



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL

RACHEL MARIA DOMINGUES

SOU O QUE PAREÇO, AINDA ASSIM NÃO ME CONHEÇO:
articulações entre a Pedagogia Griô e o Ensino de Artes na Educação
de Jovens e Adultos

JOÃO PESSOA
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL

RACHEL MARIA DOMINGUES

SOU O QUE PAREÇO, AINDA ASSIM NÃO ME CONHEÇO:
articulações entre a Pedagogia Griô e o Ensino de Artes na Educação
de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes

Orientador: Prof. Dr. Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa

JOÃO PESSOA
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D 671s DOMINGUES, Rachel Maria.

SOU O QUE PAREÇO AINDA ASSIM NÃO ME CONHEÇO:
articulações entre a Pedagogia Griô e o Ensino de Artes
na Educação de Jovens e Adultos / Rachel Maria
Domingues. - João Pessoa, 2020.

173 f. : il.

Orientação: Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Pedagogia Griô. 2. Jogos Teatrais. 3. Vivência. 4. Diálogo 5. Ensino de
Jovens e Adultos. I. Cananéa, Fernando Antonio Abath Luna Cardoso
Cananéa. II. Título.

UFPB | BC

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA – DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO PARA O MESTRADO
PROFISSIONAL EM ARTES**

Área de Concentração: Ensino de Artes

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes

Atendendo à legislação vigente, às 15h00 do dia 08/07/2020, por meio de videoconferência, reuniu-se a Banca Examinadora, presidida pelo Professor Doutor Orientador **Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa**, a fim de argüir sobre o trabalho de conclusão para o Mestrado da Aluna RACHEL MARIA DOMINGUES, intitulado: **SOU O QUE PAREÇO, AINDA ASSIM NÃO ME CONHEÇO**: articulações entre a Pedagogia Griô e o Ensino de Artes na Educação de Jovens e Adultos, requisito final para a obtenção do título de **Mestre em Artes**. Aberta a sessão pelo Presidente, coube à mestrandia, na forma regimental, expor o tema de seu Trabalho de Conclusão, findo o que, dentro do tempo regulamentar, foram apresentadas as arguições pelos membros da Banca Examinadora. Em seguida, deram-se as explicações que se fizeram necessárias. Em ato contínuo, a Banca Examinadora reuniu-se reservadamente para proceder a avaliação final, conforme critérios estabelecidos pelo Regimento do Programa, sendo o trabalho:

Aprovado (X) Aprovado com alterações () Reprovado ()

Destaca-se: Indicação para Publicação. A presente dissertação cumpriu os requisitos acadêmicos da pesquisa, trouxe importante contribuição aos estudos da Pedagogia Griô e o Ensino de Artes e os resultados fortalecem os processos de aprendizagem e criação em artes na Educação Básica. Trabalho muito elogiado, pois, é um verdadeiro documento propositivo para o ensino de artes na EJA.

Recomendam-se as seguintes alterações: Sugestões contidas nos pareceres, sem destaques.

Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo acadêmico.

João Pessoa – PB, 08 de julho de 2020.

Banca Examinadora:

Dr. Fernando A. Abath L.
C. Cananéa
Dra. Líria de Araújo
Moraes



**Presidente/Orientador
Prof-Artes/UFPB**

**Membro Interno -
Prof-Artes/UFPB**



Dra. Aline Maria Batista
Machado



**Membro Externo
PPGE/UFPB**

De acordo:

Rachel Maria Domingues



Acadêmico(a)

RACHEL MARIA DOMINGUES

SOU O QUE PAREÇO, AINDA ASSIM NÃO ME CONHEÇO:
articulações entre a Pedagogia Griô e o Ensino de Artes na Educação
de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Artes.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa
Orientador (PROF-ARTES -CCTA - UFPB)

Profa. Dra. Líria de Araújo Moraes
Membro Interno (PROF-ARTES-CCTA/UFPB)

Profa. Dra. Aline Maria Batista Machado
Membro Externo (PPGE-CE/UFPB)

Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz
Membro Externo Suplente (PPGE-CE/UFPB)

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus, pois é Ele quem vem sustentando o meu ser ontem, hoje e sempre! À minha família, principalmente ao pai e à minha mãe, que, por meio de sua união, puderam permitir e amparar a minha vida até que eu pudesse tomá-la. Aos meus filhos, pela nutrição do amor constante e terno, que me sustenta amorosamente em todas as minhas dimensões.

AGRADECIMENTOS

O ato de cultivar o sentimento de gratidão é algo de uma beleza simbólica e ao mesmo tempo prática. Quando sentimos gratidão por alguém, estamos afirmando que aquela(s) pessoa(s) deixou(aram) marcas positivas em nós e, em gesto de reciprocidade, devolvemos essa marca amorosa em forma de agradecimento. Assim, inicio meus agradecimentos celebrando todos os educandos com quem pude ter a oportunidade de partilhar saberes até aqui, construindo vínculos de afeto e amizade.

Agradeço à minha família (pai, mãe, irmãos, avós, tios e tias, primos e padrinhos), de quem recebi a força de nutrição da vida e a energia ancestral de nossos antepassados, que vem nos abençoando e nos permitindo realizar a nossa missão, de geração em geração.

Agradeço ao meu ex-marido Felipe Holanda que, ao compartilhar comigo doze anos de convivência e histórias, pôde ressoar na construção de minha identidade e me presentear com dois filhos maravilhosos, Nahan Gabriel e Ana Luiza, a quem devoto todo o meu amor e a minha ternura.

Aos meus companheiros de jornada da Escola Municipal Vereador Pedro Américo da Silva, os maravilhosos educadores Gerlane de Oliveira Silva e Cláudio José dos Santos Campos, pela cumplicidade e pela afinidade no pensar e no fazer educação. Aos gestores Ana Lúcia Rodrigues de Sousa e Cláudio Virgínio da Silva, e à supervisora Gisela Farias de Figueiredo Melo, pela confiança no meu trabalho e por abrirem as portas da escola para que esta pesquisa fosse realizada.

Ao meu orientador Fernando Abath, pela grandiosidade de sua generosidade, sua paciência e sua atenção com todas as pessoas, compartilhando seus conhecimentos com empatia e gentileza, sendo, para mim, um verdadeiro presente nesta jornada, com quem muito aprendi sobre pesquisa e sobre a vida, com sua forma de ser e de tratar as pessoas.

Agradeço a todos da turma do ProfArtes - 2018, pois pude, com eles, vivenciar experiências enriquecedoras durante os períodos de aula e aprender muito com suas práticas de ensino. Estendo a gratidão a todos os professores do programa que colaboraram com nossa formação, por meio das muitas reflexões que foram tecidas durante todo o processo da aula.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Líria de Araújo Moraes, à Prof.^a Dr.^a Aline Maria Batista

Machado e ao Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz, por me darem a honra e a alegria de tê-los em minha banca avaliadora.

Um reconhecimento sincero em forma de agradecimento a todas/os as/os mestras/es da cultura popular do município de Cabedelo - PB, pela riqueza de seus saberes/fazeres e pela generosidade em compartilhá-los, contribuindo para o fortalecimento da Identidade Cultural da cidade e de seus moradores.

Por fim, agradeço às minhas amigas queridas que, durante momentos muito difíceis que vivi no processo do Mestrado, apoiaram-me de forma amorosa para que eu superasse as dificuldades e persistisse nos meus objetivos: Erlane Nascimento, Simone Alves e Lorena Tupinambá, a quem ofereço minha gratidão e amizade.

Pergunta o poeta: Possui esse caminho um coração?

