ocidentais.

Se a escola, no embrião da República, tinha em seu discurso a inserção cultural; em sua colonialidade pan-européia, para povos imigrantes europeus, a instrução pública, incluindo as diferentes modalidades de ensino profissional, já antes dos anos 1930 surgia da premência mais de "fabricar" o trabalhador, moldá-lo para as novas relações do trabalho livre, do que para torná-lo cidadão para as novas relações políticas.

Assumindo o compromisso de transformar a nação "bantu-tupiniquim" em euro-cristã, os políticos e educadores construíram suas ações eurocientíficas, de costas para as populações que pretendiam "atender". A escola, quer em suas estruturas, quer em suas ações, estabeleceu normativas raciais e culturais, dando ou negando recompensas a partir delas. Isso ainda é notório na escola onde leciono, sendo muito comum ouvir de professores frases que justifiquem a chamada dificuldade de aprendizado quer pela raça, quer pela posição econômica. "O Jeca é analfabeto porque vive na miséria! Vive na miséria porque é doente! É doente porque é analfabeto", retomando premissas de Monteiro Lobato, um dos intelectuais mais atento a racionalização do trabalho e a "degeneração cultural e ambiental no debate sobre raça no Brasil". (D'Ávila, 2006 pp. 59/60)

Os pioneiros da educação pública, no âmbito da denominada Escola Nova, preocupados tanto em termos de raça quanto de cultura criaram uma educação para legitimar e ajudar a construir uma nação imaginada pela elite intelectual sob luzes europeias. Cabia ao "futuro da nação", diga-se, às crianças pobres e não-brancas, corresponderem aquele ideal, após o processo de escolarização. Quando pensaram na universalização de políticas de educação pública, seus porquês e suas ações foram fortemente fundamentados em teorias raciais e culturais, em voga na Europa. Baseando-se em séculos de irrupções de populações não brancas e a empréstimos

culturais, intelectuais voltados a ideais e auto definição da Europa, elaboraram políticas educacionais em busca da utopia da racionalização da sociedade e do Estado.

Embora esses intelectuais e formuladores de políticas tivessem se tornado cada vez mais críticos em relação a essa herança (indo até o ponto de celebrarem a mistura racial), invariavelmente vinham de elite branca e permaneciam presos a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a brancura à força, a saúde e a virtude – valores preservados e reforçados por meio da depreciação dos grupos. (D'Ávila, p.24 2006)

Para Arthur Ramos, não se tratava mais do pensamento abominável de raças superiores, raças inferiores; agora era a cultura que assumia contornos de incivilidade. Se no primeiro momento foi o negro que precisava ser civilizado, agora cabia à cultura tal papel, uma vez que o discurso da civilização estava pautado na idéia de modernidade e progresso.

É o complexo de inferioridade racial que tanto tem travancado a obra de nosso progresso... Para a Antropologia física, não há raças superiores e raças inferiores. A época dos Gobineau e dos Lapouge já vai recusada. E não podemos aceitar a maldição que sobre nós lançou o cientificismo apressado de Bryce, quando prognosticou a negralização da nossa raça. Esse complexo coletivo de inferioridade deve desaparecer. Não há raças superiores ou inferiores. Há sim grupos sociais avançados ou atrasados em cultura. (Arthur de Azevedo, Apud D'Ávila, 2006, p.74)

Através da ciência que classifica e verifica - ambos os verbos de fundamental importância para construir a lógica da ciência cartesiana e de todo o discurso que moldou o pensamento ocidental -, mesmo Mario de Andrade olhou para o negro como diamante a ser trabalhado em mãos de lapidadores brancos. Ainda com Arthur Ramos, “(...) destruindo o preconceito da nossa inferioridade étnica, não devemos esquecer, contudo, o lado sociológico, de culturas atrasadas dificultando a obra da nossa educação”. (Idem). É notório, no seu pensamento, o diálogo que constrói com a psicologia infantil e com o aperfeiçoamento cultural.

Em pleno século XX, mais uma vez a ciência encontra-se de mãos dadas com o discurso ideológico de intelectuais que ignoravam culturas e cosmovisões extra-ocidentais, definindo a concepção de mundo dos outros - afro-brasileiros e ameríndios -, como pré-lógica e atribuindo à escola responsabilidade de modernizar a nação, desde a mais tenra idade, pois só através dela seria possível, nas palavras de Arthur Ramos,

Evitar a influência insidiosa do logro e da superstição. Combater essa ação lenta e invisível da macumba e do feitiço que se infiltra em todos os atos da nossa vida. Olhar para a própria obra da sua formação espiritual, orientando-a aos influxos da verdadeira moral científica. (Ramos, p. 7, 1934. Apud: D'Ávila, 2006, p. 75)

Para alcançar tal moral científica, muitas práticas escolares foram acionadas. Para o psicólogo Lourenço Filho, reformador da instrução pública do Ceará (1923) e diretor da Instrução Pública Paulista de 1930-1931, a escola deixaria de ser um mero "aparelho formal de alfabetização" para desencadear uma verdadeira "regeneração de costumes", adequando o chão da escola ao chão da fábrica. Os equipamentos da escola mediriam acuidades físicas, psíquicas, sensoriais para alcançar "o homem certo no lugar certo". (Antonacci, 1993) Compactuando com Lourenço Filho, Francisco Campos - reformador da Instrução Pública Mineira (1926) e Ministro da Educação e Saúde, de 1930 a 1932 -, produziu políticas públicas no sentido de orientar a educação o ensino primário fundamentais para a recém-nascida ordem do Estado Novo, na perspectiva de ir além leitura e escrita.

Saber ler e escrever não são, porém, títulos suficientes à cidadania digna desse nome. Não basta, pois, difundir o ensino primário [...] se este ensino não forma os homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, pode fazer eleitores, não terá cidadão". (Francisco Campos, Apud: Mortatti, 2000, p. 63)

Os novos rumos da educação passaram a responder a demandas do mercado de trabalho; o objetivo da escola centra-se no trabalho moderno, para produzir o homem novo ao Estado Novo, na metodologia de uma Escola Nova. Naquele contexto, o conceito "alfabetização" passou a significar uma técnica instrumental com finalidades relacionadas ao ideário político liberal do discurso e da prática estadonovista. Desse ponto de vista,

A 'alfabetização' passou a designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais [do desenvolvimento industrial]." (Mortatti, 2000, p. 66)

O deslocamento de pesos e medidas da alfabetização ganhou forma com o predomínio da perspectiva tecnicista, sem nenhuma referência ao universo cultural de valores socializados em matrizes de tradições comunitárias, interpretadas como sem

competência intelectual e linguística frente à “norma culta”, o que, somando a outros fatores, contribuiu e contribui para o aumento do fracasso da escola, sobretudo no que concerne à alfabetização.

A proposta de uma *educação integral*, resultante da subordinação da difusão do ensino a razões técnicas ou estritamente pedagógicas que determinassem sua qualidade, era uma das respostas políticas ensaiadas por setores da intelectualidade brasileira na redefinição dos esquemas de dominação vigentes. (Carvalho, 2000, p.52)

Sem aguardar redefinições do "alto", no final desse período histórico, fundado em 1944, por intelectuais como Teodorico dos Santos, José Herbel e Tibério, em concepção projetada principalmente por Abdias do Nascimento, seu principal dirigente, ideólogo e porta-voz até 1968, o Teatro Experimental do Negro (TEN) surgiu como um espaço-fenda de letramento para além dos muros da escola. Com uma proposta ousada e ambiciosa, recrutando seu elenco entre empregadas domésticas, favelados sem profissão definida e funcionários públicos, o caráter pedagógico deste teatro experimental articulava suas atividades dramáticas a uma cosmologia africana, relacionando corpo, teatro, política e educação.

Essa estratégia deveria permitir a esses movimentos resgatar suas raízes, romper e superar os limites históricos, políticos e culturais postos por essas mesmas raízes. Ao mesmo tempo, deveria abrir novas formas de organização e novos caminhos de resistência para esses movimentos, no sentido de uma progressiva reelaboração da identidade negra e de construção de sua cidadania. (Muller, p.1, s/d)

Ao florescer em momento significativamente impulsionado por ares renovadores e democratizantes, embora ainda frágil, marcado pelo fim do Estado Novo (1937-1945), do TEN emergem experiências artísticas e intelectuais, hoje referências fundamentais na história da cultura brasileira. Favorecido por essa peculiar abertura, o TEN eleva a presença negra à condição de cultura legítima, ao “afirmar o negro brasileiro como autor, ator, produtor e pensador”. (Idem)

Continuando com Muller, a atuação do TEN se desenvolveu a partir de eixos pedagógicos teatrais e artísticos, através de organizações de estudos e iniciativas políticas e programáticas. Compreendendo o pedagógico como um caminho por excelência para difundir novos tons e ritmos culturais, dentro de perspectivas da arte com uma postura inovadora de contestação elevou o corpo como ponto de partida para a construção e vivência do saber.

O TEN, antes mesmo de se efetivar com o seu teatro, elaborou um Curso de

Alfabetização e Iniciação Cultural. Ministrado por Ironides Rodrigues, de outubro de 1944 a meados de 1946, ocorreu em sala na antiga sede da União Nacional dos Estudantes, na Praia do Flamengo, Rio de Janeiro. Não sendo exclusivo para negros – o que já aponta a sua característica intercultural –, seus alunos eram compostos, principalmente, de empregadas domésticas.

Ainda com Muller, “por divergências políticas, a direção da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1946, expulsou de sua sede o grupo do TEN, impedindo a continuidade do curso. Infelizmente, pouca documentação foi encontrada a respeito: somente uma ‘chamada’ em um jornal divulgando o curso, com uma foto, e os depoimentos dos entrevistados pela pesquisa.”

Interpretados sob luz que mais ofusca do que ilumina permanências, como o escritor José Saramago, em *Ensaio Sobre a Cegueira* - questionando a razão iluminista que resultou na “cegueira branca” -, o TEN trabalhou com o corpo e suas múltiplas inteligências e sentidos. Abrindo-se para a memória do corpo, morada de ancestrais tradições orais, foi e ainda é interpretado como espaço que desqualificava o negro por trabalhar o corpo em detrimento da razão ocidental. Sem pensar nas culturas africanas e na "cor da razão"²⁹, Muller considerou que o TEN investiu no corpo porque “(...) os negros aceitariam mais facilmente expressões que 'falassem' mais de perto à emoção do que expressões mais verbais e intelectuais, mais próxima da razão branca”. (Idem)

Essa interpretação tem como base que o pensamento intelectual, ou o pensamento racional, é a meta que a educação precisa perseguir, sendo em si a linha de chegada ou o ápice da compreensão de mundo. Ousadamente, os promotores do TEN, em pleno Estado Novo, pensavam desde o corpo no processo sócio-educativo.

A partir da década de 1970 e inícios dos anos de 1980, com as transformações advindas de ventos da era pós-ditadura militar, a questão da alfabetização passou a ser somada a novas prerrogativas. Os problemas referentes à análise da escolarização alargaram-se a outros ângulos – culturais, políticos, sociais e pedagógicos, – referenciando-se por uma teoria sociológica dialético-marxista, formada por diferentes áreas do conhecimento acadêmico, em especial da Sociologia, Filosofia, História e Educação.

No conjunto de referenciais teóricos de mais essa "abertura", destacavam-se finalidades sociais e políticas da escola, historicamente produzidas desde segunda

²⁹ CHUKVUDI EZE, Emmanuel - "El Color de la razón", in MINGNOLO, Walter. *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial*, Buenos Aires: Del Signo, 2008.

metade do século XX, posicionando-se de forma crítica contra métodos tecnicista. Contudo, não abandonaram o discurso da alfabetização como emancipador da cultura e promotor do bem-estar social.

Em depoimento, o avô de **C/17**, seu Sebastião, relata como foi sua era a sua relação com a escola, e se a escola de hoje mudou em relação a que estudou nos fins da década de 1970.

Desde pequeno, eu entrei em 68, 69, não me lembro muito, na escola eu queria ter vontade de ir para a escola, eu contra, fingia que ia para a escola e ia para o canavial, eu queria buscar cacau, eu queria robá banana, cacau é... jogar bola, que era muito mais prazeroso, por que escola nunca... foi boa (...), ela não mudou porra nenhuma, ela não mudou nada!

Os vazios culturais advindos de uma educação e escolarização pautadas em moldes do trabalho moderno, desencadearam transgressões múltiplas e complexas. Frente ao monopólio do letramento, evasões e outras respostas negadoras desta pretensa estrutura educativa, emergem como “fracasso escolar das camadas populares”. Justificando recorrentes déficit de alfabetização, surgiram discussões frente carências cognitivas de grupos socializados em comunidades alheias ao letramento, relacionando como despossuídos de bens culturais, para não dizer desinteresses de crianças e jovens "sujos, feios e malvados"³⁰, socializados em clandestinas oralidades . Com isso, normas letradas, traduzidas em normas linguística transformaram matrizes orais em desvios cognitivos e "incapacitados intelectuais", a *grosso modo*, em analfabetos.

Na década de 1990, quando a educação assume, de uma vez, a função de, individualmente, nos tornar cidadãos e culturalmente modernos, a escola estabelece a tarefa de “cidadanizar”, ou melhor, civilizar o indivíduo, no sentido estrito da palavra grega *civilis*, que significa aquele que mora na cidade, civilizado ou civil.

Nas palavras do Ministro da Educação, Carlos Chiarelli, no ano de 1992: “Os professores fingem que ensinam, os alunos fingem que aprendem, e o governo finge que controla”. É interessante, nessa fala, o ministro ponderar que o Estado erra ao não ter o “controle”, através da escola, da população. Nessa fala o ministro deixa escapar qual a função social da escola, mais especificamente da escola pública: o controle social e o controle cultural. Ampliando essa percepção vimos que o controle se refere a corpos e saberes.

³⁰ No original, filme italiano "*Brutti, Sporchi e Cattivi*" do diretor Ettore Scola - 1976.

1990, década em que os índices de não letrados absolutos era de 18%, o que representa quase 1/5 da população brasileira, não por acaso em 1994 foi extinto, com medida provisória de 18 de outubro de 1994, o Conselho Federal de Educação, sendo criado o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação e ao Ministério da Cultura. Tal junção já aponta como não cabia à escola somente o ensinar, mas “culturalizar”. Impossível pensar a escola sem a cultura, a cultura do educador e a cultura do educando, pois no ato de escolarizar, os contornos que os corpos assumem são, antes de tudo, culturais.

É interessante pensar o aumento significativo de analfabetos escolarizados ao mesmo tempo em que o Brasil passava por mais um processo de redemocratização na década 1990. A década do slogan “Educação Para Todos”, encheu a nova democracia de esperança.

Se o mito fundador era a Nação (Chauí, 2010), o seu sustentáculo era a Escola. Se em fins do século XIX, mais especificamente no ano 1870, o Visconde Marechal-de-Campo Henrique Pedro Carlos De Beaurepaire-Rohan, já vinculava escola à progresso - “o essencial era acostumar o homem ao trabalho voluntário desde a mais tenra idade, o que poderia ser obtido a partir da criação de escolas especializadas em educação” (Azevedo, p. 43, 2008) -, hoje a mentalidade permanece.

A LDBEN adota uma perspectiva sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao recomendar a articulação entre educação básica e profissional, definindo, entre as finalidades do Ensino Médio, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (Idem, 2008, p. 23)

Já nesse período, estavam presentes discursos da universalização do ensino e da educação para todos, com campanhas em prol da sistematização universal da alfabetização - instituída no período do regime militar, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) -. A partir da última década do século XX, as políticas públicas educacionais assumem, sistematicamente, a missão de “incluir os excluídos” sócio-culturais no universo escolar. Como aponta a pesquisa de Cabral Neto & Castro (2004),

As reformas delineadas, na década de 1990, para a área da educação fazem parte das estratégias definidas no âmbito do ajuste estrutural, que forneceram as bases para a reforma do Estado no plano político – institucional e no plano econômico – administrativo. Essas reformas encontram-se, portanto, inseridas em um cenário de mudanças que vêm

se consubstanciando no atual estágio do desenvolvimento capitalista. (Cabral Neto & Castro 2004, p.95).

Pela primeira vez, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), junto ao Banco Mundial, assumem a educação como pilar do desenvolvimento econômico. Nesse período foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, onde o 3º artigo relaciona, claramente, educação com desenvolvimento e progresso, dissimulando a realidade ao colocar a educação como responsável em minimizar violências de ordem econômica: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizar e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”.³¹

Marcada por aparentes conflitos ideológicos, na década de 90 a sociedade civil reivindica a efetivação dos direitos sociais promulgados pela Constituição de 1988, ao mesmo tempo em que Fernando Collor de Mello assumia a presidência da República. Em atitude neoliberal, defendeu a abertura do país para a era da modernidade sob a égide do capitalismo global. Houve significativas mudanças dentro no contexto político nacional, mas sem alterar, suas estruturas de poder.

Em movimentos que tendiam à diluição do Estado para que nossa mais recente democracia se moldasse à nova ordem econômica, ventos das reformas foram sentidos em diversos contextos da sociedade, inclusive no que se refere à educação.³² Ainda nesse período as relações entre Educação e o Banco Mundial tornam-se estreitas, transformando o Banco Mundial na principal agência de sustentação da educação em países emergentes, elaborando estratégias para correlacionar alfabetização, cidadania

³¹ Segundo Gnerre a escola, como espaço de poder, e o estado, são compreendidos como entidades neutras, acima do bem e do mal. "Assim como o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e 'neutras', também o código aceito 'oficialmente' pelo poder é apontado como neutro e superior [como a associação imediata entre educação e bem estar social] e todos os cidadãos tem que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder. (Gnerre, 1991 p. 9)

³² Ao que se refere a reforma educacional brasileira, segundo Medeiros (2008), "O pano de fundo da reforma educacional brasileira começou a delinear-se nos anos 90 com o governo de Fernando Collor de Melo, que assumiu a presidência da república e encetou a abertura do mercado brasileiro, a fim de inserir o País na trama mundial, ocasionando sua subordinação ao capital financeiro internacional. A atrelagem financeira ao mercado globalizado reflete-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas de âmbito social e, entre elas, especialmente". (Medeiros, 2008 p.1)

e desenvolvimento econômico.

Com a presidência de Fernando Henrique Cardoso, “inicia-se o processo de concretização da política educacional brasileira, iniciada nos anos 90 que priorizou as normas dos organismos internacionais, inclusive na Lei Nacional da Educação, modificada em seu curso democrático para atender as diretrizes impostas por agentes externos.” (Cabral Neto & Costa, 2004 p.95)

Programa como o “*Acorda Brasil: está na hora da Escola*”³³, partia da premissa que o país estava imobilizado e que cabia à educação acordá-lo para a nova política de civilização, desenvolvimento e progresso. Desdobramentos dessas campanhas ainda estão presentes em políticas dos atuais governos, como no “*Programa Brasil Alfabetizado*”³⁴, do Ministério da Educação (2011), assim como o “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*”³⁵ (2012). Políticas públicas em prol da alfabetização, tanto na última década do século passado, como na década do novo milênio, trataram o “analfabetismo” como doença a tal ponto que utilizaram o termo *erradicação do analfabetismo* em suas campanhas educacionais.

Ao tratar da universalização da alfabetização, expressões e meios de comunicação estigmatizaram e responsabilizaram os chamados *déficits* educacionais pelos entraves sócio-econômico do país.

Estas campanhas, que muitas vezes foram concebidas pelos privilegiados da escrita, foram quase sempre caracterizadas por um estado de espírito de cruzada de que somente hoje medimos toda a gravidade. Seus inspiradores as conceberam como cruzadas - caráter quase que maniqueísta e redentor. (Gnerre, 1991 p. 58-59)

Em concordância com a colonialidade³⁶, a escola deslegitimou línguas, tradições,

³³ Segundo a *Agência Educa Brasil: informação para a formação*, o *Acorda Brasil, está na hora da Escola*, visa a mobilização social do Ministério da Educação (MEC), lançado em Março de 1995, que tem como o objetivo de incentivar parcerias da sociedade civil com o poder pública, como forma de melhorar a qualidade do ensino e divulgar ações educacionais inovadores em todo país. As ações incluem programas educacionais, intercâmbios, premiações, repasse de tecnologia e equipamentos, treinamento, valorização do professor, palestras, seminários e outros eventos.

³⁴ Programa realizado pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2003, voltado para a alfabetização de jovens e adultos e idosos. Segundo o MEC esse programa “é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta de analfabetismo”.

³⁵ Segundo o Site do Programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” do Ministério da Educação, “o pacto é um compromisso formal assumido pelos governos federal, no Distrito Federal, dos estados e do município de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”. Site: pacto.mec.gov.br/o-pacto. 20/09/2013.

³⁶ Sodré, Muniz. *Reinventando a educa o: diversidade, descoloniza o e redes*. Ed: Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

saberes, em sua função de ruptura étnico-cultural, tendo, na escrita da língua portuguesa, seu primeiro confronto.

A escrita escolar, da mesma forma que algumas práticas letradas, mais próximas da concepção do modelo europeu, ganharam mais visibilidade e legitimidade em detrimento da oralidade e saberes autogerados e vernaculares das populações indígenas e negras de ascendência africana. (Souza, 2011 p. 38).

Vale acentuar que, em minha prática diária na escola pública, percebo rupturas, tensões e negociações no que se refere à utilização da técnica da escrita eurocêntrica. A fala do aluno do 9º ano, **R/14** “Professora, eu não sei pensar escrevendo”, nos revela pistas de como o letramento é o alicerce do discurso escolar. Nesse espaço só pensa quem domina a técnica da escrita com maestria: alunos inteligentes são os que escrevem bem, são os que lêem bem, são aqueles que organizam o mundo partindo de categorias abstratas para nele se inserir. Os que fogem à regra, diga-se de passagem, a grande maioria, são considerados de pouca inteligência, desinteressados e “problemáticos”. Atrás desses discursos está latente o racismo, compreendido por Sodré como sendo,

(...) historicamente, um modo de organizar povos dominados. O racismo doutrinário foi, desde fins do século XIX, uma opressiva manifesta o da consciência da universalidade dessa pele: a fantasia do homem branco europeu como valor equivalente universal de toda a humanidade possível, donde a imposi o de um critério racial de classifica o hierárquica das classes sócias. Negro,  ndio, mestiço e mulato seriam, por conseguinte, formas incompletas do “homem pleno”, modelado pelo europeu. Essa doutrina serviu   expansão do colonialismo europeu, do tráfico atlântico de escravo e   biologia racista. Ao cabo desse ciclo histórico, o racismo deslocou-se da biologia para a cultura. (Sodré, 2012 p.50)

Em sua narrativa, a aluna negra **J/16**, traz imbrica es do racismo no universo escolar, a partir de sua experiência.

Sabe, professora, eu sou preta, assim, igual você. Você   a primeira professora igual a eu que eu tenho na escola, e eu já estou no 1º ano [Ensino Médio]. Desde a creche eu sabia que eu era diferente. Eu nunca fui rainha de nada nem miss da puta que pariu. Eu cresci assim, nunca aprendi nada sobre mim. Nada que eu pudesse dizer: 'caralho, que zica!!!'. Eu...   foda! Minha mãe diz que a gente que   assim, precisa ser melhor duas vezes, pra provar o nosso valor, eu não concordo. Acho que eu não preciso provar nada pra ninguém!!!

Parte significativa dos alunos não aguenta as violências culturais, em diferentes

níveis, a começar pela obrigatoriedade do domínio da forma de ler e escrever dentro da normatização do Currículo do Estado de São Paulo, onde, em seu texto base, escrever e ler, além de serem compreendidos como uma competência - o que sugere que uns a tenha enquanto outros não -, situam a leitura e a escrita como essenciais para a cidadania, cabendo aos professores, de todas as áreas do conhecimento, desenvolvê-las em seus alunos.

Por esse caráter essencial da competência de leitura e de escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consigam consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas. (CESP- Ciências Humanas, 2011, p.17)

Pesquisas referentes à alfabetização, letramento e evasão escolar não levam em consideração que o próprio currículo é, antes de tudo, um discurso hegemônico, o que Boaventura define como “opressão epistêmica”. Como exemplo, citamos pesquisa referente à evasão escolar -“*O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola*” -, realizada no ano de 2009, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Trouxe à tona que o principal motivo dentre a evasão dos alunos é a falta intrínseca de interesse, que representa 40,3% dos entrevistados, disparando na frente de fatores como dificuldade de acesso à escola, representado por 10,9%; ou a necessidade de trabalho e geração de renda, 27,1%; ou outros motivos, que obteve o índice de 21,7%.

Apesar dessa pesquisa não ter um recorte racial, quando cruzamos esses dados com pesquisa referente à evasão e raça, da historiadora Marília Pinto de Carvalho - “*O fracasso escolar de meninos e meninas: articulação entre gênero, cor e raça (2004)*” - , os dados nos apontam que, dentre os evadidos, há fatores que levam ao consistente fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes a grupos étnico-raciais considerados minoritários, ou seja, negros.

Essas pesquisas, como tantas outras, entre elas o INAF e o próprio IBGE, deixam de questionar o tipo de conhecimento que está no centro do currículo que é ofertado a crianças e jovens de grupos de diferentes matrizes culturais, fazendo compactuarmos com Silva (2002), para quem “O texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O Currículo é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial [e quiçá, cultural]. (Silva, 2002, p.102)

O que está atrás da “falta de interesse” por parte desses alunos? Ao perguntar para um aluno, por que vem à escola, ele foi enfático: “de verdade? Porque sou obrigado!” Para **R/14** a maior dificuldade localiza-se no quesito regras, por que nesse se “sente burro”.