Carlos Castaneda

RESUMO

A presente dissertação analisou como a prática de educação comunitária Pedagogia Griô se articulou com o ensino da Arte Teatral por meio de um diálogo metodológico e vivencial, resultando em uma ação pedagógica aplicada a um Grupo Focal de educandos da modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública do município de Cabedelo - PB. Nesse contexto, investimos em observar se, por meio da aplicação dessa ação reflexiva, houve um movimento de fortalecimento da identidade cultural do Grupo Focal, por meio de uma maior participação nas atividades escolares, de um maior engajamento desses educandos envolvidos na pesquisa, no que diz respeito à valorização da cultura local, que se traduz em ações afirmativas e propositivas no sentido dos saberes e dos fazeres desses indivíduos em sua comunidade. Utilizamos a observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. Desse modo, a análise dos discursos orais e corporais dos sujeitos durante as vivências realizadas puderam ser verificados por meio dos instrumentos de coleta de dados, das rodas de conversa, da gravação de áudio e de vídeo, das entrevistas semiestruturadas, dos depoimentos orais e pelos registros no diário de campo. As análises empreendidas durante o percurso da pesquisa nos fizeram inferir que, mesmo diante de dificuldades histórico-culturais em se trabalhar com a disciplina de Artes Cênicas no Ensino de Jovens e Adultos - EJA da escola campo de pesquisa, ao engajarmos com as práticas vivenciais da Pedagogia Griô, tomando como potência as histórias e as raízes ancestrais dos educandos, foi possível observar a importância do reconhecimento por parte dos sujeitos diante de sua própria história e de sua própria cultura, ou seja, de sua Identidade Cultural.

Palavras-chave: Pedagogia Griô. Jogos Teatrais. Vivência. Diálogo. Ensino de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This dissertation analyzes how the practice of community education Pedagogia Griô articulates with the teaching of theatrical art through a methodological and experiential dialogue, resulting in a pedagogical action applied to a focus group of students of Youth and Adult Education (EJA), from a public school in the municipality of Cabedelo - PB. In this context, investments in observing whether, through the application of this reflex action, there was a movement to strengthen the cultural identity of the focus group, by a greater participation in school activities, by a greater involvement of these students involved in the research, without regard to the appreciation of local culture, which translates into meaningless affirmative and purposeful actions by the sabers and those who make these individuals in their community. Use participant observation as the qualitative research methodology. Thus, an analysis of the subjects' oral and corporate discourses during the experiences heard is verified by means of data collection instruments, conversation circles, audio and voice recording, semi-structured interviews, oral testimonies and data recorded in the field diary. The analyzes undertaken during the research screening in which the same were inferred, history of cultural difficulties in working with a Performing Arts discipline in the Teaching of Youth and Adults - EJA of the research field school, and engaging with the experiential practices of Griô Pedagogy, adopting the power as stories and ancestral roots of students, it was possible to observe the importance of recognition by the subjects exposed to their own history and culture, that is, their cultural identity.

Keywords: Griô Pedagogy. Theatrical games. Experience. Dialogue. Youth and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Curva de Vivência.....	38
Figura 2 - Modelo Mandálico da Ação Pedagógica da Pedagogia Griô.	43
Figura 3 - Primeiro Encontro com o Grupo Focal.....	50
Figura 4 - Grupo Focal reunido.	53
Figura 5 - Grupo Focal com a Mandala Identitária.	54
Figura 6 - Caixa de identidade.	55
Figura 7 - Exercício olhar dentro da caixa.	56
Figura 8 - Mandala Identitária.....	64
Figura 9 - Fundação Casa Grande.....	83
Figura 10 - Imagem aérea da cidade de Cabedelo.	85
Figura 11 - Educanda Maria das Neves e sua arte.	89
Figura 12 - Educanda Maria do Socorro Lopes dos Santos e sua arte.	89
Figura 13 - Chaveiro produzido pelo educando Josenildo de França.	90
Figura 14 - Pôr do sol na Praia do Jacaré.	91
Figura 15 - Rua da Escola Municipal Vereador Pedro Américo da Silva em 2015.	91
Figura 16 - Moradias de alguns educandos da escola.	93
Figura 17 - Fachada da Escola Municipal Vereador Pedro Américo da Silva.	96
Figura 18 - Rua da Escola Municipal Vereador Pedro Américo da Silva.....	97
Figura 19 - Sociedade de Ação Comunitária do Jacaré (SOAJE), em frente à escola campo de pesquisa.	98
Figura 20 - A sala de aula e sua disposição inicial.....	107
Figura 21 - Roda de conversa com o Grupo Focal.....	108
Figura 22 - Objetos para a vivência.....	114
Figura 23 - Registro de educandos dançando o coco de roda de Mestre Benedito.	117
Figura 24 - Outro registro de educandos dançando o coco de roda de Mestre Benedito.	118
Figura 25 - Jogo teatral: Ilustrar uma história.	121
Figura 26 - Círculo da cultura da vivência.	126
Figura 27 - Exercício teatral: Espelho.....	130
Figura 28 - Árvore do Teatro do Oprimido.....	133
Figura 29 - Exercícios da fala espelhada.	134

Figura 30 - Preenchendo os espaços.....	137
Figura 31 - Hipnose Colombiana.....	138
Figura 32 - Ensaio geral e apresentação da peça teatral sobre o mestre Benedito para todos os educandos da escola.	141
Figura 33 - Adereço de cobra utilizado na peça teatral e construído com a participação dos educandos.....	142
Figura 34 - Apresentação da peça teatral realizada na sede da Secretaria de Educação, em Cabedelo - PB.	143
Figura 35 - Registro após a apresentação na Secretaria de Educação, em Cabedelo - PB.	143
Figura 36 - Cordel construído coletivamente contando a história de Mestre Benedito.	144
Figura 37 - Texto teatral encenado pelos educandos sobre a vida e a obra de Mestre Benedito.	145
Figura 38 - Recebendo o prêmio do Ano Cultural Mestre Benedito.	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tendência Pedagógica da Educação Comunitária	30
Quadro 2 - Linhas de Vivência	36
Quadro 3 - Quadro apresentando o jogo Ilustrar uma história	121
Quadro 4 - Quadro dos Encontros com o Grupo Focal	149

SUMÁRIO

1 UM DEDINHO DE PROSA	12
1.1 SOU O QUE PAREÇO? De passinho a passinho se faz muito caminho	14
1.2 A FORÇA DA TRADIÇÃO ORAL DA ÁFRICA AO BRASIL: tem caroço nesse angu	22
1.3 PEDAGOGIA GRIÔ: água mole, pedra dura, tanto bate até que cultura	26
1.3.1 VIVÊNCIAS GRIÔS: <i>não deixes para amanhã o que podes fazer hoje</i>	31
1.3.2 RELATO DO DIÁRIO DE CAMPO: <i>quem conta um conto, aumenta um ponto</i>	44
1.3.3 O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA: <i>a pressa é inimiga da perfeição</i>	47
1.4 OFICINA REALIZADA COM O GRUPO FOCAL: de grão em grão, a galinha enche o papo	49
1.4.1 UMA PEQUENA PAUSA PARA UM ESTUDO DE CASO: <i>pimenta nos olhos dos outros é refresco</i>	57
2 IDENTIDADE CULTURAL: filho de peixe, peixinho é?	61
2.1 DIÁLOGOS IDENTITÁRIOS: santo de casa não faz milagres	63
2.2 EDUCAÇÃO POPULAR E DIÁLOGO: quem tem boca vai a Roma	77
2.2.1 UMA PAUSA PARA OLHAR PARA FORA: <i>em terra de cego quem tem um olho é rei</i>	81
2.3 CABEDELO E SUAS HISTÓRIAS: pano para mangas	84
2.3.1 COMUNIDADE DO JACARÉ: <i>vira o disco e toca o mesmo!</i>	87
2.3.2 ESCOLA VEREADOR PEDRO AMÉRICO DA SILVA: <i>caiu na rede, é peixe</i> ...	95
2.4 ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: de noite todos os gatos são pardos	100
2.5 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: antes tarde do que nunca	113
3 JOGOS TEATRAIS E O TEATRO DO OPRIMIDO: onde há fogo, há fumaça!	129
3.1 TEATRO DO OPRIMIDO: ao rico não faltes, ao pobre não prometas	131
3.2 EXPERIÊNCIA: ESCOLA/COMUNIDADE MESTRE BENEDITO: quem não é visto, não é lembrado	139
3.3 TEIA RELACIONAL: uma andorinha sozinha não faz verão	147

4 PARA BOM ENTENDEDOR: o caminho se faz ao caminhar	150
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	161

1 UM DEDINHO DE PROSA

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar uma experiência de educação comunitária, por meio do imbricamento entre a Pedagogia Griô e o ensino da Arte Teatral, que foi realizada com turmas do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Vereador Pedro Américo da Silva, localizada no município de Cabedelo, no estado da Paraíba - PB. Essa experiência nasceu a partir da escuta das histórias de vida de cada educando, de seus saberes e fazeres, e da observação da necessidade de trabalharmos no sentido do fortalecimento da identidade cultural dessa comunidade escolar.

Embasamos o desenvolvimento dessa prática nos postulados de Paulo Freire (1985; 1996; 2016), pelo olhar da Educação Popular, em Lílían Pacheco (2006) e a Pedagogia Griô, e em Augusto Boal (1995; 1996; 2008; 2009) com o Teatro do Oprimido. A experiência consiste em uma imersão nas temáticas identitárias e sociais trazidas pelos educandos a partir de suas realidades, e na construção de planos de aula que se articulou com a proposta do caminho didático da Pedagogia Griô que envolve: Encantamento, Vivência, Diálogo, Produção e Compartilhamento do Conhecimento, experiências mediadas por jogos teatrais que perpassam pela temática da identidade cultural, no sentido da reflexão e da afirmação dos saberes e fazeres desses educandos envolvidos na pesquisa.

A dissertação está dividida em quatro capítulos principais, sendo divididos em seções e subseções. Este capítulo introdutório tem quatro subdivisões. A primeira seção, **SOU O QUE PAREÇO?**, tem um caráter autobiográfico e busca relatar um pouco dos passos que a pesquisadora vem tomando no sentido de construção da sua identidade enquanto mãe, mulher, educadora e artista. É explorado de que forma essa construção vem levando a pesquisadora para caminhos onde está o seu coração. Assim, há a descrição das inquietações e da chegada também ao objetivo desta pesquisa acadêmica, no encontro com uma proposta de educação que motivou tal investigação. A segunda seção, **A FORÇA DA TRADIÇÃO ORAL**, situa o leitor sobre a importância da tradição oral tanto na África como no Brasil, e sobre como o termo Griot (África) vem sendo adotado no nosso país (Griô), sendo ressignificado em práticas pedagógicas em que se busca fortalecer essa tradição da oralidade. Na terceira seção, **PEDAGOGIA GRIÔ**, trataremos sobre aspectos dessa pedagogia, buscando compreender suas origens

históricas, assim como porque ela é considerada uma reinvenção, explorando quais os pensadores que embasam sua proposta. Tal perspectiva é entrelaçada com três subseções. Em *VIVÊNCIAS GRIÔS*, buscamos explicar como estão estruturadas as vivências Griôs, segundo essa pedagogia, e o porquê ela é uma categoria fundante desta pesquisa. Em *RELATO DO DIÁRIO DE CAMPO*, registramos sobre o percurso inicial dessa pesquisa, pautado em observações participantes feitas durante os primeiros encontros com o Grupo Focal. Já em *O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA*, refletimos sobre a importância de uma pedagogia em que se vivencie a abertura à experiência. Por fim, na quarta seção do presente capítulo, *OFICINA REALIZADA COM O GRUPO FOCAL*, contamos um pouco sobre as oficinas realizadas com o Grupo Focal e as percepções desse processo sob o olhar das categorias de pesquisa, apresentando a subseção *UMA PEQUENA PAUSA PARA UM ESTUDO DE CASO*, em que contamos uma situação que aconteceu durante os encontros com o Grupo Focal e que trouxe importantes reflexões para o andamento da pesquisa.

No segundo capítulo, trazemos um diálogo conceitual sobre IDENTIDADE CULTURAL, a sua importância para manutenção do *status quo* social ou de uma libertação do cidadão enquanto ser crítico e com força de transformar sua realidade. Na seção DIÁLOGOS IDENTITÁRIOS, buscamos trazer a discussão com o Grupo Focal sobre o entendimento que os educandos têm de identidade cultural, cultura e comunidade, discorrendo também sobre a importância da EDUCAÇÃO POPULAR E DIÁLOGO enquanto força motriz e propulsora de movimentos na educação. Nessa segunda seção, busca-se dialogar com uma perspectiva de educação libertadora do ser humano, fazendo-se romper com amarras sociais e historicamente construídas, reconstruindo-se a partir da transição de uma consciência ingênua para um olhar transitório e em busca de fortalecer uma consciência crítica. Assim, na subseção *UMA PAUSA PARA OLHAR PARA FORA*, fazemos o relato de uma experiência que tivemos enquanto pesquisadora, na cidade de Nova Olinda - CE, com a Fundação Casa Grande e a força da Identidade Cultural daquela comunidade que impactou o percurso da pesquisa e contribuiu para as reflexões da mesma. Buscamos, na seção seguinte, situar o leitor sobre o lugar onde foi desenvolvida esta pesquisa. Assim, em *CABEDELO E SUAS HISTÓRIAS*, contamos um pouco sobre a história do município onde foi realizado nosso estudo, resgatando a sua origem histórica e sua importância cultural. Para

isso, também aprofundamos a investigação sobre o campo da pesquisa ao adentrar nas subseções sobre a *COMUNIDADE DO JACARÉ* e a *ESCOLA VEREADOR PEDRO AMÉRICO DA SILVA*, no sentido de compreendermos melhor a escolha desses espaços como campo fértil ao desenvolvimento do que aqui está relatado. Na seção ENSINO DE JOVENS E ADULTOS, ponderamos sobre os desafios e as possibilidades em se trabalhar com essa modalidade de ensino, sobretudo na escola campo de pesquisa onde a mesma foi realizada. Já na seção EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, denunciemos e justificamos a necessidade de se buscar novos caminhos político-pedagógicos para uma educação, de fato, inclusiva, no sentido mais amplo desse termo.

No capítulo três, versaremos sobre a importância da arte por meio da utilização dos JOGOS TEATRAIS, como fio condutor das vivências Griôs, do resgate da experiência na educação e do fortalecimento da tradição oral na educação formal. Esse capítulo tem a seção sobre o TEATRO DO OPRIMIDO e a sua importante contribuição a um teatro que se propõe problematizar, construir possibilidades conscientizadoras e proporcionar ao indivíduo em situação de opressão a reflexão sobre sua própria condição social, tendo como criador o teatrólogo Augusto Boal. Temos ainda a seção EXPERIÊNCIA: ESCOLA/COMUNIDADE - MESTRE BENEDITO, em que relatamos a experiência de um projeto desenvolvido com o Grupo Focal alinhado à pesquisa no sentido da valorização de um mestre da cultura popular do município de Cabedelo - PB, que descortinou importantes elementos para a investigação do Grupo Focal. Na seção TEIA RELACIONAL, revelamos sobre a prática da pesquisa e os atravessamentos metodológicos possíveis realizados entre o ensino da Arte Teatral e a Pedagogia Griô, os caminhos traçados e não percorridos e os embriões guardados para um novo momento.

No quarto capítulo, PARA BOM ENTENDEDOR, abordamos alguns resultados da pesquisa, bem como expressamos as considerações finais deste trabalho, apontando para novas possibilidades a partir dele.

1.1 SOU O QUE PAREÇO? De passinho a passinho se faz muito caminho

Não tem como falar em Pedagogia Griô e Arte Teatral sem falar em memória e identidade, pois ambas vêm tecendo nossas escolhas e guiando nossos passos

rumo aos caminhos que trilhamos ao longo de nossas vidas. Escolhas essas que vão se construindo sob as experiências impressas em nosso corpo, nossa mente, nossa palavra, nossa ação e nossa emoção. Para tanto, esse desejo de pesquisar sobre a Arte Teatral e a Pedagogia Griô certamente diz muito sobre como eu venho me construindo e me reconhecendo como menina, mulher, mãe, artista, brincante, educadora e sempre aprendiz.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos (FREIRE, 1985, p. 33).