Percebo que o sentimento de incompetência intelectual é compartilhado por grande parte dos alunos, como também foi compartilhado por mim, quando estava na escola. Sentimo-nos burros por que os conteúdos curriculares em nada dialogam com as nossas vivências cotidianas. As regras, normas, fundamentos da escola são permeadas por monismos: corporal, cultural, espiritual, mental e cognitivo. E, conforme Sodré,

Seus efeitos são igualmente danosos no tocante à educação, porque o monismo cultural que privilegia a língua hegemônica impede o pluralismo das linguagens característico de alunos provenientes de diferentes estratos sociais, senão de outras regiões migratórias do país. (Sodré, 2012, p.22)

Além do silenciamento frente a linguagens que desafiam a estrutura escolar, a linguista Ana Lúcia Silva Souza aponta, também, outros motivos para a não permanência dos alunos dentro da escola.

Dentre as razões da não permanência na escola figuram com expressividade as diferenças de tratamento e distribuição de afeto em relação a crianças negras e brancas; a raridade de materiais didáticos que abordem positivamente a história e culturas africanas e afro-brasileiras; a pouca importância atribuída aos conflitos que envolvem apelidos e piadas e, até mesmo, o silenciamento e o medo diante do “nome” negro ou preto, que se configura num drama no cotidiano escolar. (Souza, 2011, p. 49)

Se a escola, desde a Proclamação da República, foi projetada como espaço de “inclusão cultural”, só na última década do século XX se consolida este discurso hegemônico através de políticas públicas de letramento. Em 1990 foi realizada a Conferencia Mundial de Educação para Todos, em Jotiem, Tailândia, financiada pela UNESCO, pelo PNDU e pelo Banco Mundial, onde os governos presentes comprometeram-se em assegurar a educação básica e de qualidade a crianças, jovens e adultos. A presença do Banco Mundial mais uma vez aponta alianças entre educação e o mundo do trabalho.

Passados dez anos da Conferencia Mundial de Educação para Todos, o Fórum Mundial de Dakar, em Santo Domingo, teve como pressuposto a avaliação desses processos em países da América Latina, Caribe e América do Norte. Para a

consecução dos objetivos e metas formulados na Tailândia, além de terem como intuito a renovação, entre os países, no presente Marco da Ação Regional, foram reafirmados compromissos de Educação para Todos, para os próximos quinze anos.

Dentre os objetivos assumidos pelos países-membros da UNESCO, o Brasil se comprometeu em atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos. Dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, de 2008 (Pnad/IBGE), revelaram que a taxa de analfabetismo no Brasil é de 10% entre a população com mais de 15 anos. Mesmo com o compromisso firmado no Fórum Mundial de Dakar, as tabelas a seguir evidenciam um movimento contrário: a taxa de não letrados no Brasil, no período de 10 anos aumentou, significativamente, como mostra a tabela a seguir.

Ao analisar o aumento do analfabetismo no Brasil ao longo dos últimos quinze anos, percebemos um lento e contínuo declínio dos índices percentuais (Tabela 1), e constatamos que uma parcela ainda muito significativa da população jovem e adulta – 10%, ou cerca de 14 milhões de pessoas -, não sabe ler ou escrever. Observamos também desigualdades significativas entre as regiões do Brasil e, no interior destas, entre os territórios considerados urbanos e rurais. No conjunto da população analfabeta, identificamos claramente o predomínio das pessoas de raça negra, mais pobres e idosos (Pierro; Vieira, s/d p.2).

Tabela 1: Evolução da taxa de analfabetismo 1992-1997³⁷.

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
15 anos ou mais														
Brasil	17,2	16,4	15,6	14,7	14,7	13,8	13,3	12,4	11,8	11,6	11,4	11,1	10,4	10
Norte	14,2	14,8	13,3	12,4	13,5	12,6	12,3	11,2	10,4	10,6	12,7	11,6	11,3	10,9
Nordeste	32,7	31,8	30,5	28,7	29,4	27,5	26,6	24,3	23,4	23,2	22,4	21,9	20,8	20
Sudeste	10,9	9,9	9,3	8,7	8,6	8,1	7,8	7,1	6,7	6,4	6,3	5,9	5,7	5,4
Sul	10,2	9,8	9,1	8,9	8,3	8,1	7,8	7,1	6,7	6,4	6,3	5,9	5,7	5,4
Centro-Oeste	14,5	14	13,3	11,6	12,4	11,1	10,8	10,2	9,6	9,5	9,2	8,9	8,3	8,1
Localização														
Urbano Metropolitanos	8,1	7,4	7	6,5	6,5	5,9	5,8	5,6	5,4	5,2	5,2	5	4,4	4,4
Rural	35,9	34,5	32,7	31,2	32	30,2	29	28,7	27,7	27,2	25,8	25	24,1	23,3
Raça ou Cor														
Branca	10,6	10,1	9,5	9,4	8,9	8,4	8,3	7,7	7,5	7,1	7,2	7	6,5	6,1
Negra	25,7	24,8	23,5	21,8	22,2	20,8	19,8	18,2	17,2	16,8	16,2	15,4	14,6	14,1
Faixa Etária														
15 a 17 anos	8,2	8,2	6,6	5,9	5,4	4,6	3,7	3	2,6	2,3	2,1	1,9	1,6	1,7
18 a 24 anos	8,6	8,2	7,2	6,5	6,8	5,4	4,9	4,2	3,7	3,4	3,2	2,9	2,4	2,4
25 a 29 anos	10	9,3	9,3	8,1	8,6	7,7	7,2	6,8	6,3	5,8	5,8	5,7	4,7	4,4
30 a 39 anos	12	11,6	11	10,2	10,3	10,1	9,6	9	8,4	8,3	7,9	7,7	7,2	6,6
40 anos +	29,2	27,8	26,1	24,9	24,8	23,3	22,8	21,2	20,4	19,9	19,6	19	17,9	17,2

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE).

Elaboração : Discoc /IPEA

OBS: 1 A Pnad não foi realizada em 1994 e 2000

2 A raça negra é composta de pretos e pardos

3 A partir de 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonia, Roraima, Pará e Amapá.

Como letramento, palavra dicionarizado, alfabetismo não é termo corrente e, talvez por isso, ao buscar palavra que designasse o que em inglês já se designa *literacy*, tenha-se optado por verter o termo inglês para o português, criando a nova palavra “letramento” (Lopes 2004; Soares, 1998). Esse neologismo tem-se imposto como um novo conceito que, de forma mais explícita, descreve as modalidades concretas do uso da escrita, leitura e cálculo por parte dos indivíduos, nas sociedades contemporâneas.

Ler, escrever e calcular, sendo verbos transitivos, implicam sempre ler, escrever ou calcular, significando que tais práticas não decorrem num vácuo social abstrato, mas inscrevem-se sempre em determinados quadros sociais e culturais envolventes. Em Portugal, o termo *literacy* foi traduzido para literacia sendo utilizado como termo para designar ausência de letramento. Tanto quanto é nosso conhecimento, não existe no Brasil um termo correspondente a “*illiteracia*”. (Lopes, 2004)

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, ser letrado e viver na condição ou estado de saber ler e escrever. Ou seja: a pessoa que aprende a

³⁷PIERRO, Maria Clara Di; VIEIRA, Rosilene. *O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo*. pp. 2-3, s/d.

ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada -, é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita. É alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (Soares, 2004).

Com diferentes características, o compreendido iletramento se distribui irregularmente no território nacional, entre os grupos étnicos e classes sociais, mas é chocante que, no total da população não letrada, identificados na **Tabela 1**, preponderam pessoas de raça negra; as mais pobres e em territórios rurais, em nível nacional. Segundo o IBGE, entre as regiões existe uma diferença na taxa de analfabetismo, a maior está no Nordeste, 25,4%; seguido do Norte, 27,3%; Centro-Oeste, 9%; Sudeste, 7,8% e Sul, 5,6%.

No que diz respeito aos Estados, desafios ao letramento instituído estão concentrados em cinco deles: os Estados da Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Ceará e Pará. O confronto dos resultados, além de apontar sensíveis diferenças regionais existentes na situação do País, como afirma a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNDA 2004, pode revelar indícios de presença de matrizes de tradições orais, sejam indígenas ou africanas.

Como hipótese, é certo supor que a não alfabetização da população decorre da não frequência escolar. No entanto, pesquisa da Síntese de Indicadores do IBGE mostra que, no Brasil, 35% dos que não sabem ler e escrever já frequentaram escolas. Em 2005 e 2006, essa parcela era de 38% e de 40%, respectivamente. No ano de 2007, 42% desses no país diziam já ter frequentado a escola em algum momento da vida³⁸ o que traduz um dado alarmante no sentido dos percalços do currículo e do sistema escolar para viabilizar a almejada alfabetização.

Mesmo sendo o maior produtor de riqueza do país, o Estado de São Paulo não escapa às consequências sociais da desigual distribuição de riqueza, dentre as quais se inscreve o analfabetismo. Embora apresente taxa média de analfabetismo de 5%, inferior à média nacional, São Paulo abriga o segundo maior contingente de pessoas que não sabem ler ou escrever, sendo superado apenas pela Bahia. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006, mais de um milhão e

³⁸ Síntese de Indicadores do IBGE. Alfabetização, 2012.

meio de paulistas não sabiam ler ou escrever um bilhete simples, a maior parte dos quais tinha mais de 50 anos.

Tabela 2 - Analfabetismo no Estado de São Paulo, por grupos de idade – 2006. ³⁹

Grupos de idade	Total	Alfabetizados	Não Alfabetizados	Taxa de Analfabetismo
15 a 17 anos	2.032.494	2.022.797	9.697	0.5%
18 e 19 anos	1.475.871	1.468.768	7.103	0.5%
20 a 24 anos	3.727.116	3.694.292	32.824	0.9%
25 a 29 anos	3.574.584	3.528.529	46.055	1.3%
30 a 39 anos	6.431.648	6.255.414	176.234	2.7%
40 a 49 anos	5.740.238	5.517.074	223.164	4 3.9%
50 a 59 anos	4.298.983	3.977.520	321.463	3 7.5%
60 anos ou mais	4.390.806	3.630.834	4 759.972	17.3%
Total	31.671.740	30.095.228	1.576.512	5.0%

Os primeiros dados da PNAD 2007, divulgados pelo IBGE, sobre a escolaridade dos paulistas, indicam ainda que a população com 15 anos ou mais tem, em média, 8,2 anos de estudos. Mas 4,6%, dos 30,8 milhões de jovens e adultos, nunca foram à escola ou a frequentaram por menos de um ano, o que permite inferir que sejam iletrados, ou, que vivem enquanto herdeiros de matrizes orais. Contudo, se levamos em conta os que têm menos de quatro anos de estudos, a proporção de pessoas com reduzida escolaridade se eleva a 14% da população de 15 anos ou mais de idade, o que representa no ano de 2006, 4,3 milhões de pessoas.

É preciso considerar que São Paulo possui 645 municípios de porte e características variados e que o analfabetismo se distribui irregularmente no território, entre os grupos étnicos e as classes sociais, de modo que os índices médios não dão conta da diversidade de contextos. Um exemplo se encontra nos indicadores do Censo de 2000, para os municípios paulistas: enquanto a taxa de analfabetismo dos jovens e adultos de Águas de São Pedro, era de 2,9%; em Barra do Turvo esse índice se elevava a 21,8%.

Ao analisar, em 2007, a escolaridade da população com mais de 25 anos que, ao menos em tese, já poderia ter concluído sua formação educacional, entre os paulistas

³⁹ Idem, 27, p. 05.

desse grupo de idade, os 20% mais ricos tinham, em média, 11 anos de estudos, o dobro dos 20% mais pobres, cuja escolaridade era de 5,4 anos. Dos 24,4 milhões de paulistas com mais de 25 anos, 7,8% (1,9 milhão) não tinham sequer um ano de estudos concluídos com êxito; 10% (2,4 milhões) tinham entre um e três anos de estudos e 27,4% (6,7 milhões) tinham de quatro a sete anos de estudos, totalizando 11 milhões.

No que diz respeito à escolaridade da população com 15 anos ou mais, o censo de 2000 contou 18,6 milhões de jovens e adultos paulistas com escolaridade inferior ao ensino fundamental, sendo 1.810.618 de analfabetos, 5.051.116 de pessoas que tinham entre 1 e 4 anos de estudos, e 11.760.667 entre 4 e 7 anos de estudos.⁴⁰

Deslocando esses dados para a prática cotidiana, a fala da coordenadora pedagógica da Escola da periferia de São Paulo, em relação ao não letramento de escolarizados é taxativa. Ao perguntar sobre alunos não alfabetizados e a sua prática em sala de aula, verbalizou:

Olha, eu tenho a formação do magistério, (...) ai quem tem a formação do magistério, tem mais facilidade [em sala de aula], agora quem não tem a formação do magistério, sente mais dificuldade, por que nós recebemos aqui no setor [escola] vários alunos que ficaram no pré, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série e 5º ano que não sabe escrever. Agora eu pergunto, onde que o pai tava que não cobrou isso da escola?

Quando indaguei sobre a possibilidade dos familiares não manipularem signos da escrita, segundo a Coordenadora,

Quem tem que fazer esse acompanhamento, e encaminhar é o Conselho Tutelar. Para os pais serem chamados e aí ver o trâmite pela lei, por que assim, o que acontece hoje, falo em termos de Brasil, não é só aqui na escola, o pessoal passa as coisas, finge que não vê, tapa o sol com a peneira.

Inter-relacionando nossas inquietações e os dados supracitados, estabelecemos conexões entre manipular signos da letra em universos de reinvenção de tradições orais que, se valendo de contextos de novas tecnologias de comunicação, ampliam suas inserções e ramificações. (Amorim, 2012) Essas perspectivas nos oferecem outros caminhos de reflexão sobre o “fracasso escolar”, independente de quaisquer argumentações em torno de “carências cognitivas” dos alunos, até então pouco pensados e compreendidos na historiografia e na história da educação.

⁴⁰ Idem, 27.

Compreender o não alfabetizado como detentor de marcantes heranças orais, ampliou nossa percepção dos percalços de espaços escolares, sendo que esse espaço pode ser interpretado como “entre-lugares”, na acepção de Bhabha (1998), fornecendo o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singulares ou comunitárias -, que encaixem e articulem novos marcos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação.

Sendo culturas de matrizes orais compreendidas como tradicionais, no sentido de impermeáveis, estáticas, percebemos ser a oralidade contingência da modernidade e da colonialidade. Justamente por serem descontínuos e em desacordo com a modernidade, gêneros orais de comunicação resistem a opressivas tecnologias assimilacionistas, no espaço escolar ou em espaços abertos, ao traduzir imaginários sociais.

A quem serve o conhecimento produzido pela escrita? Com quem se conhece? Contra quem se conhece? Como se conhece? Para que se conhece? Se não tivermos um olhar atento aos sinais, poderíamos supor que há uma contradição nessas questões. Como a oralidade poderia despontar, marcar presença, estar em espaços onde dominam signos da escrita? Para encaminhar essa resposta, é importante trazer matrizes culturais diaspóricas que nos alcançam em formas e expressões de comunicações orais. Pensando sobre a égide do cientificismo euro-ocidental, a oralidade foi e é interpretada, não pelo que têm, mas pelo que julgam que falta: alfa e beta, primeiro e segundo signo do alfabeto grego, ou seja, a letra.

A palavra Alfabeto foi cunhada pelos gregos no Século IX a. C, significando um conjunto de letras-fonemas utilizado para grafar sons e palavras. Observa-se que o alfabeto é o letramento da oralidade, segundo Havelock (1996), e que houve desequilíbrios no mundo grego, quando prenúncios da escrita conviveram com a oralidade. Com o processo de letramento houve adaptações às condições de expressões orais. A literatura grega tinha se nutrido de poéticas orais que desempenhavam funções sociais, como preservar uma tradição segundo a qual os gregos viviam e se instruíam no poder da palavra. Conforme Havelock, “Isso só podia significar uma tradição ensinada oralmente e memorizada” (Havelock, 1996 p.18).

É certo que a introdução ao letramento desloca centros de gravidade: sua introdução altera relações com o tempo e o espaço com os corpos, com as relações

entre natureza e cultura, e com o sagrado (Antonacci, 2013). Em diálogo com Havelock, Lopes (2004) considera que letrar não é somente adquirir uma tecnologia, mas integrar outros modos de compreensão da realidade. Ler e escrever são práticas culturais, expressam diferentes linguagens, sem perder de vista que, segundo o psiquiatra da Martinica, Frantz Fanon “Um homem que possui a linguagem possui , em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito.” (Fanon, 2008, p.34) O implícito, assim como "O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre as tramas das falas." (Orlandi,1992, p.34)

De família de matrizes orais, sem dúvida eu e os meus somos melhores no dizer das palavras... Explicar oralidade através da escrita é, de certa, forma mutilá-la, no sentido que a escrita não tem corpo, som, movimento, cheiro e calor. “Por mais útil que seja, o que é escrito se congela e se desseca. A escrita decanta, disseca, esquematiza e petrifica: a letra mata.” (Ki-Zerbo, 2011, p.39).

Culturas acústicas, culturas orais, oralidades relacionam-se com a vida cotidiana, em perpétuo movimento, sem abstrações, sem conceitos e considerações finais, em contínuo vir a ser. Além dessa perspectiva, são culturas “que tem no ouvido, e não na vista, seu órgão de percepção por excelência”. (Lopes, 2004, p.26) Eis um bom começo para se pensar a oralidade: os sentidos.

CAPÍTULO II

“PROFESSORA, EU NÃO SEI PENSAR ESCRREVENDO”⁴¹: GESTOS E VOZES EM CÍRCULOS NARRATIVOS.

“Minha palavra vale um escrito”
Dona Maria José
(minha mãe)

“O único início cabível numa declaração desse jeito é que eu detesto escrever. O próprio processo resume o conceito europeu do pensamento legítimo: o que é escrito tem uma importância ao que é falado. A minha cultura, a cultura Lakota, tem tradição oral e, portanto, eu usualmente rejeito a escrever. Um dos meios de que se vale o mundo dos brancos para destruir as culturas de povos não europeus é impor uma abstração à relação falada de um povo. Por isso, o que você lê aqui não é o que eu escrevi. É o que eu disse e outra pessoa escreveu. Permito que assim seja feito porque me parece que a única via de comunicação com o mundo dos brancos são as folhas mortas e secas dos livros”.
Russel Means⁴²

No universo de culturas de matrizes orais, o corpo emite Palavra, de sentido e natureza distintos da escrita logocêntrica. Dentro do contexto da oralidade, o valor da palavra não acaba em si. Transmitem e advém de variados sentidos, gestos, ritmos, nuances. Em tradições africanas a palavra é um dom, “ela é ao mesmo tempo divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente.” (Hampâté Bâ p.185, 2011). A mentira é considerada uma lepra moral, que corrói não só o seu pronunciador, mas toda a sua linhagem.

Nas Áfricas, Américas e Ásias, nos séculos do expansionismo europeu, justificando lógicas de progresso, corpos foram coloridos, racializados, hierarquizados, classificados, "analfabetizados". Experiências de distintos grupos sociais expõem profundas diferenças de concepções corporais, culturais, morais, oriundas de relações históricas com ou sobre a natureza⁴³. No dizer da linguista Ana Lúcia Souza,

⁴¹Fala do aluno **R/14**, do 9º ano, após solicitar que redigisse a resposta de uma determinada questão, em folha avulsa e me entregasse. Diante dessa fala, solicitei que me explicasse a resposta oralmente ou em forma de desenho.

⁴²Líder indígena norte americano da cultura Lakota. Op. Cit, Means, p. 49, 1981 In Gnerre, p. 53, 1994.

⁴³Ainda com Antonacci, "Tradições orais em diásporas, cantadas, declamadas, dançadas e repassadas em presença de corpos ritmados em roda, materializam-se em diferentes estéticas não-verbais de comunicação e expressão do Novo Mundo. Perenizados em corpos cultivados e instrumentos musicais engendrados a seus timbre linguísticos, expressões orais associam ao corpo e ritmo, tons que abrem frestas para ouvir culturas africanas em diásporas". (Antonacci, p. 4, 2013)

Legitimando o domínio de culturas e cosmogonias, o domínio do homem pelo homem, amparado inclusive pelas armas, pela escrita e pela fé cristã: o corpo catequizado, racionalizado e, posteriormente, domesticado, é força motriz e combustível usado para abastecer a máquina do progresso. (Souza, p. 22, 2012).

Fora da episteme euro-ocidental, corpos ascendem a dimensões de amplos significados. Corpo é memória, conhecimentos, valores, performances e é, através de movimentos corporais, ritmos, contatos e afetos, que transmitimos costumes, comportamentos éticos e morais. É no corpo e através desse que assumimos formas, ganhamos contornos, que existimos. É na e pela experiência do corpo que se dá a existência. O corpo assume papel de âncora entre o mundo visível e o mundo invisível (Antonacci, 2013). Falar de tradições de matrizes orais sem considerar o corpo, seria o mesmo que abordar o cinema sem levar em conta o movimento - cinema sem movimento é fotografia, oralidade sem o corpo é opacidade. (Souza; 2012).

Em grupos socializados em matrizes orais, não há conhecimento fora do corpo, que ganha contornos transcendentais à sua biologia, assumindo formas, dialogando e traduzindo relações entre cultura e natureza. É através do corpo que existe o mundo, o mundo dá-se no corpo, o corpo é o mundo.

Paul Connerton em seu texto, *Como as sociedades recordam* (1993), estudando coreografias, assumidas pelo nazi-fascismo na Alemanha, considerou que há registros performáticos inerentes a padrões de práticas culturais através das quais as posturas corpóreas assumem significados e significantes. Em estudos sobre "metamorfoses do corpo" o filósofo português José Gil já apontou: "Não há corpo não habitado (...), não há corpo que não seja vivo e 'ocupado' pelo espírito", produzindo reflexões sobre virtualidades da memória do corpo. (Gil, p. 8/9, 1997)

Adentrando em universos africanos⁴⁴, procuramos dialogar com as múltiplas funções de corpos em culturas de matrizes orais. Onde chama atenção que, sob a regência de regimes orais de comunicação, corpo e memória se fundem, se refazem em cada ato e cada fato, reconstruindo no cotidiano interações com o vivido e com o devir histórico. Para nosso estudo, interessa de que forma oralidades africanas

⁴⁴ Partimos da perspectiva de que o conceito africano, ou mesmo África é uma construção externa. O externo aqui se apresenta sob duas vertentes: o africano torna-se africano em contato com o europeu e a África em contato com a Europa. "Sabemos que o termo "África" é, em todo o caso, uma construção moderna, que se refere a uma variedade de povos, tribos, culturas e línguas cujo principal ponto de origem comum situava-se no tráfico de escravos. (Hall, 2006, pp. 30-31)

persistem e se renovam de modo próprio, resignificadas ou silenciadas em diferentes contextos históricos " Os processos de significação não estacionaram, os sentidos proibidos não desapareceram no parêntese de 20 ou 30 anos. Se, como se sabe, o poder invade tudo, a resistência, também está por toda à parte e os sentidos vazam por qualquer espaço simbólico que se apresente. Eles migram." (Orlandi, 1992, p. 132)

Pensando em rastros e sinais de cosmologias africanas nos deslocamos para o centro de gravidade de culturas negras, onde se resiste re-existindo pela experiência repassada de geração à geração. Com Esiaba Irobi (2012), argumentamos que, no fenômeno da diáspora, práticas afro-nativas não foram separadas ou erradicadas, mas traduzidas, incorporadas ou crioualizadas a partir de interações com povos ameríndios e europeus nas Américas. Sua reflexão estabelece uma teoria da translocação, da continuidade e da auto-definição, em contraposição à idéia de "ruptura", "temporalidade disjuntiva" e "esfacelamento", levantada por Paul Giroy. (Irobi, p. 274, 2012)

Com essas argumentações e percepções em relação à lógica de culturas africanas, despimos a roupagem com que a ciência natural cartesiana cunhou o corpo, definindo-o como biológico, com órgãos, sentidos, coração, cérebro, inseridos em funções físicas. Frio, sem memória, sem cultura, sem linguagem, sem história, o corpo ficou a margem da civilização ocidental cristã, onde foi direcionado, em todas as suas energias, para o trabalho. A partir de epistemes extra-ocidentais, corpos africanos e ameríndios podem ser compreendidos, não sob a negação e dissociação do conhecimento ocidental, mas à luz de suas próprias cosmologias e interpretações de realidades vividas.

Sendo filha de família com fortes traços de matrizes orais, cresci em terrenos de elaboração de subjetivações, onde traços da presença africana são marcantes, atravessando a minha vida cotidiana. Seja no momento em que meu pai chega "da obra", ⁴⁵ já tarde da noite, e se acomoda em uma posição característica, "banalizada pela exibição cotidiana de pôr a planta do pé direito na face interior da coxa esquerda. Ou vice-versa. É gesto de descanso embora pareça ser de equilíbrio instável". (Câmara Cascudo, p. 80, 2001).⁴⁶ Ou em sabedoria materna, quando minha mãe lembra que "pé de galinha não mata pinto", reelaborando saberes simbólicos de povos Adinkra: "A galinha pisa nos pintos, mas não os machuca", aforismo que remete a relações com

⁴⁵ Expressão popularmente utiliza por operários da construção civil.

⁴⁶ Conhecida como "socó", conforme Câmara Cascudo, presente tanto no Nilo Branco, África setentrional, como no Norte e Nordeste do Brasil, está posição lembra posturas corporais africanas em suas interações cultura/natureza (Antonacci, 2013).

ancestrais e descendentes, de grande significado entre culturas africanas.⁴⁷

No fluxo contínuo de africanidades no Novo Mundo, filamentos de oralidades tecem conexões, redes de inter-relações em labirintos que marcam a presença africana na vida brasileira. Sinais expressivos da diáspora, como posturas, habilidades, sensibilidades, capacidades emergem em variadas pontuações em nossos cotidianos. Evidenciam que, mesmo recalçadas por racismo proporcional à densidade de incorporações de culturas de povos africanos entre nós, suas matrizes estão à flor da pele no corpo nação Brasil. (Antonacci, 2011)

Se a oralidade contém traços de matrizes africanas que o legado da escravização nos deixou, em que nichos, rachaduras, brechas e janelas podemos tateá-la? Sob que roupagens a oralidade foi traduzida, incorporada, *crioulizada*⁴⁸ sob o expansionismo da ciência euro-Iluminista cristã?