Em nome dos meus ancestrais, peço a benção aos meus avós, bisavós e tataravós, cujos enlaces ancestrais e matrimoniais construíram a minha base familiar materna. As memórias que venho reunindo, com zelo e honra, contam a história a partir da minha tataravó Isabel Carriello, mulher forte e destemida, que foi vendida em uma feira na Itália como escrava branca aos 12 anos de idade e casou-se com um senhor de engenho de 48 anos chamado Pedro Roen, que a manteve como escrava e, mesmo assim, teve 12 filhos com ela. Dentre estes filhos, minha bisavó nasceu, Marieta da Conceição Carriello, sendo a única dos irmãos que sobreviveu à peste bubônica que acometeu a família, que vinha a navio da Itália para o Brasil, em busca de melhores condições de vida.

Aqui chegando, Isabel e Pedro tiveram outros filhos, e sua filha Marieta passou a cuidar dos irmãos mais novos até que, também bem nova, teve seu casamento arranjado com um homem chamado João Rodrigues de Lima, Juntos, os dois conceberam minha avó materna, Maria de Lourdes, protagonista de minhas mais vívidas e ternas memórias, mulher igualmente forte e decidida que, aos 24 anos, deixou o convento para casar-se com meu avô Antônio José, caboclo da mata das Minas Gerais, filho de uma índia chamada Chica Preta, que era profunda conhecedora das ervas e das plantas medicinais. Lourdes e Antônio, então unidos pelo amor, conceberam minha mãe Regina e, através dela, hoje, eu sou Rachel Maria Domingues. Venho contar minha história e justificar o desejo profundo em realizar essa pesquisa, cujo tema perpassa pela minha identidade e pela minha ancestralidade.

Nasci em Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, no ano de 1985, em uma família simples, mas que sempre valorizou a importância dos estudos para a formação de uma pessoa. Trago em minha memória a presença marcante de minha avó materna Lourdes, sempre sentada no quintal de casa no final de tarde contando histórias de seres fantásticos que ainda hoje povoam minhas lembranças. A arte sempre se fez presente em minha vida, quando desde pequena gostava de dançar, cantar e interpretar esses personagens fantásticos das histórias de minha avó. Posso dizer que tive uma infância bem vivida, com memórias de brincadeiras no mato, onde eu gostava de colher morangos silvestres, amoras e chuchu. Ainda consigo sentir os cheiros e sabores que marcaram a minha infância.

Aos 9 anos, minha vida estava prestes a sofrer uma grande transformação. Foi quando deixei minha cidade natal e meus familiares para viver uma experiência de morar no nordeste brasileiro, lugar este que só sabia que existia pelo mapa mostrado nas aulas de Geografia na 3ª série. Ao chegar a Recife - PE, deparei-me com uma cidade bem maior do que a que eu vivia. Uma complexidade de situações vividas com minha família me fez morar em um curto espaço de tempo em várias cidades do Sudeste ao Nordeste brasileiro. Posso afirmar que, durante uma fase importante da minha transição de infância para adolescência, pude ter contato com um rico e diverso universo da cultura popular das regiões pelas quais passei.

Mas foi em João Pessoa - PB que finalmente minha família se estabeleceu e eu pude então iniciar meus estudos e atividades profissionais. Aos 14 anos, entrei para um grupo de teatro de rua chamado "Quem Tem Boca é Pra Gritar", com que pude aprender sobre as técnicas de Teatro de Rua, *Commedia Dell'arte*, e adentrar também ao encantado universo da arte circense. Concomitante ao grupo de teatro, também participava de um grupo de dança chamado Cia Andares.

No mesmo período, iniciei uma formação cênica na antiga Escola de Circo Pirilampo, da família Djalma Buranhém, que bebia na fonte do circo tradicional, aprendendo e aperfeiçoando, além das variadas técnicas circenses, mas, principalmente, a cultura de raiz dessa arte milenar. Essa tríade formada por teatro, dança e circo permeou a minha infância e a minha adolescência, conduzindo-me à importante transição de menina a mulher, e ainda me fazendo descobrir uma artista brincante.

A minha trajetória em sala de aula como arte educadora começou bem antes de iniciar um curso superior. No ano de 2001, com apenas 16 anos de idade,

comecei a dar aulas de teatro e circo na “Escola Sempre Viva”, na cidade de João Pessoa - PB, e a participar de Encontros e Mostras artísticas nos quais eu era convidada a ministrar oficinas de técnicas circenses. Ao ministrar as aulas de teatro e circo, fui descobrindo que gostava de fazer aquilo e, mais do que isso, que os educandos também gostavam de minhas aulas. Por sentir essa identificação com a docência, no ano de 2006, comecei a fazer o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (concluído no ano de 2010). Todavia, meu coração pulsava mesmo era com a arte e, por esse motivo, no ano de 2008, iniciei o curso de Bacharelado em Teatro, na primeira turma até então do recém-criado curso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Cursei mais de 75% do curso, porém, em 2010, engravidei e tive uma gestação de risco, pela qual eu precisei me afastar do curso. Apesar de não ter conseguido concluir a formação em artes cênicas, nunca consegui me distanciar do fazer artístico. Percorri por alguns caminhos entrelaçados por movimentos da cultura popular, da dança, do teatro, do circo.

Nessa trajetória de aproximadamente 17 anos dedicados à docência, em que pude ter a oportunidade de trabalhar com crianças, jovens e adultos, em variadas modalidades de ensino, sejam presenciais e a distância, hoje me encontro como professora polivalente concursada do município de Cabedelo - PB, atuando com educandos do Ciclo I, correspondente às turmas dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, das turmas noturnas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), alocada na Escola Municipal Pedro Américo da Silva, no bairro do Jacaré, que despertou em mim profundas inquietações, fazendo-me aproximar desta pesquisa.

As dificuldades de trabalhar com a EJA, atualmente, no âmbito das escolas públicas brasileiras, são muitas. Podemos dizer que, na superfície desses problemas, encontramos questões de ordem estrutural das escolas, como salas de aula sucateadas, mobiliário não condizente com as demandas das turmas de jovens e adultos, material pedagógico inexistente para esse público, livros didáticos que não refletem o dia a dia e as necessidades do fazer sentido para esses educandos. Aprofundando mais essas problemáticas, encontramos o crescente número de evasão e violência escolar, além de gestões e práticas pedagógicas muitas vezes distanciadas da realidade desses educandos.

Como uma pequena tentativa de ilustrar essa visão falida que se tem sobre a EJA, na primeira reunião pedagógica enquanto educadora dessa modalidade de ensino, fui apresentada à ideia pejorativa associada à referida sigla: “Eles Jamais

Aprenderão”. Para além dessas questões, vemos o reflexo de todas essas problemáticas espelhadas no comportamento desses educandos quanto ao envolvimento com a sua comunidade escolar, à cultura de seu bairro e cidade, à falta de engajamento na luta pelos seus direitos e à própria invisibilização de reconhecimento social enquanto cidadãos e cidadãs que possuem saberes e fazeres importantes para a manutenção da sua comunidade.