Tentando caminhos nesse sentido recorreremos a Lopes que remete, à relação construída, pela Europa, entre escrita, civilização e cultura.

A Europa corporificava o estado adulto da civilização, enquanto às culturas não-européias eram encaradas como símbolos de um estágio de infância, pelo qual a Europa já tinha passado. Nessa ótica, a tradição oral era considerada primitiva, e os folcloristas europeus estudaram o seu patrimônio oral considerando-o como formas sobreviventes de um estágio inicial. (Lopes, 2004, p. 271)

A escrita definiu o conceito de cultura e civilização no Ocidente, levando a esquecermos ser a escrita uma prática social e, como tal, constituir resposta, resultado, ponto de chegada, não de partida, conforme pistas abertas por Havelock (1996) no sentido do encontro de oralidades gregas com práticas de letramento. Em diálogos com estudiosos entre a letra e a voz, problematizamos a escrita não como somatória de tradições orais, mas como deslocamentos de legitimação de poderes e de saberes.

Através de ferramentas proporcionadas pela escrita, corpos foram esvaziados em suas funções, dinâmicas de comunicação e suas cosmologias foram sendo analisadas,

⁴⁷ No Twi, língua dos povos Akan, a palavra *Adinkra* significa, literalmente, “despedida”, “gesto de adeus”. Segunda a tradição, essa expressão nasceu em torno de lutas pelo poder, no que hoje é a Costa do Marfim.

⁴⁸ Na perspectiva do poeta, ensaísta, literato da Martinica, Édouard Glissant (2005), a crioulização advém de intercâmbios em rizoma. “No processo de elaboração desse rizoma as transformações do espaço-tempo e das realidades culturais, bem como os deslocamentos e as *errâncias* tornam-se constitutivos de sua própria escrita, no sentido de que o pensamento divaga do espaço-tempo ocidental à diversidade cultural do mundo, ao encontro entre culturas cujas resultantes, ao contrário da mestiçagem, são imprevisíveis”. (Glissant, 2005, p.12)

classificadas, racialmente hierarquizadas. Pela letra a Europa se expandiu e consolidou suas formas de intervir no mundo com base em seus projetos de conquista, colonização, alfabetização e globalização. Nessa perspectiva também trazemos, para o nosso campo de reflexão, caminhos abertos por Mignolo, no sentido de percebermos injunções histórias locais/projetos globais. (Mignolo, 2003)

Na articulação desses referenciais e abordagens, construímos nosso caminho de pesquisa, beirando traçados contínuos de oralidades atualizadas em culturas escolares, especificamente, em escola pública da periferia de São Paulo, através de *Círculos Narrativos*. A experiência de trabalhar vocalidades⁴⁹ em *Círculos Narrativos*, no âmbito da Escola da periferia de São Paulo, foi um desafio que assumimos prontamente quando pensamos em sondar e tatear expressões entre oral e escrito nesse espaço escolar.

Nossos *Círculos Narrativos* revelaram-se muito ricos e instigantes. Vozes, corpos, *performances* em muitas dinâmicas me provocavam, porque a cultura que também há em mim, a cultura letrada, requer silêncio na individualidade de sua lógica. Metódica, ela individualiza o ser humano: a letra é, antes de tudo, autoral, personalizada perante mundos comunitários articulados em teares orais.

Vozes em *Círculos Narrativos*

Em minha prática como professora, foi se configurando que dominar técnicas das letras, no espaço escolar, pulveriza dinâmicas comunitárias. Em contra partida, ser professora dos co-autores da pesquisa, estar com eles no dia-dia, compartilhar suas manhãs, revelou-se igualmente dinâmico, vivo, desafiador como os *Círculos Narrativos*. Nos primeiros encontros em roda percebemos que organizá-los era “desorganizar” espaços instituídos na dinâmica escolar, tempos e relações no que se nomeia disposição em sala da aula.

Outro desafio foi abrir mão da figura do professor que ameaça, reprime, silencia, coloniza corpos e espíritos. A organização sistematiza a hierarquia de saberes, a disposição e a ocupação do espaço; porém, sabia que se assumíssemos essa postura, no âmbito do "metodológico-científico", nada teríamos sentido, ou pior, nada seria pronunciado e ouvido.

⁴⁹ Expressão de Paul Zumthor, In *Introdução à poesia oral*, referindo-se a culturas da voz. São Paulo: Hucitec, 1997.

Ser professora-pesquisadora revelou-se em muitos percalços durante o processo: não podia ser ora uma, ora outra, era as duas simultaneamente, até porque as melhores reflexões, por parte dos meus alunos, aconteciam nesse espaço de troca de ideias nos *Círculos Narrativos*. Aprendemos, nos interstícios dessa experiência em roda que, uma vez ouvidas, as bocas não se calam mais, também pudera, têm muito a dizer.

Assumimos a postura de círculos explicando que assim seria possível nos vermos e sermos vistos, enquanto falamos e escutamos. Lembrando hooks, "ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível". (hooks, p.58 2013) Ao escrever essas palavras, lembro como os *Círculos Narrativos* pareciam sem sentido para os "de fora"; todo mundo falando junto, os outros alunos querendo ver, participar, a Direção e os Coordenadores Pedagógicos em pânico, supondo que eu havia "perdido o controle da turma". "O que é isso?", "Para que?", "Já pediu autorização dos pais?", "Falou com a direção?", "Não é melhor fazer individualmente?", "Professora, eu quero ir também...!". Por trás dos questionamentos, havia o que hooks nomeou como "o medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as paixões e emoções não sejam represadas (...) traduzindo, isso em geral significa que o professor dá aula a um grupo de estudantes silenciosos que só respondem quando são estimulados. (Idem, p. 55)

Nos primeiros momentos trocamos narrativas sobre nossas vidas, compartilhamos onde nascemos, como viemos parar onde estamos, que posturas assumimos, de onde vieram nossos familiares, visto que grande parte dos alunos são filhos de migrantes nordestinos. De onde são, o que gostam de fazer fora da escola, que música gostam de dançar, qual filme comove, a cor preferida. Nomeamos os primeiros encontros de "chuva de palavras", falamos, rimos, trocamos ideias.

Por compartilhar a dinâmica de pistas, falar de mim se revelou quase como uma chave: ao falar dos meus sentimentos, dos meus familiares, da minha vivência no bairro onde cresci, de meu corpo e da minha relação com a leitura e a escrita, abria-se um mundo que sei, só tive contato, por que compartilhei a minha difícil trajetória de mulher negra entre fronteiras. A oralidade só se permite tatear quando damos algo, a oralidade advém de trocas, de retribuição de dons⁵⁰, em situações de sala de aula.

Falando sobre a importância de assumir a presença do corpo em processos de

⁵⁰ Sobre intercâmbios de dons culturais, ver MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva, forma e razão da troca nas sociedades arcaicas, In: *Sociologia e Antropologia*, São Paulo: Cosac & Naify, 2003. pp. 185-294.

ensino-aprendizagem, hooks ressalta que:

O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito a pessoa que partilha a informação. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmo como sujeitos da história. Todos nós somos sujeitos da história. Temos de voltar a um estado de presença do corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetivamente a alguns grupos e facultando-a a outros. (hooks, 2013, p.186)

Se nos primeiros *Círculos Narrativos*, a conversa estava mais fluída, com muitos assuntos, nos outros encontros, ao trazerem suas vivências mais para o espaço escolar e sua relação com a escrita e a leitura, as falas foram se tornando "murchas", silenciosas, quase que sussurros. Não dominar técnicas de leitura e escrita gera um sentimento muito, muito ruim, é a falta de algo, sem saber ao certo o quê.

Vale ressaltar que a institucionalização do Império da Escrita, nos marcos de colonialidade que ganha contornos de civilização, benfeitoria, conduzindo a progressos e modernidade, é dolorosa. Sendo através da escola que a escrita legitima o seu discurso como única portadora de conhecimentos, vale pensar que nos marcos educacionais a escrita alfabética silencia outras comunicações e afetos, estéticas e performances, ignorando mensagens em outros códigos, ritmos e sentidos.

Filho de migrantes baiano da parte de pai e mineira, da parte materna, **R./14** nos direciona por esses sentires. Ao responder por que vem à escola responde enfático: "Porque?! É para falar a verdade?!? Porque eu sou obrigado!!! Porque... tipo muitas regras, sabe?!" Sua fala sugere mal-estar, resistência e desconforto na permanência no espaço cultural escolar.

Em nossos *Círculos*, pensando dentro da própria dinâmica escolar, não havia a possibilidade de garantia de participação dos mesmos alunos todas as vezes em que nos reuníamos. Como nossos encontros aconteceram fora do espaço de minha aulas, eram livres, possibilitaram aos co-autores sua participação se assim desejassem. Contudo, a participação de **R/14, J/15, P.A/16, O/17, M/15, C/15**, foram constantes. Esses alunos são vistos na escola como "alunos problema", tornando-se provocadores de tensões no cotidiano escolar, sendo constantemente responsabilizados por desordens e quebra de regras. Outros alunos que aparecem em nossa experiência, são de igual importância, contudo, suas formas de participação ocorreram espaçadamente, seja por faltarem no dia do encontro, ou simplesmente por não estarem a fim de

conversar, naqueles momentos.

Para saber um pouco mais sobre esses jovens que estiveram presentes, se não em todos, na maioria dos *Círculos Narrativos*, solicitei que falassem de si e de sua relação com a família, com a escola, com a leitura e a escrita escolar.

Em suas "*grafias vocais*", o aluno **R/14** fala da sua relação com a leitura, com a postura hierárquica do professor, que, segundo sente, desqualifica os seus saberes.

Eu me chamo R, e tenho 14 anos. Tenho duas irmãs. Meu pai nasceu em Minas e minha mãe é baiana. Eu trabalho com o meu pai aos domingos, na feira. Eu não gosto da escola. Nunca gostei. Não gosto de ler, e só escrevo o necessário. Eu sempre tive problemas com os professores, por que acho os professor tudo folgado. Eles são cheio de tirar a gente. Acha que agente é tudo burro. Eu sei que eu, as vezes, sou mal educado, mas eu acho que os professores pedem, por que eles são mau educados com a gente também.

Já a aluna **J/16**, fala sobre a desvalorização de seu universo cultural, da sua relação com a escola, ainda quando criança, e como responde a essas violências da cultura escolar, através de seu corpo,

Eu me chamo J, como a rainha do mar [balança o corpo lembrando o balanço do mar...], e tenho 16 anos. Eu tenho um irmão por parte de pai e uma irmã por parte de mãe, mas sou filha única dos meus pais, entendeu?! Louco, né?! Meu pai e minha mãe não estudaram... Minha mãe não lê, meu pai também não. Eu gosto de ler, eu leio romance, mas a professora disse que esse livros são uma merda, que eu devia ler coisa culta. Mas eu gosto de ler meus livros mesmo. Desde criança a minha relação com a escola é foda... Até a 3ª série eu era quietinha. Não queria que as pessoas me vissem, como diz o Mano Brow 'quem não é visto, não é lembrado'. Mas agora, não! Eu causo, eu apronto, eu pergunto para os professor para que serve tanta merda, eles diz que eu sou mal educada. Nenhum professor gosta de mim aqui: 'me cu pra eles!'. Não adianta, eu odeio escola!

Questões retomadas por **P.A/16**, ao falar da sua relação com a escola, expondo tensões relacionadas com a técnica da escrita formal, com a leitura e as atividades propostas em sala de aula,

Eu continuo sendo o P.A e tenho 15 anos até fazer 16... Somos em cinco irmão. O D. do 8º ano é meu irmão também, mas ele é suave. Ele faz tudo o que os professor manda, eu acho ele mó vacilão, faz tudo o que os professor pede... Eu não faço nada. Eu não leio nada, nem filme com legendas eu assisto. Odeio as letras, mas faço uns rap... As vezes, se é um assunto que eu gosto eu faço, mas os trabalho eu faço tudo na internet, na verdade, eu imprimo tudo da internet, nem leio, eu não leio, por que sei que os professor não lê também. Acho escola zuado, quando eu estava na 3ª série, a professora mandava a gente copia o livro no caderno. Para quê copiar, se já está no

livro? Minha mãe fala pra eu respeitar os professor, eu só respeito professor que me respeita.

A par dessas dores e dissabores, o problema da repetência e da desvinculação do currículo de seus cotidianos, aparece na fala do aluno **O/17**,

E ai, professora, firmeza?! Eu me chamo O. e tenho 17 anos e estou no primeiro ano ainda [Ensino Médio]. Eu repeti de ano três vezes. Eu fiz o 9º ano duas vezes e é a segunda vez que eu faço o 1º ano de novo. Os professor acha que eu tenho problema na cabeça, que eu sou débil mental e é por isso que repito de ano. Professora, aqui a gente pode falar? pode falar memo? mete o pau, né?! Você disse que esse espaço é nosso então vou meter o pau! Olha, eu não repito de ano por que eu sou burro, eu até acho que eu sou burro, mas eu penso assim... eu penso que eu entrei na escola eu tinha sete anos e agora eu tenho dezessete e não aprendi nada. Quem é burro? Quem tem que saber ensinar não é o professor?!, se eu não sei nada foi a burrice do professor que não me ensinou. Minha mãe diz que escola é importante, mas ela memo, não estuda, é igual ao pai do P. diz que não tem paciência pra falação. Diz que estudou até assinar o nome, pra não ser analfabeta.

A narrativa de **M/15** retoma a questão da desconexão do currículo escolar e as vivências desses jovens da periferia de São Paulo,

Eu sou o M. e tenho 15 anos, 10 na escola. Sou o galã da escola, das piriquetes. Eu venho aqui para tirar uma onda, paquerar, dá uns beijinho, fazer um carinho... eu venho aqui para isso, por que não tem mais nada para fazer aqui. Se tem tamém, não me interessa. Eu me interesso em outras coisas... para mim a escola tinha que falar de sexo, sabe?! De drogas, da vida! Eu ficava com uma menina que achava que tudo engravidava, ela era uma mina que nem sabia direto como pegava barriga e também estudava. O que a escola ensina?

Continuando, **M/15** aponta a relação de obrigatoriedade do ensino na escola formal e as represálias, na figura do Conselho Tutelar, aos pais, caso não cumpram com a obrigatoriedade de manter seus filhos matriculados e freqüentando a escola.

Meus pais me mandam para a escola por que morre de medo do Conselho [Tutelar], meu irmão tá preso, ela tem medo de eu ir preso também. Eu não sei para que serve a escola. Eu não sei porque a gente tem que aprender essas coisas que só são importantes mesmo, para escola. Sempre fui mal nas matéria.

O tema das relações pais/escola reaparece, envolvendo percalços sofridos pelos pais de "alunos problemáticos", na fala de **J/16**, direcionada a tensões no universo escolar.

Olha, eu nunca dei trabalho para os meus pais na escola, sei qual é o limite. Minha mãe nunca veio aqui, nunca foi chamada e nunca vai ser. Eu zoou, mas eu não vou deixar minha mãe vim ser chamada atenção na escola. Chamada atenção não, humilhada, por que é isso o que eles fazem!

Os agravos em relação a não serem ouvidos, a regras hierárquicas estabelecidas pela burocracia escolar, a sentimentos de incompetência de todas as ordens, extravasam na voz de **C/15**,

Agora eu, caralho, finalmente! Meu nome é **C.** e eu tenho 15 anos também! Eu odeio escola, odeio, odeio, odeio! Eu só venho mesmo porque sou obrigada, os professor me chamam de aluna turista. Toda vez que eu chego aqui eu fico com raiva, é por isso que eu sou mal humorada. Todo mundo diz que vem aqui para zuar, eu não me dou nem esse trabalho. Eu acho que aqui é tão ruim que não dá nem pra zuar, pra mim, não dá nem para se divertir. Aqui só tem lição, regras, fazer, fazer e calar a boca.

Mais uma vez, a violência do sistema escolar, do regime de ocupação e controle, em continuadas lições sem sentidos em seus universos, emerge nos sentimentos dos alunos, como na narrativa de **H/14**,

Como que um lugar que você vem para aprender te faz se sentir burro? Se é para aprender aqui, então por que a gente se sente burro? Aqui não era para a gente se sentir assim, era para a gente se sentir melhor com a gente, com as coisas que a gente sabe. Mas nada que a gente sabe é importante. Eles querem tirar a nossa consciência, a nossa cultura, por que a nossa cultura é da rua, mas a escola não quer, ela quer só os dela, os outros que se fodam!

Os conflitos repercutem, também, para além dos muros da escola, atingindo relações familiares, como na fala de **D/16**, por conta da forma como responde às violências perpetradas no universo escolar.

É horrível! Minha mãe briga muito comigo por que eu falto, eu não falto por que eu quero, eu só obrigada a faltar, por que aqui é insuportável!!! Eu acho que a escola faz uma lavagem cerebral na gente. A gente fica igual a cyborg mesmo. Eu não quero ser robô. Minha mãe briga muito comigo. Eu vou tentar terminar o [Ensino] Médio.

Nos dizeres desses co-autores, fica evidente a relação do entendimento de uma escola que avalia leitura e escrita como competência, o que provoca sentimentos

negativos em relação aos seus saberes e sensações de falta, falha, ausência de cultura, a tal ponto que **O/17** diz que sua mãe só foi para escola até assinar o nome, para não ser pejorativamente "classificada" como analfabeta, ou seja, aquela que não tem acesso às letras. Como que complementando a fala de **O/17**, na voz de **R/14**, "As professoras, tipo... acham que eu não sei falar, acha que eu sou meio burro, é uma cobrança em cima de mim (...) os professores acham que eu não faço [mostra o caderno de atividades] por que é preguiça, ou por que não quero fazer".

Quando aborda sua relação com a leitura e a escrita, sua voz torna-se ainda mais reveladora: "Tipo... eu não sei pôr uma idéia no papel (...) escrever, chega na hora você não sabe pôr um conjunto com as palavras, aí, falando dá para entender, mesmo você falando errado".

Ao responder sobre a importância da leitura e da escrita, **O/17** que, em primeiro momento, valoriza a leitura e a escrita a partir dos sentidos dados em uma sociedade grafocêntrica, logo depois atribui a necessidade da leitura e da escrita ao mercado de trabalho. Não enquanto um meio de satisfação, como o alcançado por sua família no gosto pela dança, mas como observador de "um monte de corpo triste parado na escola". Destituídos do lúdico, de jogos, cantos e brincadeiras, nada de descontração é experimentado no mundo corpo a corpo na escola.

É! Porque... Ah, não é tão importante, né?! Ah, sei lá, tipo, é bom por que, pra você arrumar um serviço, né?! Tipo assim, se você não for o seu patrão me'mo, precisa ler e escrever. Só pra isso mesmo... Eu não leio na minha casa, meus pais também não, na verdade, lá em casa ninguém lê. A gente não gosta mesmo. Minha família gosta de dançar, entre dançar e lê, eu prefiro dançar. Você já viu alguém triste dançando?!

Eu vejo um monte de corpo triste parado na escola, eu acho que a gente devia dançar, comer, brincar. Mas aqui não pode nada! Só estudar. Por que a gente não pode estudar dançando e cantando? Ou desenhando? sei lá!

Por que "a gente não pode estudar dançando, cantando? Ou desenhando?, sei lá!" Em consonância com a sua fala, **R/14** concorda ao referir-se à sabedoria de seu avô, que aprendeu fazendo em saberes do e no corpo. Um saber que está na experimentação do mundo; não em sua abstração, como na leitura e escrita.

Professora, para falar a verdade, eu não acho ler e escrever tão importante assim. As pessoas falam que quem lê muito é inteligente. Eu

nunca vi meu avô lendo, mas ele é muito inteligente. Ele sabe fazer casa, sabe fazer fiação, e ele não estudou, aprendeu tudo ali, oh!... olhando, com os olhos, com as mãos.... Tudo o que ele sabe está no corpo dele, não está nos livros da escola, está tudo na cabeça dele. E aí?

Quanto à relação de seus familiares com a escola, falares, por parte dos alunos, revelaram permanências ainda hoje. Interessante observar que, em todos os casos há uma afinidade entre a relação que seus pais tinham com a escola e as relações que hoje eles estabelecem. No falar de **P.A/16**,

Meu pai diz que estudou dois anos e que escola não é pra ele, que ele é burro. Esse negócio de estudo não é pra ele por que ele gosta de fazer as coisas e não de ficar pensando as coisas. Nisso eu sou igual meu pai, na escola a gente só fica pensando e não são nem nossos pensamentos, eles querem que a gente pense igual a eles.

Entre viver fazendo coisas e viver pensando sem serem "nossos pensamentos", as palavras de **P/A,16**, lembram a crítica da ativista indiana Vandana Shiva frente a "monoculturas do espírito".⁵¹ Ainda na mesma perspectiva, **W/15** nos guia pelos caminhos referentes a constância com que as relações do mundo escolar situam-se, inúmeras vezes, na contra mão de culturas locais, já que "não dá pra comer os livros".

Meu pai e minha mãe não estudou, mas minha mãe sabe lê um pouco, meu pai não lê nada. Ele diz que ia para escola mas a escola não ensinava nada. Como ele trabalhava na roça ele achava que a escola tinha que ensinar sobre a terra, não sobre os livros, por que não dá para comer os livros, ele diz também, que ele não precisa da escola, por que, tudo o que ele precisa saber, ele aprende fazendo, não lendo.

No desequilíbrio frente ao "aprender fazendo" de grupos populares, a par da crítica contundente à disparidade do currículo em relação aos seus ofícios e viveres, nessa fala também aparece como pensam a sustentação do saber e para que serve saber-fazer. O corpo desempenha um importante papel em sua compreensão do saber, assumindo funções práticas de memória social. Conforme Lopes, em experiências ou saberes experimentados, o conhecimento advém do vivido, sentido, observado, onde "(...) entre outros recursos, a repetição desempenha um importante papel. Nessas culturas, os seres humanos aprendem ouvindo, repetindo o que ouvem,(...) mas sem

⁵¹ Mignolo, 2004, p. 691. Apud Antonacci, 2013, p. 272.

estudar no sentido estrito". (Lopes, 2004, p.168)

Os significados dos movimentos corpóreos, em cada atividade, não advém ao acaso ou gratuitamente. Engana-se quem pensa que saber-fazer é alcançável sem educação, experiência e muitas formas de compreensão. Sem ser acessível a todos, a série de códigos de conduta em qualquer atividade, ou a sabedoria, requer métodos, técnicas de experimentação. No caso do pai de **W/15**, seu interesse relacionava-se à terra, às mudas e sementes ao regime de água, ventos e calor solar, épocas de plantio, colheita e preparo do solo adequado a cada sementeira.

Para os protagonistas dos *Círculos Narrativos*, o lugar que a escola atribui ao corpo é nulo, não há espaço para movimento, performances, voz. Carteiras dispostas simetricamente, lousa, giz, janela, cortina, professor. A fala de **P/15** continua trazendo indagações a respeito do lugar do corpo no espaço escolar, quando verbaliza que "Na escola, a gente aprende a ser *ciborg*". Pensando na perspectiva de **P/15**, sua fala provoca outras indagações a respeito do lugar do corpo coisificado, biologizado, silenciado, dispostos em carteiras. Tal a mutilação do corpo, que na fala de **O/17** a escola é comparada a penitenciárias.

A escola é igual cadeia. Quando eu fui visitar meu irmão na cadeia, pensei: 'caralho, é igualzinho à escola' tem grade, inspetor, diretor, hora de intervalo, você não pode entrar e sair a hora que quiser, é obrigado a estar lá. Eu não acho que escola de rico seja assim, então é igual a cadeia mesmo. Por que a cadeia e a escola do rico é melhor que a nossa. Eu não gosto de escola, nunca gostei. Eu gosto dessas aulas, assim, por que... nossa, é da hora. Eu gosto de conversar, trocar idéia, falar o que eu sei e aprender o que eu não sei, mas a escola, a escola mesmo eu não gosto. Gosto das nossas aulas, nem de história eu gosto, mas gosto de conversar assim. Dos debate, de sentar aqui assim [em círculo] não assim, [em fileira] como se eu tivesse num quartel general.

O/17 ainda revela questões do controle do corpo no espaço escolar através de uma experiência traumática que passou na escola, quando pequeno e que, de certa forma, direcionou a sua relação com o espaço escolar. Dando continuidade a sua fala, para **O/17** apenas alguns alunos são valorizados na escola.

Professor só gosta de aluno tapado. Que senta, copia, fica quieto. Eu acho que a escola que... que a gente fique assim, é isso que eu aprendi na escola, a pedir para ir no banheiro. Quando eu estava no pré, eu pedi para ir no banheiro a professora não deixou, disse que era hora da lição.

Eu era pequeno, fiz nas calças. Foi horrível, ela me humilhou na frente de todo mundo e eu era uma criança. Eu nunca mais gostei de escola. Eu sei que eu dou um trabalho para minha mãe. Na 5ª série o Conselho Tutelar foi em casa, por causa das minhas faltas. Bombei a 5ª e a 6ª. Agora eu estou no Médio. Eu gosto da sua aula, gosto desse círculo por que a gente pode falar, trocar idéia. Trocar alguma coisa. Na escola ninguém troca nada, é regra, é ordem, só não é gente.

Outros falares evidenciam situações traumáticas geradas no âmbito da escola, por parte de alunos ditos "problemáticos", como a fala de **B/16**

Professora, eu não gosto da escola, por que , a escola não gosta de mim. Eu dava bom dia para os professores, alguns respondiam, outros não. Eu era educada, por que a minha mãe sempre me deu educação, mas os professores, a escola, trata a gente como se fosse lixo, então eu trato a escola do mesma forma. A escola para mim é um lixo.

Nos *Círculos Narrativos* ficou evidente que não apenas o ensino na escola constitui problema, não somente os conteúdos curriculares estão em crise, mas as relações de hierarquia, as experiências de disciplina e controle. Essas narrativas nos trazem a sociabilidade entre os pares e a permanência conflituosa com a estrutura escolar. O que está em tensão não é a escola em si, mas o que se valoriza nesse processo de ensino-aprendizagem. A questão do currículo permeia os falares, quando perguntam qual a serventia de aprender o que aprendem. Na narrativa de **J/15**, ficam evidentes questionamentos acerca do currículo escolar.

Nas aulas de matemática a gente aprende matriz, equação, uma porrada de coisas que eu sei que eu nunca vou usar. Nas outras matérias também. Quem é que fala que a gente precisa aprender essas coisas? Por que a gente não pode escolher o que quer aprender também? A escola pensa que a gente é burro, que a gente não tem conhecimento. Eu desenho, faço grafite, mas não pode, grafite é sujo é coisa de vagabundo, eu sei dançar break, e faço uns rap, por que eu não posso fazer isso aqui?

Nesses diálogos "impertinentes"⁵², **H/16** questiona a valorização e a perpetuação do que aprende na escola, situando a dimensão atemporal do currículo escolar em sua defasagem ao que "gostaria de aprender", "Desde quando a gente aprende a mesma coisa na escola? Eu acho que a escola sempre ensinou o que ela ensina hoje. Matemática, português, física, química... a escola não ensina nada que eu gostaria de

⁵² Expressão de debates abertos na PUC-SP por Mario Sérgio Cortela.

aprender".

A questão frente ao desconhecimento de outras habilidades e à desvalorização de outros saberes, além do escolar, também vem à tona na fala de **S/16**,

Olha, a escola para mim, é zuado. Tudo é zuado! Eles não respeitam a gente. Eu toco violão, um dia eu vim com o violão e eles mandaram eu voltar para casa, disseram que aqui não é lugar de violão é lugar de aprender. Caralho, eu estudo violão pra porra, meu! Por que eu não posso trazer meu violão, por que eu não posso cantar na escola, tocar música?

A incômoda distância do currículo escolar em relação aos saberes, interesses, ou necessidades de sua faixa etária, são perenes e ganham outras cores, para **F/16**, inconformado com o descaso e o poder da escola na definição do que deve e como deve ser aprendido.

Eu adoro skate! Mas se eu vier de skate para a escola, eles mandam eu voltar... na escola o corpo não pode se mexer, não pode ter movimento. A gente chega as sete da manhã e sai meio dia e vinte, com o corpo sentado, sem mexer. É igual o P/15 falou: 'A gente vem para escola para ser cyborg' é isso mesmo!
A escola ensina a gente 'desaprender' o que sabe para aprender o que eles acham importante a gente aprender, mas por que as coisas que eu sei não é importante? Por que a gente não pode ter aula de skate? ou de violão? ou de desenho?

"A escola ensina a gente 'desaprender' o que sabe para aprender o que eles acham importante a gente aprender". A falta de sentido do currículo escolar é relevante e experienciada por todos os participantes dos *Círculos Narrativos*. Os co-autores trazem o divórcio entre currículo e seu cotidiano, como **H/13** aponta. As discrepâncias entre o currículo escolar e suas vivências, muitas vezes são mascaradas como falta de interesse por parte dos jovens.

Professora, eu odeio escola. Não gosto. Acho que a gente não aprende nada de interessante! Eu acordo de manhã, e detesto vir para cá. Eu falto mesmo! Já repeti de ano, e acho que vou repetir esse ano de novo, mas eu não ligo. Eu acho que as pessoas diviam vir aqui para aprender alguma coisa, eu não aprendo nada.

Na mesma perspectiva, em termos da anulação do sentido da escola, **J/15** aborda questões que ganham tons relevantes.

É mesmo! Eu não me lembro o que eu aprendi na 4ª, nem na 5ª nem na 6ª série. Se eu não lembro, é porque eu não aprendi. A gente precisa aprender um monte de coisas, para quê? Tudo o que a escola me ensina, não tem nada a ver com isso... eu sou preta, e a única coisa que eu sabia, até hoje, era que os meus antepassados era escravo e macumbeiro. As vezes eu sinto vergonha disso, não de ser preta, mas dessa história toda aí...

Questões que ganham tons relevantes, em termos da subjetividade de quem sente que a sua passagem pela escola não está acrescentando experiências ou desafios inovadores, na narrativa de **H/13**,

Eu nunca vou usar o que eu aprendo aqui, posso usar para algumas coisas, mas eu vou ficar na escola mais três anos e sei que a maioria das coisas que se ensina aqui, não serve para nada. Depois a gente que é burro: como pode ficar um tempão na escola e ela não ensinar nada de importante? Eu digo que eu nunca aprendi nada, por que eu acho que quando a gente aprende alguma coisa a gente muda, mas eu não aprendi, na verdade aprendi sim, aprendi que na escola não se aprende nada de importante. A gente só aprende as coisas que são importante para escola, não pra gente.

"A gente só aprende as coisas que são importante para escola, não pra gente", como reforça **J/15**,

Professora eu concordo com o que ele disse. As coisas que eu sei, as coisas que eu vou utilizar lá fora eu não aprendi na escola. Eu não aprendi na escola a ser educada [risos de todos]. Sem zuera professora! Eu não aprendi a respeitar os mais velhos na escola, todo mundo diz que quem tem que dá educação é a família, os pais. Eu acho que a escola fala isso por que ela, assim, tira o dela da reta, mas eu acho que a escola devia sim, ensinar a gente a ser respeitoso com as pessoas, aqui é onde eu me sinto mais desrespeitada. Todo mundo fala de *bullyng*, é *bullyng* para lá, *bullyng* para cá. Mas ninguém pensa... ninguém pergunta como a escola trata a gente.

No mesmo ritmo, **O/17** lamenta não ter sido ouvido ao expor seus interesses e vontade de alcançar expressão em seu universo, rimando com o seus pares.

Olha, eu concordo com tudo! Eu acho que a escola é horrível. Eu nunca gostei da escola. Desde pequeno eu venho por que sou obrigado. Eu, um dia, perguntei para a professora de português, por que ela não ensinava a gente a rimar. Eu acho que se ela ensinasse a gente com rima a gente ia aprender mais da hora, sabe o que ela disse? Disse que eu podia ensinar ela a dá aula depois que eu fizesse faculdade, para que calar a boca e prestar atenção. Como um professor pode mandar

você, assim, na frente de todo mundo a calar a boca? Eu mandei ela tomar no cu e fui suspenso durante uma semana. Quase fui expulso, mas ela não. Ela disse que eu era mal educado, que eu não tinha educação. Eu quase não acreditei que aquela vaca estava me chamando de mal educado...

Com a continuidade dos *Círculos Narrativos*, tornou-se perceptível que vidas e saberes desses jovens resistem e re-existem em cadências, em movimentos, em rima, e ritmos que as técnicas pedagógicas do milimetrado esquema de espaço de escolas públicas da periferia, hoje não comportam, além de inibirem, mutilarem. Daí que expressões corporais comprimidas na rigidez da arqueologia escolar, reidrataram-se nos *Círculos Narrativos*, soltando seus gestos e vozes. Essa dissertação precisa ser compreendida, além de pesquisa produtora de verdade, como uma experiência entre muitos corpos abafadas, vigiados e punidos.

De mãos dadas com Sodré, diria não ser "(...) numa verdade metafísica, lógico-abstrata ou cientificamente transcendental que a cultura negra encontra sua coerência, e sim na reversibilidade do jogo" (Sodré, p. 109, 2005). Jogo, gingado, ritmado, flexível e aberto a intercâmbios com outros corpos, os próximos e os distantes. Rastros e desvios de muitos corpos escolarizados e analfabetizados são reencontrados em evasões escolares, Conselho Tutelar, Delegacias de Polícia, Vara da Infância e Juventude, Fundação CASA (antiga FEBEM) e em muitos presídios superlotados, como parada final.

Para sentir e acompanhar angústias, inquietudes, dramas e desafios que o viver a realidade destes jovens comporta, faz-se necessário deslocar métodos e técnicas "pedagogicamente corretos" para pressentir as emergências de suas percepções, sensações e sensibilidades que seus corpos e sentidos captam. Importa abrir-se para expectativas advindas de suas histórias locais frente a contínuas expansão de projetos globais capitalizantes.

Para os alunos não é possível conviver ou compartilhar saberes de culturas letradas que há séculos vem se expandido às custas de suas alteridades. Seus sentidos, vidas psíquicas, mentais, espirituais não cabem mais em recintos fechados, suas cadências não podem continuar moduladas pelo rigor da norma, de hierarquia de saberes e poderes, que impõem e mantém distâncias, disciplinam suas relações e reações incorporadas desde sucessões de fracassos escolares. Os usos da internet, do google, twitter, facebook, rompem fronteiras, abrem para tempos, espaços e relações, principalmente a crianças e jovens além divisões geográficas instituídas, índices de alfabetização definidos pelo alto, ou classificações econômicas e culturais, para muitas

vozes e gestos até então represados ou anulados.⁵³

Não ao acaso, tudo, aos poucos, foi se diluindo durante nossos *Círculos*, ou para utilizar a expressão do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2000), tornou-se *líquido*. O acesso à rima, ao improviso, a letra virtual vem rasgando e refazendo cotidianamente mundos sem limites entre letras/voz/imagem. Oralidades dispersas requerem outras lógicas, "lógica do oral"⁵⁴, pois deslocam-se sem fronteiras.⁵⁵ Não foi mais o "pergunta-resposta", ou qualquer coisa que lembre essa dinâmica, que permitiu a recepção e a interação com as vozes soltas nos *Círculos*, ecoando no extra-escolar, sendo preciso dar-lhes ouvidos não sistematizados, mas abertos a interculturalidades. "A Tradição Viva", conforme Hampâté Bâ, circula de "boca perfumada a ouvido dócil e limpo".

A fala de **D/15**, aponta que, entre o que está escrito nos livros e o conhecimento, acredita mais "no que pensa, na relação de conversa um com o outro, no que você acha que aquilo é legal, e que o outro entenda aquilo que você fala, a minha relação com a escola é muito ruim".

Em consonância com essa fala, a aluna **J/16** traz a necessidade emergencial da escola se ater e dialogar com o cotidiano e, quiçá, com vidas pulsantes do Hip-Hop, tecnobrega, funk, grafite, skate, samba, samba-rock, break, sertanejo, forró ou em poéticas periféricas em São Paulo, em dissonâncias e cacofonias na contramão das elites culturais do país⁵⁶. Em sua fala,

Eu acho que a gente aprende mais com a prática do que com a escola, aqui na escola a gente aprende só o que eles querem e o que a gente deveria mesmo aprender a gente não aprende. A gente tem que

⁵³ Em reportagem publicada na revista *Época Negócios*, em 20/11/2012, acompanhamos a realização de um experimento com tablets e crianças etíopes que desconheciam por completo tal aparelho e seu *modus operandis*. Pesquisadores do Massachusetts Institute of Technology (MIT) e do Global Advocacy, distribuíram, em maio, 40 tablets Xoom. Cada tablet tinha uma compilação de games, livros, quadrinhos e filmes, todos em inglês, língua não dominada por aquelas crianças. Não foi fornecida nenhuma explicação de como usar o aparelho, nem mesmo lhe ensinaram a ligá-lo; a única instrução dada pelas crianças era a utilização do carregador solar. Após sete meses com os tabletes, os pesquisadores encontraram crianças que aprenderam o alfabeto em inglês sozinhas, outras se auto-alfabetizaram, como também conseguiram hackear o aparelho. Reportagem completa no site *Época - inspiração para inovar*. No endereço eletrônico: [HTPP://: colunas. revistaepocanegocios.globo.com](http://colunas.revistaepocanegocios.globo.com)

⁵⁴ Diagne, Mamoussé. *Lógica do escrito, lógica do oral: conflito no centro do arquivo*. In Hountondji, Paulin J. (Org.) *A Produção do saber na África contemporânea*. Lisboa Edições Pedagogo, 2013, p 331.

⁵⁵ Em relação a questão de fronteiras na diáspora, importa trazer Stuart Hall, que tem visto "essa perspectiva diaspórica da cultura como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação". (Hall, 2006 p.36).

⁵⁶ Sobre estética da periferia ver *Revista E*, dezembro de 2012, nº 6; *Revista Cult*, ano 16, setembro de 2013; *Revista Fórum: outro mundo em debate*, in revistaforum.com.br. Sobre redes e articulações ver *Agenda cultural da Periferia* in: www.acaoeducativa.org.br e *Estética das Periferias: arte e cultura nas bordas da metrópole*, in: www.esteticasdasperiferias.org.br; *Periferia em Movimento*, in: periferiaemmovimento.wordpress.com.

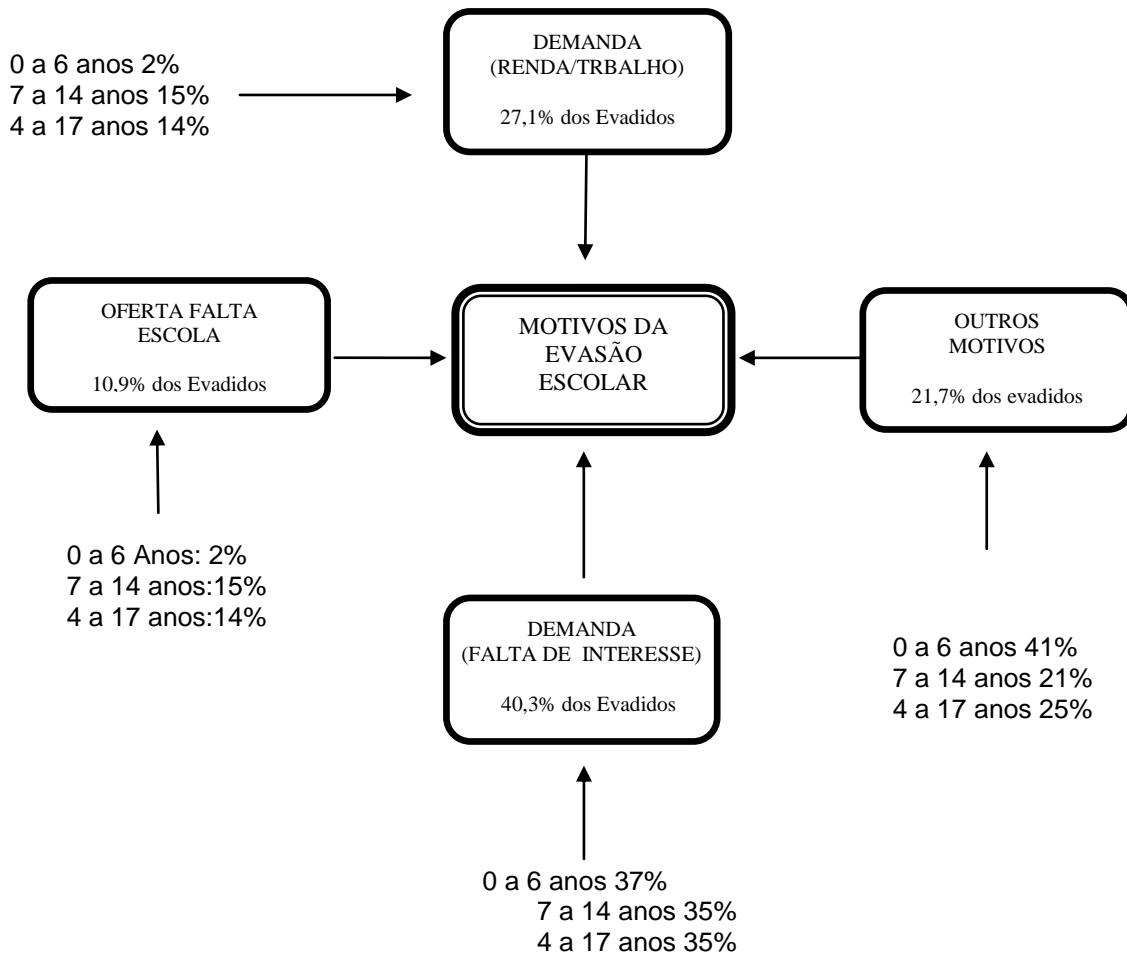
aprender é como viver lá fora com as pessoas, aqui na escola a gente aprendia sobre os reis do passado, eu não quero saber sobre os reis do passado, eu quero aprender o que lá fora está esperando.

Evasão escolar X violência "etno-cultural".

Em relação a *Motivos da Evasão Escolar entre a faixa etária de 15 a 17 anos versus outras faixas etárias*, temos os seguintes dados: no grupo de 7 a 14 anos, a falta de oferta é um fator importante para a evasão; enquanto o grupo de 0 a 6 anos é o que apresenta, relativamente, maiores taxas de pessoas que apontam outros motivos para não frequentarem a escola. Contudo, os 40,3% da falta de interesse intrínseco foram divididos em: 83,4% não quiseram frequentar a escola; 13,7%, concluiu a série ou o curso desejado; 2,9% pais ou responsáveis não quiseram que frequentassem a escola. Assim como no caso de ser necessário participar da geração de renda familiar, a influência direta dos pais sobre a evasão parece pequena, como mostra o organograma a seguir⁵⁷.

⁵⁷ NERI, Marcelo Cortês. *O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola*. Coordenação. - Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009, p. 8.

Motivos da Evasão Escolar faixa etária de 15 a 17 anos versus outra faixas etárias.



Ainda, segundo a pesquisa, "o adolescente está, acima de tudo, fora da escola por que não quer a escola que aí está" (Idem, p. 8). Nesse sentido, o tema da evasão escolar vem à tona, não apenas pelas estatísticas, revelando-se inserido em meu cotidiano, como professora. Entre um *Círculo Narrativo* e outro, um dos co-autores foi "convidado" a ser transferido para outra escola, por conta, segundo a equipe pedagógica, de seu "comportamento".

Em relação ao problema da evasão escolar, a pesquisa de Marília Pinto de Carvalho - *O fracasso escolar de meninos e meninas: articulação entre gêneros e cor/raça* -, apontou que a desigualdade racial impôs-se como categoria indispensável à análise, mesmo sem ter sido prevista no início da pesquisa. À medida que ficavam evidentes as diferenças, no interior do próprio grupo dos alunos, e buscava caracterizar aqueles com problemas escolares, independente do fenótipo, os que apresentavam maiores dificuldades para se manter na estrutura escolar eram considerados negros,

por seus professores, denunciando o racismo no universo das relações em sala de aula.

Assim, uma possível explicação seria que, pelo menos no âmbito da escola, a identidade racial das crianças seria construída tendo como referência não apenas características fenotípicas e status sócio-econômico, mas também seu desempenho escolar. No âmbito da instituição, a classificação de raça seria influenciada pela existência ou não de problemas escolares (disciplinares ou de aprendizagem), considerados como parte constituinte do status da criança, com uma forte articulação entre pertencimento à raça negra e dificuldades na escola. (Carvalho, s/d p. 272)

Dentre dessas perspectivas, frente às dimensões étnico-raciais, a escola vem alimentando a mítica da democracia racial no Brasil, cabendo trazer Muniz Sodré, ao considerar: “preconceito que passa facilmente da ausência da letra para a presença da cor.” (Sodré, pp. 16/17, 2002). Na última década, muitas pesquisas foram desenvolvidas tendo como base análises e estudos comparativos sobre o racismo na educação, como as de Santos (1980); Souza (2012); Guimarães (2008); Eliane Cavaleiro (2010). Entretanto, não há estudos que relacionem a evasão escolar à violência cultural que recai em crianças e jovens negros na periferia de São Paulo.

Quando se trata de escola pública, o silêncio frente ao racismo é ainda mais cruel. Percebo, através da minha docência, que são ignorados temas referentes às questões do racismo, desigualdade econômica e mais ainda, as diferenças de inserções culturais, entre famílias enredadas em letras e livros *vis a vis* famílias constituídas na sabedoria de provérbios, contações de histórias, ritmos e cantorias.

Assim que reconhecendo a existência do preconceito de cor entre nós, a ênfase não é dada ao preconceito enquanto mecanismo de reprodução e criação de desigualdade sociais, (...) o preconceito de cor é tratado como sobrevivência deslocada e não funcional. (Guimarães, 2008, pp. 75-76)

Questões como falta de interesse, de habilidades e indisciplinas, enfim, nomenclaturas que direcionam o aluno ao fracasso escolar, não levam em conta a estrutura de ingresso, permanência e passagem por um currículo escolar alheio aos seus universos. Mesmo a "progressão continuada" como tentativa de resposta à violência da evasão e repetência, não contempla a evasão colocada pela estruturação do saber escolar; não dá conta de enfrentar o nó górdio: a escola como teste de seleção moral, racial e cultural. Enfim, uma forma científica, neutra, imparcial e objetiva

de exclusão, muito além de discursos de inclusão social.

Importa trazer expressões de **M/17** enquanto ainda aluno da Escola da periferia de São Paulo, que participando uma vez dos nossos Círculos Narrativos, falou de suas dificuldades de permanecer na escola que o havia "marcado" como "menino problema". Em sua única participação falou

Olha professora, eu não gosto de escola, nunca gostei. Eu não sou um mal aluno, mas eu brinco, eu dou risada eu tiro sarro dos professores por que eles se acham o dono da verdade. Para eles, só eles que interessam. Eu estudo aqui desde a 5ª série e agora estou no Ensino Médio. A escola nunca gostou de mim, mas eu não ligo, por que, eu nunca gostei da escola também! Foda-se! Aqui só tem regras e a gente não aprende nada de interessante. Aqui eles estão mais preocupados se você está na sala ou no corredor, do que se você está gostando da aula. Eu acho que a escola faz isso de propósito, para a gente não gostar de estudar. É regra pra tudo quanto é lado.

Após ser "convidado" a se retirar da escola, em um trâmite que é nomeado pelos corredores escolares de "transferência compulsória", pois a lei assegurando a permanência dos jovens na escola, tornando inviável a expulsão. Após a sua transferência para outra escola, pensando em ouvir vozes evadidas dos espaços escolares, solicitei que os alunos contatassem **M/17** para nos contar sobre seus sentires em relação a sua saída da escola. O aluno veio, espontaneamente, falar comigo, algumas semanas depois, na saída da escola.

Professora, na real, eu saí da escola, mas faz tempo que a escola quer me tirar dela. Eu não sai agora por que eu nunca estive aqui. Eu venho mesmo para zuar na escola, por que aqui a gente é tirado o tempo todo, é zuado o tempo todo. Então eu zuiu mesmo. Eu fui para outra escola, eles me transferiram para lá. Mas eu não vou. Vou voltar só o ano que vem. Faltam só dois anos para eu terminar, sair dessa brisa que é a escola. Mas eu dou trabalho mesmo! Não estou nem aí, eu trato a escola da forma como ela me trata. Eu não estou nem aí! É obrigado vim para a escola, não é?! Então eles que se fodam, comigo é assim!

É importante salientar que a desconexão causada entre o currículo escolar e cotidianos de jovens na periferia de São Paulo, é percebida também fora dos *Círculos Narrativos*. Em depoimento, seu Delmo, avô de **D/15**, refere-se à relação de seus netos menores com a escola. Para seu Delmo, a desmotivação em relação ao ensino escolar não tem nada com "falta de interesse" por parte dos alunos, mas, como disse "falta de interesse, por parte da escola". E ainda,

Os meus netos chegam de manhã e não falam "ai vovô, hoje eu vou trabalhar nisso" não tem, não. Fala "Não quero ir" então não tem o tesão, a vontade da criança ir para a escola, essas crianças que estão desistindo hoje, esses pré-adolescentes, os adolescentes estão desistindo da escola.

É a própria escola que não incentiva o adolescente, o pré-adolescente, chega na 7ª série eles quer sair da escola, por que não tem mais o aprender, aprender o que?, se a escola não me dá, a escola tem que dá alguma coisa pra mim aprender, em cima daquilo que eu tenho habilidade.

Em relação à evasão escolar, sua fala torna-se ainda mais contundente, ao comparar a evasão escolar hoje, com a sua vivência na escola, nos idos da década de 1970,

Hoje a gente pensa nisso também, quando o menino está na 7ª série, e sai da 7ª série. E aí? 'Eu saí da 7ª série' eu me vejo naquela época que eu não queria nem ir, hoje a gente vai um pouco meio forçado, naquela época eu era forçado, mas nem tanto, por que 'cê dava um pelé nu pessoal, né?!

Quando se pensa nas causas da indisciplina e evasão por parte dos alunos, algumas percepções de especialistas são evitadas, havendo comumente dois tipos de interpretação: ou a escola é pensada como vítima que sofre a violência ou as questões são pensadas a partir de atos individualizados, levando, muitas vezes, a transferência, como no caso de **M/17**, ou até a expulsão.

Se, em relação à primeira, o problema é pensado em termos da pobreza da comunidade, mais uma vez fica relacionada pobreza com violência, sem questionar o papel do Estado nas periferias das grandes metrópoles. Se pensamos violência de forma individualizada, mais uma vez o problema entra na esfera de "casos" particulares. Ambas interpretações são convenientes para a instituição, "já que oculta o seu lugar na produção dessa violência." (Ruotti; Alves; Cubas, 2006).⁵⁸ Uma das maiores violências tangenciadas pelos familiares de alunos e pelos próprios alunos remete à questão do currículo escolar, com a imposição da norma padrão, modelada pela expansão da cultura ocidental.