Minhas inquietações nasceram da observação dessas problemáticas e por perceber que a identidade cultural não está no centro do planejamento das ações de educação, nem da elaboração do conhecimento. Os educandos constantemente se perguntam: “Para que eu estou aprendendo isso?” Essa e outras indagações e incômodos me fizeram levantar as seguintes perguntas: Como, diante dessa percepção de realidade, uma educadora pode, por meio de suas aulas de artes, em um curto espaço de tempo que lhe é computado semanalmente, desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que permita ter um significado social para os educandos e a comunidade? E mais do que isso, ser escuta das memórias desses educandos, fazer refletir e provocar um movimento de releitura de suas próprias histórias e da afirmação de suas identidades, enquanto possuidores de uma cultura viva e pulsante, que é a base de sua identidade cultural? Como trazer o conteúdo informal, reflexo de suas histórias de vida e temas trazidos de seu dia a dia e de sua comunidade, para o conteúdo formal, por meio de uma ação pedagógica que imprima as reais necessidades de aprendizagem desses educandos, que contribua para os processos de reflexão da vida e que seja problematização para a transformação social daquela comunidade?

Dentro de minha prática, já vinha buscando caminhos metodológicos que pudessem dar voz às histórias e ao corpo dos meus educandos. Valorizando a tradição oral e os conteúdos informais trazidos por eles, vindo de suas experiências de vida, vivências em comunidade, trabalho, família, aspirações e sonhos. Fui logo percebendo que, com tantas restrições de material didático, de espaço apropriado para aula, o livro dos educandos é o seu próprio corpo, sua voz e suas histórias. Esse conteúdo tem sim um valor de aprendizado real para eles, pois é palpável, concreto. Dialoga diretamente com suas necessidades.

Nesse sentido, vinha buscando encontrar, para além das ferramentas que já utilizava em sala de aula, um aporte que me oferecesse a segurança de que práticas como essa já estavam sendo vivenciadas em outros lugares. Foi quando participei

de uma formação em Pedagogia Griô ofertada como um curso de extensão da UFPB em parceria com a Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), realizada em dois módulos na cidade de João Pessoa - PB, entre 2017 e 2018, com os criadores dessa proposta, Lilian Pacheco e Márcio Caires. Durante a formação, fui me encantando e descobrindo que tal proposta se alinhava perfeitamente com a minha busca por uma educação que faça sentido, para mim como educadora, para meus educandos, para a comunidade escolar, e que reflita de alguma forma numa perspectiva de transformação social. Não buscava uma receita ou modelo, buscava e busco caminhos que me deem liberdade para trilhar uma educação que expresse a vida, assim como uma vida que expresse a cultura vivida.

Sabemos que as propostas de ensino de Arte para Educação de Jovens e Adultos requerem de nós educadores um olhar diferenciado, uma vez que esse público específico traz uma demanda histórico-social que é reflexo de suas experiências de vida, de sua infância e de toda uma ancestralidade. Os educandos ocupantes das carteiras das salas de aula da EJA são homens e mulheres que têm uma necessidade pulsante de contar suas histórias e vivências. E quando o fazem, falam não só através da oralidade: às vezes, o corpo fala mais do que a voz. Cada olhar, gesto e movimento, cada partícula de seu corpo, cada ruga ou entonação da voz desses educandos carrega a história, a cultura e os valores de onde vieram e pelos caminhos que andaram.

Esse material vivo, real e poético, imbuído de memórias de sofrimento, de lutas, alegrias e emoção se traduz em um importante recurso para o processo de afirmação da identidade e ressignificação daqueles indivíduos e de toda a comunidade escolar. Isso porque, ao adentrar nesse universo humano, percebemos que as histórias se cruzam e que muitas vezes se complementam. É a arte do encontro. Como dizia Galeano (2010, p. 234) “Somos feitos de átomos, dizem os cientistas, mas um passarinho me contou que também somos feitos de histórias”.

E qual a importância da articulação entre a Arte Teatral e a Pedagogia Griô como contributo a esse processo de fortalecimento da identidade cultural de um povo? Por outra via, de que forma um povo fortalecido coletivamente de sua história e de sua cultura pode influenciar positivamente na mudança de sua realidade social? E como os saberes e fazeres de uma comunidade influencia a ativação e/ou manutenção da cultura, os valores e saberes de seu povo?

O pensamento estético, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem encontram as formas possíveis de transformá-la (BOAL, 2009, p. 16).

Então, seguindo o pensamento de Fontenele (2011, p. 52), como poderemos juntos/as, educandos e educadores, sermos embalados/as, afetados/as e reconstruídos/as nesses encontros, diálogos e experiências que certamente vão estar permeados de memórias e histórias das artes do fazer e artes de dizer desses heróis anônimos que, de forma direta ou indireta, constituem os cenários e as vivências das nossas relações culturais?

Para respondermos essa e outras perguntas, precisamos adentrar nas bases teóricas e filosóficas da Pedagogia Griô, investigando sua proposta de iniciação pedagógica, para compreendermos como essa proposta pode metodologicamente tecer relações dialéticas com os processos de ensino da disciplina de Arte, através da construção coletiva e da aplicação de planos de aula que integrem e/ou adaptem os jogos teatrais e as vivências da Pedagogia Griô no âmbito da escola pública, na modalidade de ensino EJA.

Para tanto, elegemos a História Oral (HO) como referência teórico-metodológica dentro da abordagem qualitativa, considerando que estivemos envolvidos diretamente com o objeto da pesquisa, no sentido de ouvir e registrar as vozes e os anseios dos educandos, reconstruindo suas memórias por meio de seus depoimentos orais, nas rodas de diálogo, nas vivências Griôs propostas e, na análise de dados, que surgiram durante o processo. Nessa construção teórica, trazemos Hissa (2012), quando afirma que:

A pesquisa é compartilhamento, é a arte de construir possibilidades de diálogo. Para isso, será preciso conceber, antes de tudo, a pesquisa como texto que comunica e, simultaneamente, como texto feito com o outro, no mundo e com o mundo. São imagens difíceis que, no âmbito da epistemologia convencional, são recusadas como pertencentes à ciência. Será preciso distância. Mas a distância é inimiga desse fazer com o outro, dessa arte de fabricar diálogos, durante a pesquisa e para além dela. (HISSA, 2012, p. 38).

Nesse sentido e, de acordo com os objetivos traçados, tivemos como estratégia metodológica as seguintes técnicas qualitativas: (1) observação

participante, com recorte etnográfico; (2) formação de Grupo Focal (GF) que, para Kitzinger (2000), tem por objetivo coletar informações sobre um determinado tema a partir da comunicação e interação do grupo escolhido, com o intuito de alcançar uma melhor compreensão através das percepções, crenças e atitudes dos participantes; (3) utilização de instrumentos para a montagem de dados, tendo o diário de campo como registro contínuo dos acontecimentos observados, bem como a utilização de artefatos tecnológicos para registro, como gravação de vídeo e áudio, pesquisa de literatura, realização de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa com os educandos participantes do Grupo Focal.

O campo de pesquisa da investigação foi uma escola pública no município de Cabedelo - PB, a Escola Municipal Vereador Pedro Américo da Silva, que fica localizada no bairro de Jacaré, próximo a uma linha de trem. O trabalho foi focado no turno da noite, no qual a escola oferece o Ensino de Jovens e Adultos, com as turmas de alfabetização, Ciclo I (2º e 3º anos) e Ciclo II (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental. Dessas turmas, foram escolhidos, via inscrição voluntária, os educandos que compuseram o Grupo Focal, com inicialmente 30 participantes com faixas etárias variantes.

Para compreendermos a tessitura entre Pedagogia Griô, Arte Teatral e Identidade Cultural - que arriscamos desenhar nesta dissertação -, optamos pelo diálogo com autores que trouxeram, e ainda trazem, importantes contribuições para as temáticas, como Lilian Pacheco (2006), sobre Pedagogia Griô; Amadou Hampaté Bâ (2010), sobre Tradição oral africana; Roland Toro (2002; 2006), sobre educação biocêntrica; Paulo Freire (1985; 1996; 2016), sobre a Educação Popular, Augusto Boal (1995; 1996; 2008; 2009), sobre o Teatro do Oprimido; e Stuart Hall (2005), Cananéa (2011; 2016) e Chauí (1982), sobre Identidade Cultural.

Hoje, compreendo que esse caminho que escolhi e que venho reafirmando todos os dias são reflexos das experiências que vivi, dos caminhos que percorri, que, sobretudo, fazem parte da minha construção identitária. Posso dizer que amo e me identifico com o que faço, que me sinto plena ao olhar nos olhos dos meus educandos conhecendo suas histórias, partilhando saberes e afetos, construindo pontes através da arte e da educação.

Logo, peço licença para finalizar essa prosa inicial, dando voz a uma senhora que fala o que em meu coração ressoa: as palavras são dela, mas, em mim, também fazem ecoar:

Um Griô significa um contador de história. Que trabalhando ou falando registra sua trajetória. E no arquivo do tempo, vai construindo memória. [...] Nesta arte eu me dedico, com muita satisfação, pois quando ela eu pratico, faço com muita emoção. E todo texto que escrevo, retiro do coração (CRUZ apud FONTENELE, 2011, p. 24).

É a menina, também mulher, mãe, artista, brincante, educadora e aprendiz reverenciando toda a sua ancestralidade e pedindo a benção para seguir trilhando seu caminho de descobertas, pesquisas e sonhos.

1.2 A FORÇA DA TRADIÇÃO ORAL DA ÁFRICA AO BRASIL: tem caroço nesse angu

Boa tarde,
Povo lindo desse grupo
Peço sua atenção neste minuto
Espero que estenda a sua mão
Traga papelão para o projeto terminar
Mas não venha com ladainha
Traga qualquer caixinha
Pra poder nos ajudar

Gerlane de Oliveira Silva
(Dados da pesquisa, 2019).

A fala que inicia esta seção é de uma educadora da escola campo de pesquisa, Gerlane de Oliveira Silva, responsável pela turma da Alfabetização do Ensino de Jovens e Adultos. Como trabalha com educandos ainda não alfabetizados, ela utiliza bastante o recurso da oralidade, inclusive por meio da interação da tecnologia, como foi o caso desta mensagem que ela enviou para o grupo formado no aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz *WhatsApp*, com o objetivo de solicitar que os educandos pudessem trazer de suas casas materiais necessários para concluir a produção de um objeto de cena que foi utilizado em um projeto realizado na escola, para homenagear um mestre da cultura popular de Cabedelo - PB, o Mestre Benedito, do coco de roda.

Situações cotidianas dentro e fora de uma sala de aula nos revelam a força ainda hoje, em pleno século XXI, da tradição oral. Sem deixar de reconhecer a

importância histórica e social da tradição escrita, trataremos especificamente de uma pedagogia que restitui a oralidade como centro de uma reconstrução do saber escolar, que é o caso da Pedagogia Griô. Para isso, é importante compreendermos a fonte em que essa proposta se ancora: as tradições orais de matrizes africanas.

É de conhecimento que antes de o continente africano ser colonizado pelos europeus, no século XIX, a grande maioria de seus povos utilizava a oralidade como a principal forma de transmissão do conhecimento de suas histórias de seus antepassados, mitos e cosmologias, segundo Lima e Costa (2014). Assim, no contexto das sociedades africanas de tradição oral, a figura dos griots assumiu uma posição de destaque, pois são eles “as grandes bibliotecas vivas de seus povos”, como chamou Hampaté Bâ (2010). É por meio deles, de suas histórias, cantorias, poesias, palavras e voz que os costumes, as tradições, as histórias dos antepassados eram repassadas para as gerações seguintes. Segundo ainda Hampaté Bâ (2010), na “África antiga”, anterior à colonização, os griots eram tão importantes para aquelas sociedades que chegavam a assumir não só papéis de contadores de histórias ou músicos, mas de conselheiros de reis e imperadores. Ainda de acordo com alguns estudos ainda desse autor, os griots eram dotados de poderes mágicos e divinatórios, o que auxiliava em seus conselhos oferecidos aos chefes de poder.

É importante destacar que o termo “griot” é de origem francesa e que sua tradução quer dizer “criado”, também sendo associado a “dieli em bambara”, que em francês passaram a ser conhecidos como griô (griots). Eles eram espécies de trovadores que se ocupavam da história, da música, da poesia lírica e dos contos que animavam as recreações populares (HAMPATÉ BÂ, 2010). Mas existem algumas interpretações sobre o nome e o que ele representa. O que adotamos para essa pesquisa é o que foi tratado pelo pesquisador Hampaté Bâ (2010), ou seja, griots eram guardiões do conhecimento e da cultura, que se utilizavam da palavra/oralidade para transmitir esse conhecimento ao seu povo.

Com o processo de colonização do continente africano, o papel do griot foi sofrendo transformações, em diferentes localidades, ainda que seja possível, nos dias de hoje, encontrar famílias tradicionais griots que conservam a tradição histórica e a função social de transmissores do conhecimento de geração em geração, como pontua Lima e Costa (2014).

Professora,
 A gente escutou sua rima
 E a gente vai rimar
 A caixa é de papelão
 Josenildo vai levar
 A gente vai fazer o trabalho
 Ficar em primeiro lugar

José de Arimatéia
 (Dados da pesquisa, 2019).

Em resposta ao desafio lançado pela professora Gerlane do Nascimento, o educando José de Arimatéia Silva também redigiu versos, porém, via áudio, ou seja, por via da oralidade. A pergunta que deveríamos nos fazer é: enquanto educadores, em nossos planejamentos de aula, e enquanto prática pedagógica, colocarmos a tradição escrita como único caminho possível e socialmente aceito para validação do conhecimento, estaríamos praticando uma grande violência com nossos educandos, liquidando saberes reais e subalternizando os grupos sociais, cujas práticas sociais se assentam em tais conhecimentos? Ou seja, se assim fosse, qual a chance que teríamos de conhecer os versos de José de Arimatéia logo nos primeiros meses de aula de uma turma de alfabetização para jovens e adultos? Que chance ele teria em visibilizar sua voz, seu entendimento do desafio proposto e respondê-lo à altura dos versos de sua professora, em verso ou prosa? Reflexões como essa guiaram a nossa escolha em reafirmar com a prática da pesquisa esse caminho metodológico e vivencial da Pedagogia Griô.

A ciência moderna fomentou o surgimento da visão ideológica das relações entre o conhecimento e a escrita, criando percepções negativas das comunidades que não utilizavam a escrita como forma de comunicação e registro (LIMA; COSTA, 2014, p. 220).

Infelizmente, esse processo histórico de violência e poder foi fortemente sentido em países vítimas do colonialismo europeu, como no caso da África e do Brasil. Como reflexo dessa relação de poder que foi instituída, com a tradição escrita como saber validado e socialmente superior à tradição oral, e dos saberes do povo, vimos respingar, durante séculos de história, no *modus operandi* de nossos sistemas de ensino e nas práticas pedagógicas que até hoje situam os indivíduos em duas categorias: os que tem saber - os alfabetizados/letrados -, que manejam a escrita e a leitura, ou seja, decodificam os códigos linguísticos de nossa língua

materna; e os que não detêm esse saber - os analfabetos /iletrados. Entretanto, como refletem Lima e Costa (2014), quando aceitamos essa dicotomia, reforçamos que todo conhecimento passa necessariamente pelo advento da escrita.

É nesse sentido de trazer à luz a voz e a vez de todos os saberes, dos alfabetizados e não alfabetizados, dos saberes escolares e dos não escolares, dos saberes das comunidades, dos saberes da vida, que Lilian Pacheco e Márcio Caires, os criadores da Pedagogia Griô, apropriam-se do termo africano e de sua significância social, ideológica e didática, e o abraçaram, fazendo-o ganhar novos contornos ao ser incorporado à nossa cultura. Dessa maneira, o ofício do Griô brasileiro compreende ações como a dramaturgia, a cantoria, as danças, as contações de histórias, entre outros saberes e fazeres que trazem, em suas raízes, um conhecimento popular de grande significado para o povo. Tal termo integra uma proposta de educação que fomenta e visibiliza conceitos, valores, saberes e práticas da tradição africana e indígena do povo brasileiro, que estão fortemente enraizados nos saberes populares e na força da tradição oral, como instrumento de ação cultural e educacional.