Frente aos discursos da escola enquanto sustentáculo da cidadania e de bons empregos, a fala de seu Pedro, pai de **R/14**, soa como absurda aos ouvidos dos

⁵⁸ Ruotti, Caren. *Violência na escola: um guia para pais e professores* / Caren Ruotti, Renato Alves, Viviane de Oliveira Cubas. - São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

progressistas e da modernidade a todo custo. “Essa questão de escolaridade, né?! eu sempre..., eu nunca exige que os meus filhos estudassem, que eu acho isso, né?!. Todo mundo nasce inteligente, todo mundo é inteligente, né?!”, abrindo para outros impasses que hierarquias do instituído mundo educacional não querem ver e tratam deixando de lado os sinais de alerta que já fez soar a urgência do repensar da educação e a escolarização no sistema pública.

Para o aluno **M/16** outros pontos nevrálgicos apontam para a adequação da escola ao mundo do trabalho (diaristas, manicures, cabeleireiros, motoboy) uma vez que a escola pública só garante trabalho de salário mínimo.

Minha mãe, eu sei, não liga muito para a escola. Eu sei que ela fala as coisas que todo mundo fala, que estudá dá um bom emprego, mas ela sabe que é mentira. Todo mundo sabe que isso é mentira, mas continua falando. Eu acho que a escola sabe disso também, como você fica esse tempo todo na escola para ser caixa de mercado, ou manicure? Eu não acho que isso seja um emprego da hora, pra mim é um empreguinho de R\$700 conto, isso pra mim é zuado. Pra mim a escola ensina a gente a ganhar R\$700 conto, mas isso eu to de boa, isso eu não quero aprender.

A crítica do mito da escola ser o portal para a ascensão social é claramente percebido por **O/17**,

Não existe escola, ela existe para preencher um papel, ela não tem função. É melhor não ter escola, de verdade! Para mim, ela não serve para nada, nunca serviu para nada, todo mundo fala que se a gente estudar a gente consegue um bom emprego, isso é a maior mentira, alguns conseguem, outros não.

Assim também, na narrativa de **R/14**,

Meu pai diz que estudar é importante, mas eu acho que ele diz isso, por que todo mundo diz. Minha mãe já pega mais no meu pé, diz que eu preciso estudar para ter um bom emprego. Eu não acredito que estudar dá um bom emprego. Na verdade, eu acho que ninguém acredita nisso de verdade, acho que eles inventaram isso para agente continuar indo para a escola, se não fosse isso, hoje, ninguém ia para a escola. Então eles inventaram isso.

Tal semelhança também é percebida no que tange ao ensino superior. Falando em relação a futuro e ensino universitário, na voz de seu Eufrásio: “Eu não quis fazer faculdade, eu não quis mesmo, eu não ia passar, por que eu sou cricri”; enquanto o aluno **R/14** avalia trazendo outro desdobramento: "Passa metade da vida em escola,

faculdade, aí chega lá, arruma um servicinho... é foda!"

Os *Círculos Narrativos* ecoaram nos depoimentos dos mais velhos, fosse avó, avô, mãe, pai, tio... que nos trazem viveres em consonância com sentimentos em relação à leitura e escrita. Seu Agnaldo, pai da aluna **J/16**, traz discordâncias em relação a normatização da escrita. Sentindo-se aflito com tais normas.

Ah, eu não concordo é..., é..., das palavras, eu acho que, eu acho que as palavras é muito difícil, né?! Que é muito letra, eu acho que se reduzisse mais as palavras, seria melhor, assim, por exemplo, no... Escrever, por que eu escrevo, (...) escrevo tudo errado, e a pessoa fala, eu acho que é certo (risos), e as pessoas: 'Não, isso aqui é errado, não, isso aqui tem que fazer isso'.

Ainda no mesmo viés, seu Eufrásio relata a sua relação com a escrita,

Eu fazia carro com um *r* só, aí eu brigava com o professor, não o meu vai ser com um *r* só, o seu é com dois *r*, eu tenho isso, não sei se é ignorância, mas carro com dois *r*, que porra é carro com dois *r*, meu carro é com um *r* só, então eu tive muito... Eu sempre fui, o que os caras falam que é rude, né?! O cara é... Não sei se é burro. Burro é quem fala que eu sou burro.

Falares em fonética e sintaxes do oral são compreendidos como falares desviantes, já que, historicamente, falares em cadência e sons orais foram associados à falta de cultura⁵⁹; dinâmicas vocais na boca de populares se distanciam de uma tradição escrita. Na voz de dona Ana, mãe do aluno **O/17**,

Eu já fui muito criticada da maneira de falar, falar, falar as palavras, né?! Então... Tem que falar certo, eu não sei o que que é certo, pra mim certo é o que você entende, né?! Se eu falo para você porta, é porta, não é poorrta, sei lá, puxar o *r*, problema de quem... Quem colocou isso aí, é problema de quem colocou, agora é a mesma coisa de você falar foscro ou fósforo, sei lá, eu falo fósforo e aí? Como foi inventado, foi fósforo, ou foi foscro, não sei... Então a gente tem essa... Essa coisa, e as pessoas criticam muito.

Essa cisão entre a norma considerada culta, padrão e a fluência da língua no cotidiano de ruas, becos e periferias da vida remete, mais uma vez, a considerações que a "A variedade culta é associada à escrita (...) e é associada à tradição gramatical;

⁵⁹ Conforme Preti "Há uma tradição escrita que a sociedade faz questão de conservar (ortografia, sistema escolar, dicionários, livros). Em segundo lugar, há pouquíssimos recursos para representar na língua escrita os *signos prosódicos*, que compreenderia o que Sapir denominou *dinâmica vocal*, ou seja, o ritmo, a entonação, a fluência relativa da *fala*". (Revistas Vozes 1973, Apud, Antonacci, p. 52, 2001.

é inventariada nos dicionários e é portadora legítima de uma tradição cultural e uma identidade nacional". (Gnerre, 1991, p.11).

Tradição cultural e identidade nacional são os pilares do letramento no sistema escolar, nas livrarias, nas prateleiras de bibliotecas, ou seja, nos museus da língua escrita. Em relação à língua, hooks considera que a questão não está na língua em si, mas "o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar" (hooks, 2013, p.224).

O depoimento da professora de Língua Portuguesa, na Escola Estadual Carlindo, revela a compreensão da linguagem formal como a linguagem certa, correta, a fala de quem tem conhecimento nos moldes gramaticais, diferenciando o aluno que está acostumado a falares na linguagem fluente usual, no que denominam gíria ou falar caseiro.

Com certeza a criança assimila isso, essa oralidade. Se você já tem mais conhecimento, se você fala corretamente, não deixa a criança falar português diferente, elas também assimilam esse aprendizado, e para a escola isso é melhor.

A linguagem, por que nós trabalhamos a linguagem formal... É pra ele aprender, se ele tem essa bagagem, os pais falarem corretamente em casa, ele já vem com uma corrente de aprendizado.

É mais difícil para eles assimilarem a linguagem da escola, mas eles aprendem, não deixam de aprender... Eles tem dificuldade... O incentivo do pai e da mãe, serem presentes, de estar ali, incentivando na leitura de livros, no conhecimento, na leitura.

Todos ficamos entre *correntes de aprendizagem e correntezas da vida*. Em entrevista, seu Rômulo nos oferece uma dimensão da percepção do ler e escrever enquanto uma habilidade usual, que não interfere na qualidade de sua vida profissional como pintor.

Eu sou pintor há muito tempo, eu até pra escrever o nome da tinta, eu tinha dificuldades de escrever o nome da tinta, não sabia... amarelo, eu escrevia errado, que eles achavam... gente tirava sarro, "o que é isso aqui?" amarelo sem o L...né?!, então até pintor eu não colocava o N, então, pitor. Eu não acho que tinha que colocar o N, então pitor, você não está entendendo que é pintor? Então as pessoas falavam que era errado, eu achava que... não. Mas eu era um bom pintor, eu era melhor do que o cara, melhor do que o cara estava fazendo, o cara não sabia fazer, eu fazia, e eu era um pintor sem N, né?!

Ao perguntarmos como ele se sente, ainda hoje, a si e à escola, seu Rômulo nos

relata,

Péssimo!!! Ridículo, eu não entrei na escola por causa disso, por que tudo, todas essas coisas que eu fui criando desde pequeno, eu escrevia alguma coisa, a professora vinha e me batia, na época, né?! Que hoje não tem essa coisa de bater mais, graças a Deus, não tem mais o bater, mas se 'cê escrevia um negócio fora do esquadro aí a professora... 'tava errado!, brigava com a gente na frente dos outros e você começa se... sei lá! ser inferior a outra pessoa, ah... 'aquele é mais sabido'.

A introdução de técnicas de leitura em escolas, no interior do Nordeste, nas décadas de 1920/30/40, quando os Pioneiros da Escola Nova levaram sua missão civilizacional a todos os recantos, relacionando a alfabetização a posturas corporais, comportamentais, motoras e psíquicas, resultou em sofridas experiências e abandono escolar. Entrevistando o penitente nordestino Joaquim Mulato, Antonacci (2004) trás à tona evidência de suas traumáticas tentativas de leitura, trocadas por cantorias de benditos em mundo étnico-religioso que se expandiu, no pós-abolição, em diversas religiosidades populares, estigmatizadas e reprimidas a ferro e fogo.

Não sabia pra que servia a leitura, porque o mestre ensinava como quem ensina papagaio. Eu pego um papagaio, boto no dedo ensino ele a cantar e falar, mas papagaio canta porque ele aprende na mesma hora, mas não sabe o que é. (...) pois era que nem eu. Cantar com a carta de ABC eu começava dum nome descambava no outro. De cor, quando dizia que letra é essa, matou. Eu não sabia dizer, não sabia juntar e dizer nome de fulano e sabia decorar cantando. A memória dá pra eu aprender de cor. Ah, bendito que eu ouvia, aprendia de cor e cantava. Aprendia com os outros, eles tirando os benditos e eu escutando e aprendendo. Aí aprendi os benditos, aprendi ofício, aprendi ladainha. (Antonacci, 2013, p. 80)

A fala de Joaquim Mulato narrando seus caminhos até o *status* de "decurião" da Ordem dos Penitentes da Cruz, em Barbalha, no município de Cariri (Ceará), ecoa no depoimento de seu Rômulo, quando aborda sua experiência com a leitura e a escrita:

A relação minha com a, ..., a escrita é que eu nunca acreditei, não é que eu nunca acreditei, eu num acho que, que, o cara que é letrado é mais superior do que eu. Eu acho que as vezes a gente cria umas coisas e o outro não, o outro não. Lê para criar alguma coisa, a mesma coisa da poesia, quando você cria, você tá criando alguma coisa, agora 'cê lê o que o outro falou você não cria nada, só copia...

Todos esses falares revelam expressões de oralidade em tensões com formas de alfabetização no âmbito escolar. Em universos populares aprende-se ouvindo, repetindo, recriando e improvisando em cantorias, em rimas e rezas, romarias e

ladainhas, por quem vive à periferia do mundo urbano letrado.

Se partirmos da premissa de Zumthor (1997), onde a *performance* é um saber, onde a cultura encarna no corpo, de tal forma que não existe corpo vivo sem ritmo, sem som, sem vocalidade, podemos nos relacionar com os sujeitos dessa pesquisa sem desmoralizá-los, desqualificá-los e sem empurrá-los a zonas mal ditas. Em relação à habilidade performática na ótica com que Zumthor interagiu com culturas orais, seu Pedro nos relata como vem reelaborando e experienciando sua criatividade.

Não é só eu, é muita gente, muita gente que tem essa habilidade, de criatividade, de bolar coisas, eu tenho criatividade de fazer uma letra de música, é... a gente tem essa habilidade, por que agente é dia-dia, da batalha, e tem essa coisa do oral, eu não sei se é oral, se é fala ou se é oral, mas temos essa coisa, não temos!?!

Sim, seu Pedro, temos essas coisas e muito mais!

CAPÍTULO III

PEDAGOGIA E AS LEIS 10.639 e 11.645 DA LDB: UMA PROPOSTA DECOLONIAL.

Como ser si mesmo sem fechar-se ao outro e como
abrir-se ao outro sem perder-se a si mesmo?
Édouard Glissant

O discurso da escolarização ocidental sob as vestes da modernidade, civilização e progresso, impulsionou uma educação centrada em princípios e práticas da razão colonial europeia, a tal ponto que preconceitos contra povos indígenas e afro-ascendentes ainda são muito presentes no ensino no Brasil, onde o desconhecimento de suas histórias e culturas prepondera.

Em diferentes dinâmicas identitárias, afro-ascendentes e indígenas têm formulado reivindicações por autonomia e reconhecimento de suas matrizes culturais, lutando por direitos à memória, história, terra, cidadania, tornando sensíveis histórias locais em contextos de globalização, (Antonacci, 2013). A exemplo, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 da LDB, sancionadas pelo governo federal sob pressões dos movimentos negros e indígenas, exige que as escolas introduzam nos seus currículos fundamentos de histórias e culturas africanas e indígenas, enfrentam projetos de hegemonia que tentam subjugar a singularidade histórica desses povos e de suas cosmologias. Para o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, a escola vem no sentido de ser “(...) um moedor cultural que mistura etnias, línguas, povos, regiões e religiões, para produzir uma massa homogênea capaz de servir de ‘população’, isto é, de sujeito (no sentido de súdito) do Estado.” (Castro, 2006, p.6)

Dentro de uma perspectiva intercultural ou decolonial, essas Leis trazem árduas tarefas, no sentido de revisão do currículo escolar como um todo, currículo explicitamente colonial, onde dominam estereótipos e preconceitos em relação aos Outros da ordem eurocêntrica. É certo que a questão africana e afro-brasileira, assim também como a indígena, no espaço escolar, entram tanto pelo ângulo historiográfico, como pelo antropológico, o que nos joga à superfície de discussões que poderão contribuir para a sociedade brasileira ter outro enfoque sobre a conquista e a colonização lusitana, revendo conceitos, abordagens e julgamentos em relação aos povos não brancos.

Há tempos que se faz necessário mudar o foco de nossa História e das nossas referências culturais. Em nossos livros didáticos ainda são tímidas as páginas que falam sobre uma história nas Américas e nas Áfricas antes dos Europeus. Não são raros livros didáticos onde a História do Brasil começa somente em 1.500, com a passagem de Cabral pelo sul da Bahia. Antes disso, não existiam povos, línguas, religiões, cosmogonias. Era o Nada. As representações dos ameríndios e dos africanos foram escritas pela civilização ocidental cristã, que transformou suas regiões em selvas; seus povos em selvagens sem códigos de escrita; suas culturas em folclore; suas artes em artesanato; línguas em dialeto; religiões em paganismo. Em fim, humanidades sem histórias.

Inverter a (in) lógica da História, enfocando-a a partir da ótica dos povos indígenas e afro-diaspóricas pode nos oferecer outros, também, possíveis caminhos. Novos olhares podem redefinir o lado social. Ver os fatos a partir dos que ganharam as guerras de conquista condiciona abordagens históricas, exaltando as elites dominantes e relegando para o segundo plano, quando não omitindo, as lutas seculares de indígenas, africanos e afro-diaspóricos.

Segundo o antropólogo Carlos Alberto Ricardo (1995), os brasileiros têm um grande desconhecimento sobre os povos que aqui viveram e vivem, repetindo chavões e conceitos equivocados, frutos de uma tradição colonial que desprezava os povos nativos. “O Brasil (...) desconhece e ignora a imensa Sociodiversidade nativa contemporânea dos povos indígenas. Não se sabe ao certo sequer quantos povos nem quantas línguas nativas existem”⁶⁰. (Ricardo, p.1, 1995)

Em minha prática docente e nos *Círculos Narrativos*, desenvolvemos uma relação de confiança e intimidade entre *professor-aluno*. Acredito que essa relação é importante para a reconstrução de uma auto-imagem positiva de si mesmo e de seus mundos. Segundo a cineasta Beatriz Nascimento, autora do documentário *Ôrí*⁶¹: “De nada

⁶⁰ RICARDO, Carlos Alberto – *Os Índios e a Sociodiversidade Nativa Contemporânea no Brasil*. In Aracy L. da Silva e Luís Donisete B. Grupioni (orgs) *A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios Para Professores de Segundo Grau*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, p. 1, 1995.

⁶¹ O longa-metragem *Orí* documenta os movimentos negros brasileiros entre 1977 e 1988, passando pela relação entre Brasil e África, tendo o quilombo como idéia central de um contínuo histórico e apresentando como fio condutor a história pessoal da cineasta Beatriz Nascimento, historiadora e militante, falecida prematuramente no Rio de Janeiro, em 1995. O filme também mostra a comunidade

adiantam as leis se o homem não tiver a consciência de que é preciso se transformar e se não tiver os estímulos adequados. O professor não está preparado para lidar com os estereótipos. E o aprofundamento dos estereótipos cria um problema muito serio.” (Nascimento, 1989).

As tensões entre sociedade e cultura adquirem hoje uma relevância especial, tanto no âmbito internacional como no contexto latino-americano e nacional, tornando urgente o que alguns chamariam de um novo “olhar”. Uma nova leitura sobre esta realidade e verdade única, que vem se impondo desde os princípios da colonização. Esse novo olhar vem adquirindo cada vez maior importância e visibilidade, sob a ótica do pluralismo de culturas.

A questão multicultural hoje preocupa muitas sociedades. O debate é intenso nos Estados Unidos e também na Europa. No entanto, na América Latina e, particularmente no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria, uma especificidade. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes. (Candau, 2003, p. 1)

A formação histórica da América Latina e do Brasil está carimbada pela eliminação física e cultural do “outro”, seja pelo seu genocídio ou pela sua escravização, outra forma de negar a sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também transitam no plano das representações e no imaginário social.

Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante desses sujeitos históricos que foram massacrados mas que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão. (Idem)

A compreensão dessa realidade, em geral, nem mesmo ao longe vem sendo mencionada nos currículos escolares, com tal silêncio ecoando em fatos concretos que explicitam diferentes discriminações e preconceitos presentes em todo tecido cultural historicamente construído e marcada por desigualdades, reducionismos, simplificações.

negra em sua relação com o tempo, o espaço e a ancestralidade, através da concepção do projeto de Beatriz, do "quilombo" como correção da nacionalidade brasileira.

Como espaço de socialização, a escola provoca o encontro do que difere de mim. Para muitas pessoas e grupos religiosos esta descoberta é altamente ameaçadora, ainda que seja feita na escola. Surgem então comportamentos e dinâmicas sociais que constroem muros, física, afetiva e ideologicamente, evitando o contato e criando mundos próprios, sem relação com os “diferentes”. Fenômenos desta natureza provocam, na sociedade, processos de guetificação que, nas grandes cidades se acentuam e se fortalecem. Vale salientar que o caráter multicultural de uma sociedade não leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social informada pelo caráter *intercultural*. Nesse sentido o prefixo *in* assume contornos decoloniais.

No artigo de Vera Maria Cadau (2003), intitulado “*Educação Intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios*”, a autora diferencia cultura da posição multicultural. Segundo Cadau, os termos multicultural e intercultural tem sido freqüentemente empregados como sinônimos. Ainda em seu artigo, afirma que o conceito multicultural é mais comum na bibliografia inglesa, onde o termo intercultural não é usado, enquanto este é predominante na literatura produzida na Europa continental.

Quando relacionamos cultura e educação, o caminho que surge é o intercultural, levando em consideração saberes populares. A educação só apresenta-se como intercultural e decolonial no momento em que são colocados em ação certas escolhas pedagógicas, que representem, em seus conteúdos e métodos, a diversidade das experiências históricas.

No que diz respeito ao currículo, Candau (2003) parte do pedagogo Jean-Calude Forquim, que encaminha

Dois modos possíveis, diametralmente opostos, de efetuar o processo. Podemos oferecer para cada grupo em questão possibilidades separadas de escolarização, evitando assim os riscos seja de neutralizar mutuamente todas as especificidades culturais em uma espécie de cacofonia eclética, seja de recuperar de modo insidioso as expressões minoritárias no seio e em prol de uma cultura hegemônica.

Podemos, ao contrário, favorecer em uma mesma escola verdadeiramente pluricultural a coexistência, o reencontro e a interação entre indivíduos portadores de identidades culturais distintas, levando em conta o que isso implica para cada um como promessa de alargamento e de enriquecimento de suas perspectivas, mas também considerando os riscos da desestabilização e conflito. (Forquim, p.1 2000)

Partimos da premissa que a característica básica do interculturalismo é sua

abertura para o outro e a inter-relação entre as culturas. Vale frisar que compreendemos que o interculturalismo é uma expressão do multiculturalismo, mas nem todo multiculturalismo é intercultural. Para o pedagogo Muñoz Sedano (1997), o prefixo *inter* é um prefixo de relação, trocas, intercâmbios.

O prefixo *inter* indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença). Este prefixo não corresponde a um 'mero indicador retórico, mas se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas'. Estas perspectivas são representações sociais construídas em interação. Para Micheline Rey (1986) o prefixo se refere à interação, mudança e solidariedade objetiva. Caracteriza uma vontade de mudança, de ação no contexto de uma sociedade multicultural. (Muñoz Sedano, p.119, 1997)

A interculturalidade, no nível educacional, orienta o reconhecimento e a solidariedade do direito à diversidade cultural e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e cultural, promovendo relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a matrizes culturais diferentes, além de ser um processo permanente e sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de construção democrática, de uma cidadania intercultural, e não somente uma convivência tolerante, como no multiculturalismo que sobressai nos Estados Unidos. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo educativo ser qualificado de intercultural.

A proposta intercultural das Leis 10.639/03 e 11.645/09, no contexto educacional brasileiro, apontam caminhos para o reconhecimento e a solidariedade em nível de igualdade dos percursos que direcionam a luta e o direito à diferença. A interculturalidade consiste em proposta pedagógica que tome para si, o enfrentamento a todas as formas de discriminação e desigualdade social e cultural.

Como educadora, em meio à sala de aula, percebo que essas Leis podem ir além legitimar a produção de histórias africanas, afro-diaspóricas, ameríndias, e na formação do tear sociocultural brasileiro. Elas promovem debates entre os próprios alunos, o que desencadeia relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Nesse sentido, são propostas interculturais formas de rompimento com visões essencialistas das culturas e das identidades culturais.

As leis afirmam que vivemos em uma sociedade multicultural e pluriétnica, sendo que as culturas ameríndias e afro-diaspóricas fazem parte da sociedade brasileira, contribuindo para a mobilização de identidades abertas, em construção permanente. É importante salientar que trabalhar com a perspectiva intercultural não silencia as desigualdades presentes nas ações que permeiam nossas relações culturais.

No Brasil, a reflexão sobre educação e interculturalidade vai penetrando, timidamente no universo das discussões e das práticas acadêmicas. Elaborar propostas educativas concretas, que tenham referência explícita a questões que podem ser situadas no âmbito das preocupações interculturais não é questão simples.

Perceber o mundo a partir do que Glissant configura como "reger a imprevisibilidade", significa romper com "identidades atávicas" inerentes a formação de Estados Nacionais, em "abordagem que passa por uma recomposição da paisagem mental dessas humanidades presentes hoje no mundo" (Glissant, 1996 p.20).

A proposta e o império do Estado Nacional cria barreiras profundas entre as humanidades, através de hierarquias entre poderes e saberes pluriétnicos e multiculturais. Estar em *Círculos Narrativos* mudou o meu posicionamento do que é cultura, civilização, modernidade, colonialidade abrindo para o imprevisível dos encontros/confrontos culturais na percepção de que para povos africanos, afro-brasileiros e ameríndios o Estado Nação significou expropriação de suas terras, línguas, danças e deuses.

Conceber o currículo escolar como encontro de culturas, muda a perspectiva colonial da escola, por que seu enfoque não é mais "culturalizar", mas abrir-se para o presente, para suas relações. O ponto de partida deve ser uma perspectiva em que a educação é vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade concreta. A educação intercultural é sempre histórica e socialmente situada. (Candau, 2003, p.5)

Na sondagem de matrizes orais no universo escolar da periferia paulista, que nomeamos como “corrente de aprendizado”, recolhemos depoimentos dos familiares de nossos co-autores nos *Círculos Narrativos*. Foram entre-vistas que reafirmaram ser fundamental enfrentar o desafio do intercultural no âmbito escolar, abrindo para além da sala de aula e visando os saberes populares enquanto bases para discussões educacionais sob a luz da interculturalidade.

Sentar com os parentes, falar com eles foi, até certa medida, falar com os meus. Seus paladares, músicas, piadas, gestos, sons, brincadeiras, tudo me é estranhamente familiar, provocando em mim uma sensação constante e deliciosa de “estar em casa”. Alguns depoimentos foram recolhidos em suas casas, outros, na saída da escola, em meio a ritmos e sons característicos do universo escolar.

A primeira casa que visitei foi em sábado, à tarde. Depois de um percurso de uma 1h20m, dois trens, entre um gole de café e um pedaço de bolo de fubá, D. Ana falou da sua relação com a escola. Para ela “o pior era a leitura e a escrita. Eu não entendia nada, aquele monte de perninha, de bolinha... CASA, como podia aquilo ali ter escrito CASA?” Prosseguindo em caminho ainda mais sinuoso, questionou a função social da escola, sugerindo possibilidades de ações.

Para quê a escola ensina hoje? Eu acho que tem que ensinar valores de respeito com todos os seres vivos (...). Eu acho que a escola tem que ensinar a lidar com o diferente, e tem que perguntar para as crianças o que elas acham importante aprender. Não adianta, tem que perguntar para a meninada o que eles querem aprender e como querem...

Perguntar para os alunos o que eles gostariam de aprender... Sugestão que não saiu mais da minha cabeça, tão óbvia, tão simples e tão desafiadora... Posteriormente, perguntando a Everton, músico que é tio de **M/12**, como seria a escola que ensina a aprender, pediu ouvidos a experiências, valores, referenciais culturais das crianças como alternativa no processo do aprender.