Esses saberes mobilizam a criação de redes nacionais de cultura, valorizando os saberes tradicionais e as comunidades detentoras desses saberes. Em 2006, instituiu-se no âmbito das políticas públicas a Ação Griô Nacional, e o Projeto de Lei nº 1.786, de 2011 - a Lei Griô, que dispõe sobre a proteção e o fomento à transmissão dos saberes e dos fazeres da tradição oral no Brasil, sendo aprovado no Congresso Nacional no ano de 2014.

O que entendemos por tradição oral é um vasto universo dos saberes e dos fazeres da cultura de um povo, de uma comunidade ou de um território que é transmitido e reconhecido coletivamente por meio da oralidade, e de geração em geração, segundo Lima e Costa (2014). Lembrando que a fonte do saber está na experiência humana por excelência: a oralidade e a escrita são apenas formas de registro e disseminação dessas experiências.

Vamos compreender melhor, na próxima seção, como “nasceu” a Pedagogia Griô em meio a um tempo histórico, político e social, e como ela se apropria do desejo de restituir o lugar da oralidade nas práticas escolares, buscando reconhecer e valorizar todas as influências de culturas ou tradições que comportam as nossas matrizes africanas, indígenas, ciganas, europeias e qualquer outra que seja possível identificar em nosso território brasileiro.

1.3 PEDAGOGIA GRIÔ: água mole, pedra dura, tanto bate até que cultura

*Esse projeto que vos falo
Trata de uma reinvenção
Do griô que veio da África
Do Brasil e da tradição
Dos que guardam na memória
Preservando nossa história
Geração em geração*

*A Pedagogia Griô
Vem de um Ponto de Cultura
De Lençóis, lá na Bahia
Vida roda se mistura
Os Grãos de Luz e Griô
Criança, velho professor
O criador, a criatura¹*

Vivemos em um país diverso, que carrega como marca uma história de desigualdades sociais, de luta pela sobrevivência financeira e cultural de uma importante parcela da população.

A nossa gente carrega há séculos a marca da exclusão, a marca do impedimento ao acesso aos bens materiais e a produção e fruição de bens culturais. Somos um país que, nas últimas seis décadas, se acostumou à forja da TV aberta, estruturada para produzir conteúdos de forma centralizada e veiculá-los por uma rede quase passiva de retransmissoras regionais, como principal vetor de nossa cultura, de propagação de nossa língua e de difusão de nossa produção audiovisual. Soma-se a isso a conhecida penalização da cultura como item alegórico e periférico das políticas sociais (PIVA; SILVA, 2013, p. 285).

Essa constatação histórica é importante para refletirmos que, apesar dessa realidade, é possível se observar que partidos aliados e forças sociais de várias origens buscaram afirmar a cultura como política pública e como importante instrumento de luta contra a hegemonia, mobilizando valores, identidades culturais, crenças e práticas antes invisíveis pela lógica do mercado. Tal processo se deu da passagem de governos neoliberais aos governos neodesenvolvimentistas, no período de aproximadamente 2003 a 2016, correspondendo respectivamente aos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e, posteriormente, os dois

¹ Poema de autoria de Márcio Caires presente no site Pedagogia Griô. Disponível em: <http://pedagogiagrioredelivre.org.br/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

mandatos até a interrupção vivenciada pelo processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

É outra - e é nova - a visão que o estado brasileiro tem hoje, da cultura. Para nós, a cultura está investida de um papel estratégico, no sentido da construção de um país socialmente mais justo e de nossa afirmação soberana no mundo. Porque não a vemos como algo meramente decorativo, ornamental. Mas como base da construção da preservação de nossa identidade, como espaço para a conquista plena da cidadania, e como instrumento para a superação da exclusão social (PIVA; SILVA, 2013, p. 285).

Podemos dizer que a Pedagogia Griô se fortalece nesse movimento de abertura e visibilização para essas perspectivas pedagógicas (2003-2016) por meio de ações como Ponto de Cultura e Ação Griô, que foram difusores oficiais da Pedagogia Griô. Tais ações fizeram acordar do adormecimento as culturais locais, disseminando, na sociedade, o fortalecimento de um discurso de reconhecimento e proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, além das tradições orais. O efeito correspondeu à Constituição Democrática promulgada em 1988, que teve, como um dos seus princípios, assegurar a pluralidade da sociedade brasileira, determinando, em seu artigo 215, § 1º, que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988, s/p.), passando, assim, a valorizar a diversidade como identidade cultural brasileira. Ilustra bem esse pensamento um trecho do discurso de Gilberto Gil, ao tomar posse ao cargo de Ministro da Cultura, no ano de 2003:

A multiplicidade cultural brasileira é um fato. Paradoxalmente, a nossa unidade de cultura unidade básica, abrangente e profunda também. Em verdade, podemos mesmo dizer que a diversidade interna é, hoje, um dos nossos traços identitários mais nítidos. É o que faz com que um habitante da favela carioca, vinculado ao samba e à macumba, e um caboclo amazônico, cultivando carimbós e encantados, sintam-se e, de fato, sejam igualmente brasileiros. Como bem disse Agostinho da Silva, o Brasil não é o país do isto ou aquilo, mas o país do isto e aquilo. Somos um povo mestiço que vem criando, ao longo dos séculos, uma cultura essencialmente sincrética. Uma cultura diversificada, plural, mas que é como um verbo conjugado por pessoas diversas, em tempos e modos distintos. Porque, ao mesmo tempo, essa cultura é una: cultura tropical sincrética tecida ao abrigo e à luz da língua portuguesa (GIL apud. GIL; FERREIRA, 2016, p. 322).

Sobre a questão da multiplicidade cultural do nosso país, é impossível não observarmos o impacto da cultura africana no tecido cultural do Brasil, que é refletido nas mais diversas tessituras das nossas manifestações culturais. E, como grande herança histórica, trazemos o legado forte da tradição oral e suas incorporações culturais, “vibrantes, dramáticas e celebrativas, em explosão de cores, gestos, ritmos. Silenciados, folclorizados, estetizados ou demonizados, por concepções de vida e história do nosso povo Brasileiro”, como reforça Antonacci (2013).

A proposta de uma educação como caminho da expressão da identidade de nosso povo, em vínculo com a ancestralidade, reconhecendo e honrando a nossa história, que se traduz em uma tradição viva e nos reconectando às forças vitais por meio de um movimento afetivo, cultural e político de protagonismo e libertação, são pedras fundantes da criação dessa nova prática de educação comunitária, e com ela, a Pedagogia Griô, segundo Pacheco (2006).

Mesmo sob conturbações do letramento eurocêntrico - com seus princípios e domínios privados e competitivos - a tradição viva se atualiza, refaz instâncias comunitárias material e simbolicamente dispostas em vínculos presente/passados, vida/morte, tradicional/moderno. Movendo-se subterraneamente, gêneros orais vêm burlando impossíveis esquecimentos e práticas de apaziguamento racial e cultural (ANTONACCI, 2013, p. 54).

Partindo das tensões, dos diálogos e das reflexões acerca da cultura dos incluídos, de maioria não absoluta (a cultura hegemônica), e da cultura dos excluídos, das minorias que são maiorias absolutas (a cultura contra-hegemônica), pode-se afirmar que a “Pedagogia Griô nasce exatamente nesse solo fértil e infinito de contradições, dicotomias e erros epistemológicos” (PACHECO, 2006, p. 43).