Por que você não trabalha o talento da criança? Tipo... o muleque ele canta funk, puta merda, você sabe a história do funk?, É muito lindo. A história do rap? É muito bonito, a história da capoeira? é muito lindo, então o que que você pode incluir no tesão daquele muleque, o que que..., a cultura daquele muleque, que o pai dele cantava funk, sei lá, a ponte que caiu cantava funk, por que você não pega aquilo que é rico do muleque, e trabalha a questão da leitura? Não, fazem isso, "não, isso não presta, isso"... Tudo o não, a escola hoje trabalha o não, o sim, o

sim na escola não existe, só existe o não, não pode subir, não pode gritar na escola, não pode...

Fala no mesmo sentido vem da aluna **K/14**, que nos Círculos Narrativos comentou: “A função da escola seria trabalhar o que eu sei, o que eu tenho dificuldade, (...) a minha dificuldade é elaborar mais coisas, é fazer mais coisas, é ter tesão de está estudando, né?!” Somando-se a esses dizeres, a fala de dona Margarida foi no mesmo sentido,

Por que, a escola, ela devia ser, aquilo que eu falei nes'tante, prazer, tesão, a criança levantar de manhã ‘aê, hoje tem a professora tal, a outra professora tal, nossa, a gente vai fazer isso, a gente vai jogar bola, a gente vai fazer isso, agente vai estudar’...

Trazendo essas falas, anseios, vontades para análise, lembramos de Muniz Sodré (2012), para quem na perspectiva crítica do hemisfério sul, o ritmo da educação deve ser o da descolonização: “portanto, tempo de algo como a ‘redução’ ou a reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade simbólica entrevista na dissolução das grandes explicações monoculturalistas do mundo.” (Sodré, 2012 p.15)

Em momentos de crise, a educação em geral e as escolas em particular, tornam-se receptáculos de políticas públicas e espaços onde são despejados os problemas de ordem econômica, cultural e social não resolvidos da sociedade pós-colonial. Segundo Sodré,

O colonialismo – ou, como alguns preferem a “colonialidade” – é ainda hoje a persistência desse primado do Um absoluto sobre o pluralismo cultural, em especial nas ideologias que confluem para as insistências educacionais por meio de textos canônicos e por informação pública. (Sodré, 2012, p. 22).

Conforme Sodré, é necessário pensar para além do capitalismo clássico, que se baseia na exploração territorial, econômica e política dos povos submetidos pela força das armas. A dominação de hoje persiste no que determinadas vertentes de estudos pós-coloniais costumam chamar de colonialidade, ou seja, a dominação de caráter cultural, que nega igualmente o diferente.

Para alguns estudiosos, a monocultura do saber⁶² está como pano de fundo, na crescente violência nas escolas frequentadas por jovens provenientes de classes

⁶² Sobre a questão da monocultura do saber e a colonialidade epistêmica ver MIGNOLO, Walter (2012); SANTOS, Boaventura de Souza (2012); WALSH, Catherine (2011/2012) , SODRÉ, Muniz (2012), TORRES, Maldonado (2012), ANTONACCI, Antonietta (2013).

economicamente subalternas ou de famílias de imigrantes. Discussões acerca da colonialidade do saber estão presentes, mesmo sem assumirem tal conceito, também no fracasso do ensino e nas altas taxas de evasão escolar. A descolonização se faz urgente e como encaminha Sodré,

Descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enuncia o da verdade   dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão 'pan-Europa'.

Esse movimento traz consigo igualmente a descoloniza o da crítica, ou seja, a desconstru o da crença intelectualista de que a consciência crítica   o apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o Outro. (Sodré, 2012, p. 19)

Se para Sodré, a crise da educa o parece referir-se aos seus fundamentos morais,   difícil rela o com a autonomia dos indivíduos e ao papel de Estado,   válido afirmar, contudo, que os atuais problemas educativos são só uma parte de uma complexa crise de caráter político, econômico e cultural, podendo também ser pensada a partir da racionalidade educativa.

Segundo Lopes (2004); Souza (2012); Mészáros (2005), a razão ocidental   o pilar da crise da educa o moderna e o resultado do desenvolvimento unidimensional de nossas capacidades para apreender o diferente e a complexidade dos assuntos humanos na infinidade de tensões abertas em "zonas de contato"⁶³ advindas da expansão do sistema de vida e de trabalho euro-ocidental.

A institui o de uma "escola para todos" pode ser uma das causas do problema ou um caminho possível das mudanças que necessitamos no nível da aprendizagem. "A educa o mant m, tradicionalmente, um compromisso com a razão e com a resolu o racional dos problemas. Isso ocorre precisamente porque ela tem mantido um compromisso com o conhecimento e com a verdade [ocidental]" (Lopes, 2004, p.567).

Ao nosso ver, a experiência pós-moderna, do mal-estar na educa o, levanta, para os educadores sob o entusiasmo pedagógico, tarefas fundadas no transformar a impossibilidade em necessidade. Em exercício instigante, que exige a desmontagem de mecanismos discursivos e de práticas educacionais, abrindo espaço para trabalhar a diferença, ativa o imaginário pedagógico contemporâneo. Segundo o historiador Eduardo Antonio Bonzatto, no que se refere   crise do sistema educacional, "o papel da

⁶³ Expressão de Mary Louise Pratt. *Os olhos do império: relatos de viagem e transcultura o*. Bauru, EDUSC, 1999.

escola é naturalizar a desigualdade".

Nesse sentido, não há absolutamente crise alguma na educação. O currículo oculto garante a eficácia do cumprimento desse objetivo e a violência escolar é a maior evidência, contudo não a única, de que a prática da desigualdade é constante nas escolas. Contudo pode-se concluir que essa prática e essa função deveriam ser erradicada, já que nesses novos tempos precisamos de gerações criativas e colaborativas. Então sim, há uma crise. (Bonzatto, 2013, p. 37)

Como professora e a partir da experiência dos *Círculos Narrativos*, percebo que, no projeto educativo da escola, a figura do professor, e mais especificamente, a pouca seriedade com que esse poder recai sobre os jovens, é causa de grandes atritos nas salas de aulas. A partir da minha prática diária percebo, cada vez com mais pertinência, a urgência de um movimento em direção a uma pedagogia intercultural, ou uma "Pedagoginga", no entender poético-político de Allan da Rosa.

A proposta intercultural da pedagoginga leva em conta a diversidade como característica das populações escolares nos dias atuais e se apóia no enriquecimento mútuo dos alunos, tendo como base os fundamentos de cultura afro-brasileira e nativas, suas re-existências, suas formas de geração e de transmissão de conhecimentos e suas relações com o pensamento científico, com o cotidiano e com o saber ritual e artístico, permitindo ao aluno da periferia se perceber como agente de construção de saberes e de saber-viveres.

A interculturalidade da Pedagoginga⁶⁴ caminha para a reflexão sobre a importância da integração do pensamento mental às sensibilidades corporais na constituição de práticas educativas junto a jovens nas periferias. Além de apontar para a compreensão de paisagens do imaginário negro brasileiro, volta-se ao potencial comunitário, simbólico e histórico dos movimentos político negros.

Para Lopes (2004), *Inter* indica, na verdade, as trocas entre culturas, nas conexões, articulações, comunicações, diálogos, em que cada uma se pode beneficiar da outra, tanto o letramento se beneficiando da oralidade, quanto vive-versa. É importante salientar que apontamos para uma educação para além do multicultural, que indica mais um estado das sociedades onde há múltiplas culturas, sem, contudo, que necessariamente estejam abertas umas para as outras. (Hall, 2006)

Pedagogia intercultural tem o seu direcionamento para a alteridade, sua abertura

⁶⁴ ROSA, Allan da. *Pedagoginga, Autonomia e Mocambagem*. Educação Popular – Prisma Preto e Periférico. Teoria Suada & Prática Engenhada. s/d

para o outro, para opções potencialmente mais ricas, de fertilização recíproca, como chama atenção Lopes,

O eurocentrismo, que o intercultural se propõe erradicar, conserva uma força considerável e talvez mesmo crescente. Mas, como se sabe, o trabalho educativo exige uma longa paciência e a evolução é lenta: ela é, entretanto, perceptível, e, no conjunto o intercultural traça seu caminho para uma inter compreensão entre os homens. (Lopes, 2004, p. 545)

Compreendemos a cultura como um conceito aberto, reflexivo e em permanente mudança, permitindo a construção de pedagogias interculturais, convertendo-se num princípio de procedimentos fundamentados no enriquecimento e compreensão das tradições de diferentes matrizes culturais. Mediante os mecanismos pedagógicos escolares, propiciar essa interação dialógica entre culturas, num clima em que emerge a diversidade e que considere os saberes populares, pode vir a flexibilizar modelos culturais do Ocidente que são transmitidos na escola.

A proposta de um ensino decolonial e intercultural possibilitaria aos alunos uma maior riqueza e amplitude de conhecimentos, diversificação de valores culturais, próprios e alheios, enriquecendo seu desenvolvimento integral mas também propiciando ampliação de suas percepções e ações solidárias. “As escolas podem facilmente estimular uma abertura positiva a diversidade. (...) a educação pode ajudar a derrubar as barreiras que separam e opõem pessoas no plano mental”. (Lopes, p. 545, 2004)

Isso significa que a autoridade da escola ocidental só decorre da supremacia política, econômica e cultural do Ocidente, que é inseparável da prioridade concedida, no plano epistemológico, às formas de produção do saber elaboradas no quadro da tradição racional ocidental.

Nessa época que vêm sendo designada como pós-moderna, os educadores estão enormemente divididos na interpretação de sua tarefa. Daí julgarmos pertinente afirmar que a educação está igualmente em crise. A partir da minha prática, desenvolvo aproximações com Paulo Freire, pedagogo que entendia o sentido aberto da educação, caso esta estivesse direcionada a uma auto-reflexão crítica, a fim de evitar, nas palavras de Adorno (1995), a barbárie.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola

tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante.

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Esse deve ser o objetivo da escola, por mais restrito que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disso (...). Como barbárie me refiro ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura. (Adorno, 116-117, pp. 1995)

É bastante problemático investir em indivíduos que exclusivamente desenvolvam ações para seus próprios interesses, considerando-se a si mesmo como fim último. Vale salientar que, para nós, não cabe a tarefa da emancipação da educação a nenhum agente social em especial; no entanto, cabem as chaves dos saberes populares para a reconstrução educativa, pois essa tarefa de reconstrução deve resultar do esforço conjunto de uma ampla variedade de movimentos e grupos populares. É importante que um projeto político educativo, minimamente comprometido com as transformações sociais, ou o que Paulo Freire denominou como “utópico”, não pode deixar de considerar que uma série de problemas sociais, econômicas e culturais destroem a perspectiva de futuros promissores para uma grande parcela de jovens da periferia de São Paulo.

Se o professor pode tomar emprestados exemplos pedagógicos de diversos universos culturais, deve também fazer ressaltar o que há de verdadeiramente humano em cada uma dessas manifestações de cultura e avaliar o que é local tendo por medida aquilo que é global. A escola precisa ser pensada para além dos conteúdos curriculares, como espaço de socialização de jovens da periferia de São Paulo.

Como espaço socializador, precisa se abrir para ampliar as capacidades humanas, para , “favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nos alunos procedimentos e habilidades imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade”. (Lopes, p.537, 2004)

Desde tenra idade, a escola, a agência por excelência do processo de letramento, deve aproveitar todas as ocasiões para uma dupla aprendizagem: por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da condição humana, levando as pessoas a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.

Em *Círculos Narrativos* aprendi que os professores e os conteúdos devem possibilitar uma valorização positiva dos valores dos alunos; no processo de ensino aprendizagem nada é possível se a escola violenta completamente o aluno, suas tradições e referenciais familiares fazendo-o sentir-se inferior e com sentimentos de perda e não pertencimento.

Por diversas vezes os alunos enlaçados em *Círculos Narrativos* reclamaram a relação que mantém com seus professores. O grande número de faltas, muitas vezes, acarreta em resistência frente à violência provocada pela própria escola. **M/16**, aluna do 1º Ano do Ensino Médio, responde a minha surpresa em estar presente no Círculo Narrativo, “Eu só vim hoje por causa dessa idéia de trocar idéia assim. Nenhum nunca, nenhum professor já me perguntou sobre a escola, sobre o que penso, o que eu acho. Isso é da hora, sabe?! Pergunta pra gente, isso faz toda a diferença...”

Somando ao coro de vozes, ainda nos Círculos Narrativos, **O/17** diz: “Professora, eu acho que as aulas deviam ser igual aqui. A gente via, falava da gente, eu sei que você estudou um monte de coisas, que você sabe um monte de coisas. Mas eu também sei um monte de coisas”.

As experiências de uma educação intercultural pipocam em outras partes do hemisfério sul. Ainda no Brasil, o antropólogo e educador popular mineiro Tião Rocha, em entrevista concedida a Revista Caros Amigos, disse que a escola formal “cheira a mofo”. Para o educador,

A educação não é o que eu sei e o que o outro sabe, porque se sabemos a mesma coisa não adianta; é o que nós não sabemos, é troca, é complementaridade, por isso você precisa do outro, pode ser uma pessoa, um livro, o que for. Agora, escola é singular. É um momento importante, para aprender um monte de coisas. E têm equívocos. O Programa de São Paulo ou de Amapá tem currículo comum. Um problema sério. A escola já está pronta. Há 500 anos. Mesmo programa, mesmo conteúdo, mesmo livro. Ela está encaixotada no formol, por que esse conteúdo morreu. Não tem nada a ver com a vida, a necessidade, o momento. (Tião Rocha. Entrevista a *Caros Amigos*. Agosto, 2008)

No mesmo sentido, a experiência do educador Dan Baron, entre os camponeses do Movimento sem Terra e do povo Pataxó, relatada em seu livro "Alfabetização Cultural"⁶⁵, também aponta para caminhos pedagógicos onde se reconheça e integre todas as inteligências e linguagens sensoriais de nosso corpo-pensante para formar uma cultura de solidariedade, diálogo e cooperação intercultural.

⁶⁵ BARON, Dan - *Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrabio Editora, 2004.

No Equador, a experiência da intelectual e militante Catherine Walsh, na fronteira Equador-Colômbia, através de processos designados “afro-etnoeducativos”, foram descritos em artigo, apontando para uma educação onde os conflitos culturais são debatidos no espaço escolar.⁶⁶

Já o livro de Pedro García Olivo, "*La Bala Y La Escuela*"⁶⁷ fala sobre o holocausto cultural imposto às comunidades indígenas no México pela escola. Segundo Olivo, a grande imigração de jovens das comunidades indígenas decorre do fato da escola promover o êxito pessoal através do mérito acadêmica, o que provoca uma ruptura nos valores culturais das sociedades indígenas mexicanas, produzindo desenraizados no mundo urbano, potencializando seus *déficits* e o aglomerado de desajustados. Para Olivo, a proposta educacional não pode extinguir saberes e valores ameríndios “a inserção do aparato escolar nas comunidades indígenas, (...) não tem por que aniquilar a raiz das culturas autóctones indígenas”. (Olivo, 2009, p. 32)

No que diz respeito ao letramento, se existe uma perversidade, ela não se encontra nos textos, mas numa prática que se deslancha sob o aspecto de “progressismo linguístico”. O que está em questão não se refere à perspectiva de conhecimentos parciais ou provisórios, mas à crítica da produção de conhecimentos nos marcos do letramento em saberes ocidentais. (Antonacci, 2013) Assim, a revalorização da oralidade nas formas de expressão de comunicação seria como que uma recuperação simbólica do estado civilizacional anterior ao golpe de força da escrita, configurando-se como meio de afirmação de princípios, valores e práticas educacionais culturais que a hegemonia da escrita desconfigurou desde séculos.

Se existem diferenças entre grupos sociais de tradição oral e os de tradição escrita, essas diferenças precisam ser buscadas na compreensão dos processos sócio-históricos e políticos que levaram a mudanças de pensar e certos usos da escrita e seus desdobramentos sociais em termos de: constituição de novos modos de interação social (via textos escritos, impressos, relações burocratizadas); organização de outras instituições sociais, (a escola para ensinar a ler, escrever, produzir conhecimento sistematizado); mudanças das formas de conhecimento e poder; como nas formas de

⁶⁶ Sobre multiculturalismo e educação afro-indígena ver WALSH, Catharine: artigos, *El pluralismo jurídico, El desafío de interculturalidad*, 2012; *Procesos afro-etnoeducativos en la frontera ecuatoriano-colombiana*, 2011; *Acción afirmativa em perspectiva afroreparativa*, 2011; *Interculturalidade y (de)colonialidade: diferencia y nación de outro modo*, 2011.

⁶⁷ OLIVO, García. *La bala y la escuela (Holocausto Indígena) Modos em que la educación oficial complementa El trabajo represivo de las fuerzas policíaco-militares em los pueblos índios de México*, Virus editorial, 2009.

percepção e ação social.

Como "o conhecimento histórico se sustenta e faz avançar suas reflexões sobre experiências históricas a partir de argumentações e questionamentos contínuos", uma história social preocupada com a cultura - "entendida como costumes, tradições, valores, atitudes, expressos de diferentes formas em vivências e representações historicamente situadas -, não pode prescindir, nem desconsiderar, expressões de grupos portadores de tradições de oralidade". (Antonacci, 2013)

Saberes de matrizes orais, inscritos em vozes e *performances*, nos levam a pensar no que advém da escuta. Escuta desde emergentes dissonâncias da oralidade "Entre os muros da escola"⁶⁸ - em analogia ao filme francês que relata conflitos entre culturas no subúrbio da França -, significa repensar além verdades imutáveis do mundo euro-ocidental, mas em mentiras da modernidade e do progresso. Ou nas palavras do escritor angolano Manuel Rui,

Sobre todas aquelas mentiras, principalmente as principais mentiras que as pessoas com quem falo dizem: igualdade – é mentira, fraternidade – é mentira, solidariedade – é mentira. Portanto é sobre todas essas mentiras que eu escrevo e não sobre verdade.⁶⁹

Em "cultura do ouvir", a mente opera de um outro modo, recorrendo (como artifício da memória) ao ritmo, à música e à dança, à repetição e à redundância, às frases feitas, às fórmulas e sentenças, ao dito e refrões, à retórica dos lugares-comuns e às figuras poéticas – especialmente a metáfora. A oralidade é flexível e situacional. É uma cultura caracterizada por um determinado conhecimento histórico, social e individual do sistema de representação fonética da língua oral – ou seja, da "escrita alfabética" – do qual hoje vêm se apropriando, via educação escolar.

Ler e escrever são práticas culturais que alteram a consciência e o comportamento de estar no mundo. Quando culturas letradas se mostram mais importantes que culturas orais, significa, antes de mais nada, deslocamentos do centro de gravidade/importância do corpo individual da pessoa e do corpo comunidade onde processam-se saberes e transmissão de memórias comuns, e não uma simples substituição, como pode aparecer.

Ao deslocar o centro de importância, se sobrepõem uma cultura perante a outra. Os "fios de saberes familiares" nos conduzem ao que venham ser saberes de matrizes

⁶⁸ Título original *Entre les murs*, dirigido por Laurent Catent, 2008. O filme relata as tensões culturais em escolas do subúrbio Francês.

⁶⁹ Entrevista site http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_africana/angola/manuel_rui.html. 20/7/13

orais,

O saber? O saber, eu acho que todo mundo tem um saber, todo mundo tem o seu saber, o problema é que a gente não respeita o saber de cada um, né?! Por exemplo, (...) se eu não respeitar o saber dele, eu estou podando a situação dele, e o saber é de todo mundo, e todas as pessoas tem um saber diferenciado. (D. Francisca, 58 Avó)

O saber, para mim, é igual o ser humano, cada um é diferente, e cada um tem seus valores, (...) tudo é igual, mas é tudo diferente, o saber é igual o humano, pessoa humano, é tudo igual no que é humano, mas cada um tem a suas diferenças. O problema é isso que está na escola, não respeitar as diferenças. '- Ó, aquele menino desenha muito, '- Não, não, não, agora não é hora de desenho, não, agora é a hora do livro! (Seu Agnaldo, 58 Pai)

O saber é você respeitar cada um, cada vivência do outro, a criatividade do outro. A criatividade para mim é o saber, o respeito ao ser humano. (Dona Gil, 60 Mãe)

'Eu sou', você pode ser da puta que pariu, você não tem a vivência que eu tenho, né?! Aquilo que a gente estava falando nes'tante, por que o cara é estudado, é Drº. fulano de tal, né?! Por que eu sou doutor fulano de tal, eu não ganho igual o cara, ganho menos do que o cara, isso é ridículo na sociedade(...) (Seu Eufrásio, 64)

O letramento ao qual fui amplamente impregnada, me pede prudência quando se fala em oralidades. De que forma os alunos, na escola pública, se apropriaram ou se apropriam do letramento? Efetivamente, como ocorre o letramento para os alunos de matrizes orais? Como os alunos reagiram ou reagem, ao processo (violento) do letramento? Quais são as funções que o letramento desempenha para os alunos da escola pública? Muitas questões estão abertas, para serem pensadas em direção à interculturalidade no processo de aprendizagem e pretendemos, com esse trabalho, apontar caminhos a percorrer.

A promoção de uma educação intercultural representa uma questão complexa, que exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical. Neste sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional.

Algumas considerações sobre o lúdico em culturas afro-diaspóricas e nativas.

A escola contemporânea, apoiada nos alicerces do neoliberalismo e da modernidade capitalista silencia, ignora, amorra conhecimentos. Na escola o ritmo interno do aluno muda, pois não tem mais o controle de seu tempo-espaço. Na escola, ela é quem dita a hora: hora da atividade, hora do lanche, hora de descansar, até mesmo suas funções fisiológicas são operadas assumindo aspectos fabris e mesmo militares.

Presos a cadeiras, corpos entram em uma constante renúncia de seus movimentos. Como se a prática educativa se realizasse somente mentalmente, no intelecto, cabendo ao corpo o receptáculo e sustentáculo do conhecimento e das idéias. Ao aprisionar o corpo, o sistema escolar ignora culturas que "constroem o corpo como guardião de costumes e tradições. Relegados enquanto dínamos de memórias de povos plasmados em matrizes orais, índices culturais africanos resvalaram para o folclore". (Antonacci, p. 187, 2013)

Se Antonacci, em artigo *Cascudo no revela/esconde de Áfricas no Brasil* (2013), traz à superfície que danças, brincadeiras, jogos, desafios, mostra-esconde são permitidos somente em situação lúdicas ou exóticas, assim também no espaço escolar, "o gingado, o bailado, cadenciado" (Idem, p. 189) só são tolerados e estimulados durante "Festas Juninas" e "Feiras Culturais", ou outros festejos. Porém permanecem latentes em sala de aula, para desespero de professores e direção. Á partir de minha prática cotidiana como professora na grande São Paulo, da minha experiência de vida e dessa pesquisa, vejo que ações de jovens da periferia, descendentes da diáspora negra, "sinalizam como africanos roeram o sistema colonial reinventando suas africanidades".

No meu cotidiano, percebi que a escola tem como objetivo disciplinar crianças e jovens capacitando seus modos de trabalho a cada vez mais produtivo e lucrativo. O intelecto e o seu cultivo ou o adestramento, impõem-se sobre as outras potências corporais e psíquicas, imaginários e memórias. Há uma corrente pedagógica que se infiltra em nome da centralidade do intelecto.

Regras, apitos, aplausos, recompensas e punições são artífices de controle corporal e cultural, são ferramentas utilizadas para acondicionar crianças e jovens através da disciplina, da ordem e da subordinação. Ocorre o cumprimento da vontade alheia, mais especificamente do professor, não possibilitando a compreensão do

respeito individual e dos valores éticos e morais, além de amputar qualquer forma de criação, sucumbindo toda criatividade e vivacidade dos alunos.

O espaço escolar, muitas vezes, impossibilita o corpo de ser corpo, impossibilita o sujeito de ser sujeito, a humanidade de ser humana. Os que resistem são taxados de desordeiros, bagunceiros, maus alunos e como conseqüência notas baixas, pais na escola por motivos da seguridade da ordem, repetência, evasão, expulsão.

Para abrir ao lúdico, como prática pedagógica, é preciso compreendê-lo como *ferramenta pedagógica e metodológica*, nos processos de sociabilidade e de aprendizagem em culturas de matrizes orais. Se para o Ocidente, atuais pesquisas científicas apontam que a ludicidade mobiliza esquemas mentais, ativa funções psico-neurológicas e práticas operatórias, estimulando o pensamento e o ato de criar, diluindo relações hierárquicas de poder e do saber, há muito que culturas negras e nativas partem dessas premissas.

O aprendizado com prazer permite a internalização, a reelaboração e significações de conceitos e valores para se viver em sociedade. Brincar é antes de tudo, estar na e em companhia de alguém ou de algo, mesmo que seja só na imaginação. É viver e “com-viver” em grupo. Sabemos que o ser humano é, antes de tudo, um ser social, um ser coletivo. É através e no outro que nos tornamos humanos, é na inter-relação humana que nos humanizamos.

Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos e brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma “atitude” lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva (Almeida, 2009, p.1).

O educador que reconhece a ludicidade como imprescindível e constituinte da humanização do ser, estimula o processo pedagógico por que desloca posições: sua hierarquia assume contornos verticais, sem, contudo, ser permissivo, o aluno assume posição de sujeito no ato de participar e há a alegria na conquista. (Pinto; Tavares, 2010). Ainda dentro dessa perspectiva, ser lúdico ou ter uma postura lúdica não significa passar os conteúdos através de brincadeiras, mas no modo de ensinar, na seleção do conteúdo e no papel do educador, pensando o lúdico como uma estratégia ou metodologia de aprendizagem.

Aquele que brinca pode sempre escolher com quem fazer, como fazer e se vai

ou não fazer. A mudança de paradigmas dentro do espaço-tempo da escolarização permite perceber que tais mudanças devem ser estimuladas no espaço educacional. Através da minha experiência profissional o ato de brincar possibilita a construção de uma relação afetiva, no terreno dos sentimentos e emoções, transformando a relação do educador/ educando para além das prerrogativas dos conteúdos.

Percebemos que a ludicidade provoca a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, grupal, social, cultural, pois é um terreno fértil para novas descobertas e novas interlocuções com valores e com o mundo. Sala de aula é lugar de brincar para aprender e apreender aprendizados internos e externos, cabendo aos educadores a tarefa de melhor elaborar significados e significantes no processo de ensino aprendizagem.

A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes.

Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez, melhor dizendo, um pouco mais fundo. Trata-se de formar (e assumir) novas atitudes, daí a necessidade de que professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos. Isso não é fácil, pois implica romper com um modelo, com um padrão já instituído, já internalizado. (Almeida, 2009, p.1)

Ao observar a minha prática educativa e os *Círculos Narrativos*, ficou sensível que a dinâmica afetiva, carinhosa e de respeito construiu-se em meio ao clima lúdico, permeado de diálogos e brincadeiras. Tal a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, que chego a suspeitar que essa dissertação só poderia ser realizada em clima cordial.

Os jogos, artimanhas, brincadeiras, e o desenvolvimento dessa pesquisa, tocam num ponto nevrálgico da concepção de educação em nossa sociedade. A escola voltada para o trabalho, como aponta a nossa LDB no Artigo 1º, "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social"⁷⁰, inviabiliza e silencia a importância do desafio no ato de ensino aprendizagem, destituindo a ação de significantes e significados, não permitindo estabelecer seu valor moral, ético, social, cultural, educativo.

Tal a pouca seriedade de jogos e brincadeiras no Ocidente que, segundo o

⁷⁰ Lei de Diretrizes e Base. Publicada no Diário Oficial da União. Seção 1 de 23 de dezembro de p. 1. 6º Edição, 1996.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa⁷¹, o verbo brincar ganha contornos de coisa sem importância - galhofar, gracejar - , aparecem como sinônimos, ou seja, algo leviano, sem importância. Interessante pensar que essas mesmas palavras foram utilizadas para compreender e interpretar o brincar no século IV a.C.

Para o filósofo São Tomás de Aquino⁷², jogos e brincadeiras fazem parte do intervalo no processo do aprender. Segundo ele, jogamos, brincamos para melhor voltarmos às atividades sérias, às nobres, ou melhor dizendo, às intelectuais. Continuando com a mesma perspectiva ocidental, no século XVII a ludicidade foi constituída como a arte. Ainda dentro do contexto da filosofia, Immanuel Kant, Friedrich Schiller concebem o brincar e a ação artística como oposição ao trabalho sério, ao trabalho que produz resultados empíricos. (Pasquali; Machado, s/d)

Enquanto pilares da filosofia ocidental talvez seja por isso que o ato de brincar ainda carrega interpretações de atividades supérfluas, sem sentido, e que o intervalo seja o espaço dedicado à hora do lazer, do descanso, confortavelmente instalado fora do tempo-espaço da hora do alcançar resultados positivos em termos de determinadas concepções pedagógicas. Nos *Círculos Narrativos* a brincadeira, em nenhum momento foi utilizada como intervalo entre uma questão ou outra, mas permeou todos os nossos encontros.

Contudo é certo que vozes trazem à tona a urgência de novas posturas pedagógicas, deslocando centros de gravidades e fecundando possibilidades de aprender, nos provocando a apreender outras estratégias de ensino/pesquisa. Na educação, vozes dissonantes como Kishimoto (1994), Bichara (1994), Oliveira (1995) ecoam em artigos como de Silva (2011), Santos e Jesus (2010), Almeida (2009), Pinto e Tavares (2010), entre tantos outros, na tentativa de questionar o inquestionável. Não somente questionar, mas deslocar e ampliar concepções, brincar é sério e merece ser pensado como tal.

Através de pesquisas intra-uterinas, sabe-se que o bebê já brinca, seu corpo e o corpo da mãe são seus primeiros brinquedos. Pés, mãos, líquidos, placentas fazem parte de seu repertório de brincadeiras diárias. Ao nascer e à medida que cresce, amplia sua experiência e sua percepção de mundo. “Através das brincadeiras e jogos, constrói esquemas motores, exercita-se os repetindo, integra-os a novos tipos de comportamento, avança em novas descobertas”. (Figueiredo, p. 27, 2009)

⁷¹ <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=BRINCAR.11/03/2013.11h14m>

⁷² Lauand, L. Jean "Deus Ludens" - *O Lúdico de Tomás de Aquino e na Pedagogia Medieval*. s/d

Partindo do brincar como ação de construção de conhecimentos, sendo atividades realizadas no percurso da vida, identificamos a incorporação do lúdico também no universo do adulto, desde tempos remotos, como aponta a pesquisa de Maria Ângela Barbato Carneiro, intitulada “*A infância e as brincadeiras nas diferentes culturas*”. Nessa pesquisa, Carneiro faz um passeio na historiografia e nas culturas para nos apresentar a mudança da percepção da infância; as brincadeiras e os brinquedos com fins mágico-religiosos em diferentes culturas e como o brincar tem mudado nas sociedades modernas ocidentais.

Uma abertura cultural, requer dos seus sujeitos, que tenham condições de interferirem em sua realidade social. Nesse sentido, a escola, como espaço da sociabilidade, precisa ser estimulante e desafiadora. Nossa identidade, enquanto indivíduo histórico-cultural, é construída e vivida num mundo onde as relações são socialmente dadas, daí a importância de (re) pensarmos o papel do lúdico e da afetividade no espaço escolar. Brincadeiras, piadas, risadas, gozação, nunca me impediram de conversar e discutir com seriedade, temas delicados, como imperialismo e genocídio cultural, machismo, racismo...

Provocar uma aprendizagem prazerosa requer uma postura pedagógica transgressora , pois “para que a aprendizagem seja significativa é necessário que o indivíduo perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida. Isso envolvendo seu raciocínio, análise, imaginação, relacionamento entre ideias, coisas e acontecimentos.” (Pinto; Tavares, p. 229).

No empírico e no teórico, o lúdico, o educador e a escola são partes constitutivas para legitimar e transformar mudanças conceituais em práticas ou ações no e para apreender. A brincadeira e a afetividade possibilitam-nos percorrer espaços pouco explorados na prática cotidiana escolar e por isso muito deslizantes. As Leis 10.639 e 11.645, se compreendidas sob o aspecto decolonial podem provocar emergências e legitimação de epistemologias extra-ocidentais, resignificando sentires e identidades de negras e negros periféricos. As Leis podem e devem ser levadas à cabo, para além da *inclusão* da História do Negro, como se esse fosse mais um "puxadinho" da História da Humanidade, mas como uma mudança no ato de ensinar.

Repensar a escola, o currículo e as ações que perpetuam a hegemonia cultural da Europa sob o extermínio de culturas para além do mundo moderno, desenvolvido, civilizado e letrado, faz-se emergencial nesse início de século, sendo que Freire (2001) já nos direcionara a caminhos múltiplos para se conhecer, na perspectiva que não há

“epistemologia”, sim “epistemologias”. Na história da história da minha vida, em minha trajetória pessoal, seja através da abstração das letras pelos estudos, ou na experimentação do mundo, tendo como base as matrizes orais do meu seio familiar, percebo que não há mais espaço para uma epistemologia única e silenciadora; há formas de conhecer pluriculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência dessa pesquisa, nos *Círculos Narrativos*, foi, para além da pesquisa, transformando-se em práticas educativa dentro e fora das salas de aula. Com a sua continuidade, os alunos que não fizeram partes desses, começaram a questionar: "por que não fazer assim nossas aulas"? Os alunos me convidaram a reconhecer que a forma de ensinar precisa mudar e que é preciso muito mais que alterações no currículo - o que não o exime de mudanças. É importante considerar, através de ações, as nossas experiências periféricas e marginalizadas, ou seja, "descentralizar a civilização ocidental". (hooks, 2013, p.54)

Nos *Círculos Narrativos* e, posteriormente, em sala de aula, precisei abrir mão do meu poder que oprime, de reconhecimentos e resultados imediatos. Ao longo do processo de transformar nossas aulas em *Círculos Narrativos*, muitos alunos resistiram às mudanças de paradigmas, ou mesmo, não compreendem de cara, o aspecto ou ponto de vista. Um exemplo é que, desde o 1º bimestre, os alunos se avaliam e se atribuem a própria nota. É certo que dentro de uma educação onde cabe o mestre legitimar o conhecimento do aluno, não foi de se surpreender que parte significativa desses alunos, não concordaram de se colocarem como agente do seu processo de ensino aprendizagem. Como lembra hooks, esses alunos "foram formados para se ver como agentes desprovidos de autoridade, desprovido de legitimidade" (idem, p. 192).

O desconforto sentido pelos alunos mais resistentes se fez presente por que o sistema que alimenta o seu *status quo* escolar foi, seriamente, desequilibrado pelos *Círculos Narrativos*. Quando o professor não alimenta os estereótipos, os alunos considerados bons, perdem os seus adjetivos da mesma forma que os alunos, estereotipados, negativamente. Durante as aulas, era comum alunos resistentes se mostrarem desconfortáveis e, quando abríamos aos diálogos, não a fala, mas aos diálogos, e às trocas, os privilégios se diluíram, possibilitando que outras relações viessem à superfície.

Foi comum alunos chegaram até a mim e dizerem "não ser justo!", que outros alunos, antes visto como arruaceiros e bagunceiros, fossem avaliados por eles mesmos. A mudança da avaliação, expliquei à eles, se fez, por que aprendi e acredito que, ao se atribuir nota, o aluno reflete sobre a sua postura e o seu comprometimento como *sujeito* no aprender. Obviamente que, ao abrir essa porta, o professor precisa saber e ter uma postura, tendo como princípio que a nota é um valor de recompensa.

Recompensa o silêncio, a obediência, a tarefa feita com êxito pelo julgar do professor, mesmo que tais ações não levem a reflexão de si e do mundo que o cerca.

Em uma educação onde a garantia de resultados não existe, assim como a cartilha do fazer, por diversas vezes duvidei de minhas posturas e práticas pedagógicas. Será que eu não estaria "abrindo de mais"? Qual foi a minha surpresa quando um aluno, notadamente conhecido na escola como "aluno problema", se avaliou com uma nota abaixo da média. Vale repassar, o nosso diálogo em sala, no momento da auto-avaliação.

Eu: - E você, M., como se avalia? qual a nota que você vai se atribuir nesse semestre e qual a justificativa?

M/16: Professora, na real, eu só zuei nesses mês, eu tô ligado que eu não fiz nada!!! Nem participar das conversas, dos Círculos... Pode colocar nota vermelha para mim, que bimestre que vem, vou fazer a correria e vou fechar com azul.

Eu: *Você vai se dar uma nota vermelha?*

M/16: *Já dei, por que, se eu me der azul, aí é foda, não é certo né, professora?!?, não é certo...*

"Rizomando" com Glissant, aprendi que não há limites ao abrir-se, sem se perder de si. Diante dessa reflexão, vi que o caminho de uma educação, que eu começo a chamar de "descentrada", - descentralizada do currículo colonial, do poder, da hierarquia, do conhecimento, do professor -, é possível que a responsabilidade do aprender seja compartilhada, entre alunos e professores.

Não foi possível percorrer esse caminho sem levar em conta a minha vida escolar.

Na escola onde estudei, havia quatro alunos negros. Um adotado por uma família rica e branca, que deu tanto "trabalho" na escola que foi convidado a se retirar. Dois primos e eu, bolsistas, filhos dos faxineiros da escola. A escola em si era ótima. Uma escola construtivista, "aberta". Plantávamos, tosávamos ovelhas, alimentávamos patos, tartarugas, peixes, passarinhos, tirávamos leite da vaca... Aprendi muito nesses anos escolares, aprendi que o aprendizado está, também, no fazer, na ação. Por outro lado, aprendi que o silêncio frente ao racismo e as minhas tradições e costumes mutilou a minha identidade e a minha pertença no mundo.

Tendo a pele e o cabelo diferentes do que estava posto, era o centro das atenções. De forma alguma de maneira positiva. A textura dos meus cabelos e a forma que ele assumia despertava risos e cochichos entre coleguinhas. Os elogios

dissimulados "aí, a sua pele é linda!", "queria ter a sua cor", ou mesmo a frase célebre "queria que você fosse minha", apesar da pouca idade, era recebido por mim, como uma espécie de golpe, de punhalada e eu cresci com raiva, muita raiva e dor que só agora percebo o porquê. Estar em um ambiente onde é *preciso* se adequar, se comportar, provar o seu valor, ser polida o tempo todo é mutilação psíquica, moral, social e cultural e eu enfrentava isso, sendo a "mais arteira da escola": eu batia, mordida, chorava, era agressiva com os professores e colegas. Era uma aluna na média, mas ia bem em português, apesar de escutar muito *rap*, como disse uma professora de português, e dos meus familiares, praticamente, não dominarem a cultura letrada.

Cresci tendo como referência cultural, saberes letrados e saberes orais; contudo, somente hoje sei que são "saberes orais". Anteriormente a essas questões meus familiares eram pensados como analfabetos, o não domínio da letra provocou sentimentos, que, durante muito tempo, não conseguia nomeá-los.

Sentimentos antagônicos me acompanharam durante anos, eu era uma "estranha", recordando hoje expressão de Bhabha ao dizer que " (...) 'estranho' é uma condição colonial e pós-colonial paradigmática" (Bhabha, p. 30, 2007). Isso é real na minha existência. Seja nas aulas de graduação e de mestrado, na sala de professores, na reunião do condomínio: eu sou uma "estranha".

Quando bell hooks diz que,

Cheguei a teoria porque estava machucada - a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguia continuar vivendo. Cheguei a teoria desesperada, querendo compreender - apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Vi na teoria, (...) um local de cura (hooks, 2013, p. 83).

fala diretamente, profundamente à mim. Quando li essas palavras chorei, por que ela fala do *mesmo lugar que o meu e da mesma dor*: do esgoto a céu aberto, dos pirilampos em noite de lua cheia, da falta d'água, do samba até altas horas, do abandono do poder público, do barraco de madeira, do forró e do tecnobrega, do lixo por todo lado, da roda em volta da fogueira, da violência, do "escadão", dos cachorros abandonados, das bolinhas de gude, das pipas, dos moleques correndo de um lado a outro, de pular corda na rua, do desespero, da camaradagem. Ela fala da margem, ou, no dizer de Bhabha, da fronteira.

Assim como hooks, cheguei na teoria pela dor. As perguntas que iam surgindo

dentro de mim, durante a minha infância e juventude, me direcionaram a estudar História. Pensava que, talvez, no curso de História poderia ao menos, em tese, compreender tais sentimentos. Quando entrei na universidade, eu mal sabia, ao certo, o que era universidade. Durante o 1º ano, entrei cheia de perguntas, uma ânsia por responder minhas inquietações juvenis e vieram textos, textos e nada; veio o 2º ano e mais textos e nada de respostas; o 3º e eu era, praticamente, uma moribunda na Universidade. Tudo o que eu lera, até aqui, me desorientava. De novo eu era a "estranha".

Porém, há dois anos, a Lei 10.639/03, já estava em vigor na PUC e, durante os 8 semestres do curso, o currículo havia dedicado 1 semestre, para estudos que abordassem a cultura africana e toda a "pernafernalialia" afro-brasileira.

Foi então, que, pela primeira vez, consegui me localizar na História. Quando ouço as pessoas perguntarem se a Lei 10.639, tem alterado a realidade, eu penso que essa Lei alterou, de maneira singular e profunda, a minha subjetividade de forma intensa, transformadora e transgressora. Sinto que a Lei 10.639 me curou. Ela curou a dor que hooks fala. Eu sei que essa Lei altera a realidade, por que, me curou culturalmente, socialmente, moralmente. Ela me devolveu membros, culturalmente amputados pelo eurocentrismo. Quando penso o que ela fez por mim, penso que, talvez, ela possa fazer o mesmo por jovens da periferia.

A experiência do aprender sem significar, direcionou-me para a sala de aula, com uma postura de querer fazer diferente. Obviamente, que eu sabia que, como professora, não podia perpetuar o vazio que eu sentia na escola. Percebia que era preciso uma mudança de prática, de atitude na maneira como se ensina e o que se ensina. A educação não é neutra, ela tem uma sustentação em um sistema de privilégios e recompensas, eu não podia ensinar para a adequação.

Quando jovens de periferia dizem **não** a um sistema de educação que os despedaça culturalmente, a resposta à essa violência precisa ser compreendida, por nós educadores, como uma importante crítica educacional, social, moral e cultural. Vidros quebrados, portar arrancadas, bombas, degradação do espaço escolar, enfrentamentos a hierarquia de saberes, boicote, falta, evasão. As ações estão presentes e precisam ser repensadas para além do discurso limitante e pouco responsável de que os jovens periféricos "não querem nada com nada", ou mesmo, de que a escola seria o espaço onde recuperaria sua dignidade que lhe foi negada durante toda a sua vida.

Através dos *Círculos Narrativos*, concordei com hooks, quando nos lembra que "os alunos estão ávidos por derrubar os obstáculos do saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender a reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra corrente". (Idem, p. 63)

Em conversa com companheiras e companheiros de profissão, eles dizem, constantemente, que os alunos não querem aprender, que eles estão desestimulados, que eles não querem "nada com nada", que eles rejeitam o saber e se orgulham da própria tolice, e, que diante de tal situação, nada podem fazer. Não lhes ocorre, por exemplo, perguntar o que os alunos gostariam de aprender?

Percebo um movimento de intelectuais periféricos insurgentes que abominam lecionar no ensino secundário, como se a escola pública não fosse um espaço para levantar e atravessar discussões "teóricas" sobre raça, gênero, conhecimento. Não lhes passa pela cabeça que, compartilhando com hooks, "é necessário e crucial que os intelectuais negros insurgentes tenham uma ética de luta que informe seu relacionamento com aqueles negros que não tiveram acesso aos modos de saber partilhados nas situações de privilégio". (hooks, 2013, p. 76)

Esses intelectuais não percebem que mudar a maneira como se ensina é tão transformador quanto mudar o que se ensina. De nada adianta falar sobre racismo e poder, se você manda o aluno negro ficar quieto e prestar atenção, por que a aula é importante para *ele*. Sei bem do que estou falando, por que já fiz isso, e fui repreendida por uma aluna branca quando me lembrou que saber sobre a África diz respeito a saber sobre a humanidade, não ao negro, assim como racismo, e que não cabia ao negro saber "da sua história", que a história do negro é sua história também. Eis uma educação multicultural.

Me emociona o fato de poder criar um ambiente onde a aluna pode questionar minhas discussões e mesmo contradizê-la, me expondo perante a sala. Essa emoção só foi possível por que combati, mortalmente, meu ego intelectual. Poderia colocá-la "no lugar dela", por que ela me tirou do meu. A luta contra a hegemonia cultural só pode ser feita se, paralelo a isso, eu luto contra os meus saberes e poderes, também, hegemônicos e silenciadores. É preciso uma mudança de deslocamento do poder, de perceber o aluno como igual. Quando digo que ele é igual a mim, afirmo que sua existência tem o mesmo valor da minha, e que minha prática precisa estar sintonizada com minha fala.

Enfrentei muitos desafios institucionais para assumir uma postura pedagógica

descentralizada do poder-saber hierárquico. "É certo que os professores que tentam institucionalizar práticas pedagógicas progressistas correm o risco de ser alvo de críticas que buscam desacreditá-los".(Idem, p.189). Ao ler essas palavras, lembro de um dia à tarde, em reunião de professores, uma professora chegou até mim e se apresentou:

"-Oi, você é a professora que não dá aula? Que fica brincando com os alunos?" Diante de tamanha agressividade fiquei perplexa e precisei fazer um esforço interno para poder reavaliar que, dentro da perspectiva dessa professora, sala de aula era lousa, giz e informação, e que é ótimo, dentro de sua concepção, que eu não "dava aula". Realmente, eu não "dou aula", eu a construo, cotidianamente, junto com os alunos.

A professora tem essa idéia por que as aulas em *Círculos Narrativos* causaram risos, prazeres, discordâncias; a grosso modo, trouxeram bocas e ouvidos, pois os corpos se fizeram presentes, o meu e dos alunos. Prazer, diversão, riso, descontração, provoca medo por que provoca intercâmbio, troca, equaliza saberes. A idéia de respeito, reciprocidade, alegria nunca é levado em consideração, ninguém parte do princípio que as ideias do professor podem entusiasmar, comover. Parece que para provar a seriedade do professor, os alunos não podem estar empolgados, fazendo comentários, querendo estar em aula. (hooks, 2013)

Durante minha vida, aprendi como a educação pode ser mutiladora ou transgressora. Perceber os meus, como herdeiros de tradições orais africanas, me levou a repensar toda a relação com os meus, a minha culturas e a minha história. Ao abrir essa perspectiva, reelaborei sentires quando minha mãe não conseguia me ajudar nas lições de casa ou mesmo precisava lhe explicar como tomar um remédio. Hoje, percebo que a Lei 10.639 é uma possibilidade latente de reelaborações culturais nas periferias, dentro de uma perspectiva decolonial, no que diz respeito a identidades e culturas em diásporas negras e nativas.

Taxa de analfabetismo da população de 11 a 17 anos de idade por grupos de idade,
segundo as Regiões Metropolitanas, núcleo e periferia - 1980/1991

REGIÕES METROPOLITANAS	TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 11 A 17 ANOS DE IDADE			
	11 a 14 anos		15 a 17 anos	
	1980	1991	1980	1991
Belém.....	8,9	8,6	4,5	4,4
Núcleo.....	8,3	8,2	4,2	4,2
Periferia.....	17,6	13,5	8,3	7,2
Fortaleza.....	22,6	15,9	15,3	12,4
Núcleo.....	19,1	13,0	12,4	10,4
Periferia.....	37,8	24,3	30,7	19,0
Recife.....	22,8	15,4	16,2	11,3
Núcleo.....	18,8	12,7	12,4	9,5
Periferia.....	26,7	17,5	20,2	12,7
Salvador.....	15,4	12,0	10,8	7,9
Núcleo.....	13,1	10,5	9,1	7,1
Periferia.....	28,0	18,3	21,4	11,6
Belo Horizonte.....	5,4	4,2	4,6	3,2
Núcleo.....	4,3	3,6	3,8	2,8
Periferia.....	7,4	5,0	6,2	3,7
Rio de Janeiro.....	6,8	5,2	4,5	3,7
Núcleo.....	4,4	3,4	3,3	2,7
Periferia.....	9,3	7,2	5,9	4,8
São Paulo.....	3,9	2,6	3,5	2,5
Núcleo.....	3,6	2,4	3,3	2,4
Periferia.....	4,5	2,9	3,9	2,7
Curitiba.....	4,2	2,4	3,8	2,2
Núcleo.....	2,9	1,7	2,6	1,6
Periferia.....	6,9	3,5	6,7	3,4
Porto Alegre.....	4,2	3,1	3,3	2,9
Núcleo.....	4,1	3,2	2,9	2,7
Periferia.....	4,2	3,1	3,6	3,0

FONTE - IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de População e Indicadores Sociais, Censos Demográficos de 1980 e 1991.

NOTA - Foi considerado núcleo, o município onde está localizado a sede administrativa da capital e periferia os demais municípios da Região Metropolitana.

⁷³ As fontes/tabelas, em anexo, referem-se ao dados anteriores a década de 2000, após esse período, as tabelas e dados utilizados, estão no corpo do texto.

**Pessoas de 7 anos ou mais de idade e taxa de analfabetismo das pessoas de 7 anos ou mais de idade,
por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões e grupos de idade — 1981-1990**

GRANDES REGIÕES E GRUPOS DE IDADE	PESSOAS DE 7 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO (números absolutos)						TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 7 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO (%)					
	Urbana		Rural		Urbana		Rural					
	1981	1990	1981	1990	1981	1990	1981	1990	1981	1990		
BRASIL	70 453 973	93 271 492	(1)	27 229 016	(1)	31 270 147	17,5	13,5	(1)	44,0	(1)	37,8
7 a 9 anos	5 793 060	7 655 091	(1)	299 140	(1)	3 259 011	40,6	28,8	(1)	70,2	(1)	62,6
10 a 14 anos	9 546 442	11 903 306	(1)	4 676 247	(1)	5 077 844	11,9	7,8	(1)	36,5	(1)	29,9
15 a 19 anos	9 685 874	10 870 941	(1)	3 926 852	(1)	4 043 851	6,7	5,3	(1)	25,7	(1)	20,5
20a24anos	8 263 418	9 982 132	(1)	2 667 720	(1)	3 068 666	7,1	5,6	(1)	26,8	(1)	23,3
25a29anos	7 192 924	9 393 810	(1)	2 158 343	(1)	2 687 945	8,9	6,1	(1)	31,7	(1)	24,5
30a39anos	10 786 434	16 262 098	(1)	3 686 298	(1)	4 415 807	13,6	8,9	(1)	42,1	(1)	29,7
40 a 49 anos	7 929 295	11 044 871	(1)	2 879 156	(1)	3 404 288	20,3	15,1	(1)	50,6	(1)	44,5
50 a 59 anos	5 702 712	7 690 335	(1)	2 077 055	(1)	2 454 742	27,3	21,3	(1)	58,6	(1)	52,5
60 anos ou mais	5 553 814	8 468 908	(1)	2 158 205	(1)	2 857 993	41,3	35,5	(1)	71,8	(1)	68,4
NORTE (2)	2 531 738	4 176 204	...	...	...	20,0	14,3	...	...	...	...	...
7 a 9 anos (2).....	268 787	419 644	...	...	...	58,4	40,5	...	...	...	...	...
10 a 14 anos (2)	423 601	662 121	...	...	...	15,5	10,4	...	...	...	...	...
15 a 19 anos (2)	395 645	605 181	...	...	...	6,9	4,8	...	...	...	...	...
20 a 24 anos (2)	299 962	479 432	...	...	...	7,2	5,4	...	...	...	...	...
25 a 29 anos (2)	247 888	413 957	...	...	...	8,6	5,7	...	...	...	...	...
30 a 39 anos (2)	344 798	656 408	...	...	...	14,2	9,3	...	...	...	...	...
40 a 49 anos (2)	234 246	400 513	...	...	...	21,4	14,7	...	...	...	...	...
50 a 59 anos (2)	161 904	263 533	...	...	...	26,8	22,7	...	...	...	...	...
60 anos ou mais (2)	154 907	275 415	...	...	...	46,2	35,7	...	...	...	...	...
NORDESTE.....	15 259 640	20 543 304	12 833 102	14 716 017	32,2	27,8	60,8	55,8				
7 a 9 anos	1 503 816	1 926 691	1 533 288	1 719 444	64,7	53,6	87,8	84,8				
10 a 14 anos	2 402 068	3 053 324	2 280 360	2 627 477	27,2	19,8	57,5	48,4				
15 a 19 anos	2 312 504	2 805 939	1 823 591	1 947 001	15,8	13,3	41,5	34,1				
20 a 24 anos	1 711 634	2 307 228	1 170 643	1 374 614	16,3	14,2	42,6	39,8				
25 a 29 anos	1 344 538	1 923 181	934 531	1 145 106	19,7	14,6	48,2	42,5				
30 a 39 anos	2 072 019	3 029 381	1 683 916	1 820 786	28,0	21,2	58,4	48,6				
40 a 49 anos	1 545 472	2 150 452	1 310 674	1 518 856	36,2	32,6	64,2	63,5				
50 a 59 anos	1 108 316	1 468 407	952 006	1 089 246	44,2	39,8	71,4	68,6				
60 anos ou mais	1 259 273	1 878 701	1 144 093	1 473 487	59,9	55,1	82,0	80,6				
SUDESTE	37 946 377	48 926 976	6 684 551	7 929 354	12,6	9,1	33,8	23,9				
7 a 9 anos	2 797 104	3 712 893	705 891	752 850	29,8	18,9	57,9	39,7				
10 a 14 anos	4 681 285	5 707 205	1 096 850	1 250 166	5,8	2,9	19,1	10,3				
15 a 19 anos	4 917 422	5 200 151	961 763	995 999	3,4	2,4	14,2	8,5				
20 a 24 anos	4 493 497	5 039 747	718 097	793 145	4,5	2,5	17,0	11,6				
25 a 29 anos	4 086 713	4 963 386	543 892	683 352	6,0	3,5	23,0	13,4				
30 a 39 anos	6 040 707	9 050 087	910 632	1 242 814	9,6	5,5	34,2	17,7				
40 a 49 anos	4 504 921	6 137 900	724 627	899 901	15,7	10,2	45,4	38,5				
50 a 59 anos	3 317 914	4 374 292	534 435	662 465	22,2	15,7	55,1	43,3				
60 anos ou mais	3 106 814	4 741 315	488 933	648 662	34,0	28,5	65,6	61,4				
SUL	10 030 864	13 190 855	6 070 411	6 322 501	12,2	8,7	21,2	15,9				
7 a 9 anos	784 794	1 044 616	575 028	548 683	25,0	14,4	38,7	24,4				
10 a 14 anos	1 320 831	1 596 791	1 008 846	842 078	5,4	2,4	8,7	4,3				
15 a 19 anos	1 360 504	1 445 041	905 904	809 642	3,7	1,7	7,7	5,2				
20 a 24 anos	1 196 535	1 389 313	616 976	640 577	3,8	3,7	9,5	5,7				

25 a 29 anos	1 029 447	1 388 840	535 025	638 454	6,4	3,7	12,9	6,8
30 a 39 anos	1 614 406	2 438 726	856 118	990 878	10,0	6,0	20,1	12,6
40 a 49 anos	1 143 778	1 619 865	656 940	734 254	15,6	9,8	30,0	21,3
50a59anos	816 481	1 139 428	481 072	533 806	22,5	17,1	38,0	30,0
60 anos ou mais	764 088	1 128 235	434 502	584 129	36,2	29,5	52,4	46,0
CENTRO-OESTE (3)	4 685 354	6 434 153	1 640 952	2 302 275	18,1	12,8	39,2	31,3
7 a 9 anos (3)	438 559	551 247	184 933	238 034	43,5	27,1	68,6	63,1
10 a 14 anos (3)	718 657	883 865	290 191	358 123	11,3	5,8	33,6	22,7
15 a 19 anos (3)	699 799	814 629	235 594	291 209	5,3	3,0	20,0	13,2
20 a 24 anos (3)	561 790	766 412	162 004	260 330	7,0	4,1	22,3	15,1
25 a 29 anos (3)	484 338	704 446	144 895	221 033	8,8	5,5	27,0	16,2
30 a 39 anos (3)	714 504	1 087 496	236 201	361 329	14,4	8,8	36,3	22,3
40 a 49 anos (3)	500 878	736 141	186 915	251 277	23,9	16,3	47,7	40,9
50 a 59 anos (3)	298 097	444 675	109 542	169 225	33,6	26,2	54,6	55,1
60 anos ou mais (3)	268 732	445 242	90 677	151 715	50,0	43,4	68,0	65,4

FONTE — IBGE, diretoria de pesquisa, Departamento de Estatística e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Anuário estatístico do Brasil 1992. Rio de Janeiro: IBGE, v.52, 1992

NOTA — Exclui as pessoas com idade ignorada e as pessoas sem declaração de alfabetização.

(1) Exclui as pessoas da zona rural de Rondônia, Acre, Roraima, Pará e Amapá. (2) Exclui as pessoas do Tocantins. (3) Inclusive as pessoas do Tocantins.

Taxas de analfabetismo das pessoas de 7 anos de idade ou mais, por classes de rendimento mensal familiar " per capita ", segundo as Grandes Regiões e grupos de idade — 1990

GRANDES REGIÕES E GRUPOS DE IDADE	TAXAS DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 7 ANOS OU MAIS DE IDADE (1)				
	Classes de rendimento mensal familiar " per capita " (piso nacional de salário)				
	Até 1/4 (2)	Mais de 1/4 a 1/2	Mais de 1/2 a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2
BRASIL (3)	45,8	36,9	22,5	11,6	3,8
7 a 9 anos (3)	71,2	56,1	34,9	20,5	8,3
10 a 14 anos (3)	36,4	22,5	11,2	3,2	1,2
15 a 19 anos (3)	26,1	18,4	9,0	3,1	1,2
20 a 24 anos (3)	29,5	23,1	11,7	4,2	1,1
25 a 29 anos (3)	33,9	23,8	11,6	5,1	1,1
30 a 39 anos (3)	40,7	29,8	14,9	6,6	1,4
40 anos ou mais (3)	63,2	59,5	42,8	24,8	7,4
NORTE (4)	27,5	27,2	18,4	11,1	4,7
7 a 9 anos (4)	60,5	57,8	47,6	29	18,1
10 a 14 anos (4)	23,5	18,5	11,2	4,9	3
15 a 19 anos (4)	7,2	9,9	6,4	2,8	1,8
20 a 24 anos (4)	10,6	9,2	6,7	6	1,7
25 a 29 anos (4)	14,9	11,0	6,8	6,3	1,9
30 a 39 anos (4)	22,9	24,0	12,4	6,4	2,3
40 anos ou mais (4)	39,2	43,7	31,1	21,8	7,7
NORDESTE	57,3	48,9	36,2	20	6,6
7 a 9 anos	84,3	75	58,1	39,3	15,4
10 a 14 anos	48,9	36,2	25,4	11	2,7
15 a 19 anos	34,8	26,7	17,9	8,5	3,7
20 a 24 anos	40,6	33,6	21,6	9,4	1,5
25 a 29 anos	46,4	34,6	22,7	9,2	1,8
30 a 39 anos	53,6	42,3	27,1	12,1	2,9
40 anos ou mais	72,2	69,7	57,7	36,5	12,5
SUDESTE	26,1	25,1	16,5	9,7	3,4
7 a 9 anos	48,2	38,1	24,1	17,1	6,8
10 a 14 anos	12,6	8,7	5,2	1,2	0,9
15 a 19 anos	8,7	9,8	4,2	2,1	0,8
20 a 24 anos	10,2	12,0	6,1	2,4	1,1
25 a 29 anos	17,6	13,0	7,0	4,1	1
30 a 39 anos	21,1	20,1	10,6	5,6	1,1
40 anos ou mais	48,2	49,3	36,1	21,9	6,7
SUL	24,2	21,9	14	8,3	2,8
7 a 9 anos	35,2	28,2	18,8	10,7	4,7
10 a 14 anos	8,4	6,3	2,6	0,6	0,7
15 a 19 anos	10,7	4,8	4	0,9	0,4
20 a 24 anos	12,5	9,7	6,1	3	0,9
25 a 29 anos	11,9	16,5	4,9	3,7	0,5
30 a 39 anos	26,2	18,6	10	4,7	1,1
40 anos ou mais	46,2	44,4	31,1	19,3	6,3
CENTRO-OESTE	41,3	32,7	22,5	14,7	4,2
7 a 9 anos	68,8	54	43,9	24,3	9,6
10 a 14 anos	32,1	18,2	10,5	4,3	1,5
15 a 19 anos	21,2	12,3	6	3,2	1,2
20 a 24 anos	23,3	16,8	8,8	5,4	1

25 a 29 anos	26,5	17,8	10,9	5,9	1,3
30 a 39 anos	34,8	25,9	16,8	8,6	1,9
40 anos ou mais	60,4	58,9	46,3	35,5	9,2

FONTES — IBGE , Diretoria de Pesquisas, Departamento de Estatísticas e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1992.Rio de Janeiro:IBGE, v. 52,1992.

NOTAS — I — Exclusive as pessoas cuja condição na família era pensionista,empregado doméstico e parente do empregado doméstico.

II — Exclusive as pessoas que declaram idade ignorada.

III — Exclusive as pessoas sem declaração de rendimetos.

(1) Relativas as pessoas analfabetas dentro de cada clsse de rendimento,não totalizando,portanto,100%.

(2) Inclusive as pessoas sem rendimento.

(3) Exclusive as pessoas da zona rural de Rondônia,Acre,Roraima,Pará e Amapá.

(4) Exclusive as pesoas da zona rural de Rondônia,Acre,Amazonas,Roraima,Pará e Amapá.

Taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por situação do domicílio e sexo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 1999

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)								
	Total			Situação do domicílio					
				Urbana			Rural		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil (1)	13,3	13,3	13,3	9,7	9,0	10,3	29,0	30,2	27,7
Norte (1)	11,6	11,7	11,5	11,6	11,7	11,5	—	—	—
Rondônia (2).....	9,6	9,0	10,2	9,6	9,0	10,2	—	—	—
Acre (2).....	15,5	18,0	13,4	15,5	18,0	13,4	—	—	—
Amazonas (2).....	8,8	8,8	8,8	8,8	8,8	8,8	—	—	—
Roraima (2).....	8,6	9,3	8,0	8,6	9,3	8,0	—	—	—
Pará (2).....	12,4	12,5	12,4	12,4	12,5	12,4	—	—	—
Região Metropolitana de Belém.....	4,8	3,9	5,5	4,8	3,9	5,5	—	—	—
Amapá(2).....	9,5	8,8	10,1	9,5	8,8	10,1	—	—	—
Tocantins.....	21,0	22,8	19,1	16,9	17,8	16,1	29,0	32,1	25,6
Nordeste	26,6	28,7	24,6	19,1	19,8	18,5	41,0	44,2	37,6
Maranhão.....	28,8	31,0	26,6	21,7	22,1	21,3	34,5	37,7	31,2
Piauí.....	31,6	35,2	28,4	22,1	23,7	20,8	45,3	49,9	40,5
Ceará.....	27,8	31,8	24,1	20,4	22,4	18,7	44,0	50,4	37,2
Região Metropolitana de Fortaleza.....	14,3	15,4	13,4	13,7	14,8	12,8	39,7	41,2	38,3
Rio Grande do Norte.....	25,5	29,0	22,4	21,4	23,4	19,6	34,4	39,7	28,8
Paraíba.....	25,9	28,5	23,6	18,7	19,0	18,4	42,0	48,4	35,9
Pernambuco.....	24,7	26,4	23,2	19,2	19,8	18,8	44,4	48,5	40,3
Região Metropolitana de Recife.....	12,0	11,4	12,5	11,3	10,8	11,8	22,9	20,7	25,1
Alagoas.....	32,8	35,5	30,4	25,0	26,6	23,6	49,7	53,1	46,2
Sergipe.....	23,9	25,8	22,1	15,7	15,4	15,9	45,4	49,7	40,7
Bahia.....	24,7	25,4	24,1	15,8	15,7	15,9	40,2	40,4	40,0
Região Metropolitana de Salvador.....	7,6	6,7	8,3	7,1	6,2	7,9	20,9	20,5	21,4
Sudeste	7,8	6,8	8,7	6,4	5,2	7,5	19,4	18,6	20,3
Minas Gerais.....	12,2	11,3	12,9	8,7	7,5	9,7	24,8	23,7	26,0
Região Metropolitana de Belo Horizonte.....	6,3	5,3	7,1	5,7	4,7	6,6	12,0	11,4	12,6
Espírito Santo.....	11,1	10,0	12,2	9,0	7,4	10,4	17,7	17,2	18,4
Rio de Janeiro.....	6,0	4,9	7,0	5,3	4,0	6,3	21,7	21,4	21,9
Região Metropolitana do Rio de Janeiro.....	4,5	3,4	5,5	4,5	3,3	5,4	14,7	16,3	13,2
São Paulo.....	6,2	5,1	7,2	5,8	4,7	6,9	10,9	10,2	11,7
Região Metropolitana de São Paulo.....	5,1	4,0	6,1	5,1	4,0	6,1	4,8	3,6	5,9
Sul	7,8	7,1	8,4	6,5	5,6	7,3	12,4	12,1	12,8
Paraná.....	10,2	8,9	11,4	8,6	7,1	10,0	16,4	15,5	17,5
Região Metropolitana de Curitiba.....	5,1	4,0	6,1	4,6	3,4	5,6	12,2	11,3	13,1
Santa Catarina.....	6,8	6,5	7,1	5,4	5,0	5,9	10,7	10,7	10,7
Rio Grande do Sul.....	6,1	5,7	6,4	5,0	4,5	5,5	10,0	10,1	10,0
Região Metropolitana de Porto Alegre.....	4,0	3,4	4,5	3,8	3,2	4,4	6,7	7,3	6,1
Centro-Oeste	10,8	10,5	11,0	9,1	8,3	9,7	18,9	19,6	18,1
Mato Grosso do Sul.....	10,9	9,9	12,0	9,4	8,1	10,7	19,4	18,5	20,5
Mato Grosso.....	11,8	11,4	12,2	9,4	8,5	10,2	19,0	19,0	19,0
Goiás.....	12,5	12,5	12,5	10,7	10,1	11,3	20,7	22,4	18,8
Distrito Federal.....	5,1	4,9	5,2	4,7	4,5	4,9	8,7	8,9	8,5

Fonte: Síntese de indicadores sociais 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 5).

(1) Exclusive pessoas da zona rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (2) Exclusive pessoas da zona rural.

Referências Bibliográficas

ACHEBE, Chinua. *O mundo se despedaça*; tradução Vera Queiroz da Costa e Silva; introdução e glossário Alberto da Costa e Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Maria Inês de. *Para que serve a escrita?*. São Paulo: EDUC, 1997.

ANTONACCI, Maria Antonieta. *Memórias ancoradas em corpos negros*. São Paulo: Educ, 2013.

_____. Expressões corporais e religião culturais In Passos, João Décio , USARSKI, Frank (org.) *Compendio de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013 pp. 525-538.

_____. *Culturas da voz em circuitos África/Brasil/Áfricas*. P.2. In: Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004.

_____. *África – Brasil: corpos, tempos e histórias silenciadas*. Florianópolis: Revista tempo & argumento, 2009.

_____. *A vitória da razão(?) O idort e a sociedade paulista*. São Paulo: Marco Zero, 1993.

_____. *A escola e seus equipamentos*. In: Maria Candida Delgado Reis. (Org.). *Caetano de Campos: fragmentos da História da Instrução Pública no Estado de São Paulo*. 1ed. São Paulo/SP: Editora Moderna, 1994, v. 1, p. 77-85

APPIAH, Kwame Anthony. *Na Casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*; tradução: Vera Ribeiro; revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. *Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros*. In: SILVA, Shirley, Vizim, Marli (orgs.). *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas: Mercado de letras, 2003.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX*. São Paulo: Annablume, 2004.

BÂ, Amadou Hampâté, 1900-1991. *Amkoullel, o menino fula*. Tradução Xina Smith de Vasconcellos. – São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. *Cultura Negra e Dominação*. Editora Unisinos, 2002.

BARBUJANI, Guido. *A invenção das raças*. Tradução Rodolfo Ilari. – São Paulo: Contexto, 2007.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história In: *Obras escolhidas – magia e técnica*,

arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Tradução de Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BARBUJANI, Guido. *A invenção das raças*. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*. 3ª Edição. São Paulo: ática, 2002.

BUENO, Maria Lucia; CASTRO, Ana Lúcia (org.). *Corpo território da cultura*. São Paulo: Annablume, 2005.

CABAÇO, José Luis. *Moçambique, colonialismo e libertação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Duarte Araújo. *A formação do professor no contexto das reformas educacionais*. In: YAMAMOTO, Oswaldo. In: *O psicólogo e a escola*. 2ª ed. EDUFRRN: NATAL, 2000.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Editora Vozes. s/d

CARLOS, Alberto Torres. *Dialogando com Paulo Freire*. Coleção Paulo Freire. Edições Loyola, 2001.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento*. (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

CASTRO, Eduardo Viveros. *No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é*. Coleção Povos Indígenas no Brasil, 2006.

CASCUDO, Câmara. *Made in África*. SP: Global Editora, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre El colonialismo*. Madri, Ediciones Akal, S.A., 2006.

CHAUÍ, M. *Mito fundador e sociedade autoritária*. SP: Perseu Abramo, 2001.

CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CONNERTON, Paul. *Como as sociedades recordam*. Tradução Maria Manuela Rocha. Oeiras Portugal: Celta Editora LTDA. 1ª ed - (1993).

COSTA, Sergio. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DAUSTER, Tania; PEREIRA, Sandra; ROCHA, Gilmar, (Org.). *Etnografia e educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

D'ÁVILA, Jerry – *Diploma da brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*; tradução Claudia Sant'Ana Martins. – São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DEL PINO, Mauro. *Política educacional, emprego e exclusão social*. In: GENTILI, Pablo.

FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DU BOIS, W.E.B. (William Edward Burghardt), 1868-1963 – *As almas da gente negra* -; tradução, introdução e notas, Heloísa Toller Gomes. – Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.

EISENSTEIN, Elizabeth L. *A Revolução da Cultura Impressa: Os primórdios da Europa Moderna*. Editora Ática, 1998.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. São Paulo: Civilização Brasileira, tradução Miguel Arrais 1968.

_____. *Pele negra, mascaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. *Racismo y cultura*. In: *Pensamento africano*. Ética y política. Edições Bellaterra: Barcelona, 2000.

FERRAZ, Abdu. *Contos e Tradições Oraís em Culturas Africanas*. Revista Projeto História, SP, n.26, Educ, 2003.

FERREIRA, Jerusa Pires. *Oralidade em tempo & espaço: colóquio Paul Zumthor*. São Paulo: EDUC, 1999.

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo. Cortez, 2002.

FRAGINAIS, Manuel Moreno (org.). *África em América Latina*. México : Siglo vientiuno editores / UNESCO, 1977.

GARCIA, Regina Leite (org). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GLISSANT, Édouard. *Introdução á poética da diversidade*. Tradução: Lúcia Guimarães. Juiz de Fora. EDUFJ: 2005.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Tradução de Cid Knipel Moreira. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

_____. *Entre campos: nações, cultura e fascínio da raça*. Tradução de Célia Maria Marinho de Azevedo ET AL. – São Paulo: Annablume, 2007.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia social de rua*. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997.

hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GUIMARÃES, Sérgio Alfredo Guimarães . *Preconceito racial: Modos, Temas e Tempos*. São Paulo: Cortez. 2003

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediação culturais*. Org. Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro.. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HADDAD, Sérgio (org). *O banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

HAMPATÊ BA, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*; - tradução Xina Smith de Vasconcellos. – São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

_____. " A tradição viva", in: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África*, São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.

HAVELOCK, Eric A. *A Musa Aprende a Escrever: reflexões sobre a oralidade e a literacia da Antiguidade ao Presente*. Revisão Científica de José Trindade Santos – Faculdade de Letras de Lisboa. Ed. Gradiva, 1996.

HEYWOOD, M. Linda. *Diáspora Negra no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LAIA, Maria Aparecida de & SILVEIRA, Maria Lucia da (org.). *A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena*. Coordenadoria dos Assuntos da População Negra (CONE), Prefeitura de São Paulo. s/d.

LAIA, Maria Aparecida de & SILVEIRA, Maria Lucia da (org.). *A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena: desafios e reflexões*. Coordenadoria dos Assuntos da População Negra (CONE), Prefeitura de São Paulo. s/d.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. In: *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Compilado por Edgardo Lander – 1ª Ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LINEBAUGH, Peter e REDIKER, Marcus. *A hidra de muitas cabeças : marinheiros, escravos, plebeus e a história oculta do Atlântico revolucionário*. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

LOPES, José de Sousa Miguel Lopes. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. São Paulo: EDUC, 2004.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. *Introdução aos Cultural Studies*. Porto Editora, 2006.

MATTOS, Miriam de C. do C. M. *A diversidade cultural presente nos estoques informacionais das escolas públicas de Santa Catarina: um estudo sobre a implementação da Lei Federal nº 10.639/03*. Itajaí: UDESC, Casa Aberta, 2008.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosaic & Naify, 2003.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *La Idea de América Latina – La herida colonial y la opción decolonial*. Tradución Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A, 2007.

_____. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. 1ª Ed. – Buenos Aires: Del Signo, 2010.

_____. *El vuelco de La razón: diferencia colonial y pensamiento fronteirizo*. – 1ª ed. – Buenos Aires: Del Signo, 2011.

_____. *La teoría política en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2003.

MEZZANDRA, Sandra. *Estudios Postcoloniales: ensayos fundamentales*. MADRID: Traficantes de Sueños, 2008.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*; tradução do francês: Eliane Lisboa – Porto Alegre: Sulina, 2006.

MOUTINHO, Lara. *Razão, “cor” e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do Sul* – São Paulo: UNESP, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

PAGET, Henry. *El color de la razón imperial: racismo epistemológico y razon*. Henry Paget; Santiago Castro Gomez; Eze Chukudi; compilado por Walter Mignolo – 1ª ed. –

Buenos Aires; Del Signo, 2008.

Projeto História 26 e 44: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: EDUC.

PRATT, Mary Louise. *Os Olhos do Império: relatos de viagem e transculturação*. Tradução Jézio Hernani Bonfim Gutierrez. Bauru, SP: EDUSC: 1999. Pallas, 2002.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de história oral*; tradução Fernando Luiz Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PETER, Margarida; FIORIN, José Luiz. (organizadores). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS, Arthur. *A mestiçagem no Brasil*. Tradução e revisão de notas por Waldir Freitas Oliveira. Maceió: EDUFAL, 2004.

RIBEIRO, Neli Goes; VIVENTE, Leandra. *Estudos sobre a escolarização do negro em Santa Catarina: municípios de Itajaí, Lages, Criciúma e Florianópolis*. Itajaí: UDESC, Casa Aberta, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado – 2ª ed.* – São Paulo: Cortez, 2006.

_____ e MENEZES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Ed. Almedina, 2009.

SANTOS, Aparecida Gislene. *A invenção do “ser negro”: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo?* Coleção: Primeiros Passos. Editora Brasiliense.

SAID W. Edward. *Cultura e Política*. Org. Emir Sader; Trad. Luiz Bernardo Pericás. Editora Boitempo, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de Identidades; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. *O pensamento negro em educação no Brasil*.

SOARES, M. B. *Letramento/Alfabetismo*. Presença Pedagógica. Nº 10, 1996.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes*. Ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. *A Verdade Seduzida*. Rio de Janeiro: DP&A, 3. ed, 2005.

SOUZA, Edileuza Penha de. *Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

THOMPSON, E.P. *Costumes em comum; revisão técnica Antonio negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THORNTON, John Kelly. *A África e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico 1400-1800*; tradução de Marisa Rocha Mota – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*.

WALSH, Catherine. (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: *Interculturalid y política: desafios e possibilidades/* Ed. Norma Fuller, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

_____. Etnoeducación e interculturalidad em perspectiva decolonial. In: *Desde Adentro – Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*. Centro de Desarrollo Étnico. Lima: Bellido Ediciones E.I.R.L, 2011.

_____. *Fanon y la pedagogia de-colonial*. In: Nuevamerica nº 122, Junho, 2009.

_____. *Pensamiento crítico y matriz (De) Colonial: Reflexões Latinoamericas*. Universidade Andina Simón Boívar/Edições Abya-Yala, Quito, 2005.

_____. *Interculturalidad, Estado, Sociedade : luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Trad. Por Tomaz Tadeu da Silva, Daise Batista. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Editora Haucitec/Educ. 1997.