Cultura hegemônica

Dos grandes centros urbanos da cidade;

Da tradição escrita, das linguagens artísticas reconhecidas pela elite, da folclorização e da espetacularização da cultura;

Das instituições particulares de ensino e pesquisa, da cultura erudita, acadêmica, das tecnologias modernas, presente na grande mídia e nas grandes redes de programas proprietários;

Da razão e da higiene, da beleza associada ao estereótipo, ao padronizado e ao civilizado; Das instituições do estado, dos grandes partidos políticos e da justiça institucional armamentista;
 Dos grandes cartéis econômicos capitalistas, do fundamentalismo do consumo, do excesso e da carência;
 Da competitividade desenvolvimentista, do neoglobalismo;
 Do agronegócio, dos latifúndios;
 Eurocêntrica, norte-cêntrica, estrangeira, importada, das línguas internacionais, da colonização, da neocolonização;
 A cultura do ter, da cidadania do consumidor, do branco, adulto e masculino; Do culto à tecnologia; Do fundamentalismo religioso cristão e muçulmano;
 A cultura dos incluídos, a cultura hegemônica.

Cultura contra-hegemônica

Da periferia urbana, do interior, dos guetos, da floresta, do sertão, da zona rural e ribeirinha e daqueles que não têm lugar;
 Da tradição oral, das artes, saberes e fazeres do povo de um lugar vivencial e cotidiano dos povos;
 Das organizações socioeducativas, da produção partilhada do conhecimento, da erudição das comunidades, dos projetos de extensão, dos grupos de estudo interdisciplinares, das TVs e rádios comunitárias, da inclusão digital, das redes de conhecimentos e programas livres;
 Da vivência das emoções e da corporeidade vivida, da beleza associada à diversidade, a criatividade e a natureza;
 Das lideranças orgânicas, do associativismo comunitário;
 Da economia comunitária e solidária, do empreendedorismo social, dos pequenos créditos, dos mutirões, das trocas, das moedas sociais, da cooperação, dos 4Rs (repensar, reduzir, reciclar, reutilizar), da sustentabilidade;
 Ameríndia, afro-sul-americana, das línguas, comunidades e povos tradicionais, dos nativos; dos diálogos culturais, da interculturalidade;
 A cultura do ser, da cidadania dos direitos humanos, da diversidade, das relações étnico-raciais positivas, indígena, negra, cigana, da criança, do jovem, do velho, das relações positivas de gênero, da população LGBT, do cuidado com a natureza;
 Da diversidade religiosa;
 A cultura dos excluídos, a cultura contra-hegemônica.

Fonte: Adaptado de Pacheco (2006, p. 5).

Como já foi dito, essa proposta de educação foi criada pelos educadores Lílian Pacheco e Márcio Caires, ambos moradores de Lençóis, na Bahia, onde desenvolvem desde o ano de 1998 um trabalho comunitário realizado com o Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô. A partir do Programa Ação Griô Nacional e do Programa Cultura Viva, desenvolvido com o financiamento do Governo Federal (de 2005 a 2011), as experiências vivenciadas foram compartilhadas com mais de 600 organizações da sociedade civil, tornando-se referência em cultura e educação em

todo o Brasil, bem como podemos dizer que é também a origem do nascimento da Pedagogia Griô, inserida em uma nova prática educacional, chamada educação comunitária.

Quadro 1 - Tendência Pedagógica da Educação Comunitária.

EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA		
Griôs e Mestres de Culturas Tradicionais de transmissão oral	...	Culturas tradicionais de transmissão oral
Paulo Freire, Fátima Freire, Madalena Freire, Educadores populares	1960	Educação dialógica e Popular
Rolando Toro, Ruth Cavalcante, Educadores biocêntricos	1980	Educação Biocêntrica
César Wagner Góis, Psicólogos comunitários	1990	Psicologia comunitária
Vanda Machado, Carlos Petrovich, Eduardo Oliveira, Educadores do Movimento Negro e Indígena	2000	Educação para as relações étnico-raciais positivas
Lilian Pacheco e Márcio Caires, Griôs aprendizes, pesquisadores, educadores griôs e Mestres da Educação Griô	1998 2006	Pedagogia Griô
Célio Turino, criadores das ações da Cultura Viva, Educadores de Pontões e Pontos de Cultura do Brasil e América Latina	2004 2012	Cultura Viva Comunitária
Sérgio Bairon, Pesquisadores representantes da Cultura de Transmissão Oral	2004	Produção Partilhada do Conhecimento
DIALOGAR (Ritualizar o poder da palavra, dos gestos, e dos símbolos na coletividade) VIVENCIAR E CONSCIENTIZAR (Sentir-se pleno de emoções e sentimentos, saberes e fazeres que geram vida) ENCONTRAR E CONVIVER (Criar vínculos afetivos e culturais em comunidade e em redes de cooperação) SER (Conectar com a complexidade e transversalidade entre todas as dimensões\expressões\linguagens do ser humano, de sua identidade e ancestralidade) POTENCIALIZAR E EMPODERAR (Articular e estimular os potenciais individuais e coletivos pelos direitos humanos, e pela cultura da paz, do amor e do bem viver)		

Fonte: Extraído de Pacheco (2006, p. 51).

A base conceitual e de referências teórico-metodológicas da tradição oral e da Pedagogia Griô se sustentam em pesquisadores como Rolando Toro (2002; 2006) e Ruth Benedict (1972), assim como os da Educação Biocêntrica se sustentam em César Wagner Góis (1993; 2002) e os da Psicologia Comunitária no educador popular Paulo Freire (1985; 1996; 2016).

As bases sociais da nova tendência de educação não se concentram em pesquisas de autores acadêmicos isolados, mas na espontaneidade criativa e vivencial de autores, grupos de pesquisa e estudo, grupos de ação comunitária, movimentos sociais que se reencantam e produzem de forma compartilhada, transdisciplinar e em rede; não se aplica apenas na área de educação, pelo contrário, reivindica a transversalidade cotidiana entre cultura e educação, cultura viva e vivida enquanto cidadania, cultura da diversidade da vida e dos povos, revisando o conceito de cultura da economia e de cultura política. Com estas e outras transformações históricas, nasce o que chamo de tendência da educação comunitária e com ela a Pedagogia Griô (PACHECO, 2006, p. 47).

Após compreendermos a rede de relações nas quais essa Pedagogia se insere, precisaremos entender como é que essa proposta, que busca integrar arte, educação, ciência e cultura, chega metodologicamente, por meios formal e informal, até as salas de aula das escolas públicas brasileiras e nas comunidades. Para isso, precisamos adentrar no estudo sobre o Modelo de Ação Pedagógica, que tem como propositura curricular a facilitação de processos de elaboração do conhecimento por meio de vivências, partilhas, diálogos, com foco na expressão da identidade cultural, do vínculo com a ancestralidade e da celebração da vida, como afirma a criadora da Pedagogia Griô Lilian Pacheco (2006).

1.3.1 VIVÊNCIAS GRIÔS: *não deixes para amanhã o que podes fazer hoje*

O paradigma da razão influenciou e ainda vem influenciando, sobremaneira, como observamos o mundo à nossa volta, e, principalmente, como nós nos percebemos no mundo. Fomos educados a olhar a realidade a partir de um viés puramente racional, sem levar em conta o sentir, as emoções.

Fomos habituados ao longo dos últimos séculos com a expansão das ciências, da tecnologia e da revolução industrial, a pensar,

organizar, viver e a incorporar um pensamento mecanicista, um pensamento que se desenvolveu a partir da dissociação entre corpo e alma, entre conhecimento e sentimento, entre conhecimento racional e o conhecimento vivencial (VECCHIA, 2004, s/p.).

Enquanto a tecnologia e seus avanços provocaram significativos crescimentos e vantagens do ponto de vista da qualidade de vida em sociedade, a racionalidade levou o homem a ver o mundo de forma reducionista, fragmentada, valorizando, sobretudo, a ciência, a razão, em detrimento da emoção e do sentir (CASTRO, 2009). O que observamos, na criação humana, é que, apesar desse progresso científico-tecnológico, o homem e a mulher, ambos dotados de instrumentos advindos desses avanços e de uma educação cartesiana, racional e fragmentada, não se sentem parte da natureza e a destroem, não compartilham suas conquistas com seus semelhantes, pois não desenvolveram competências emocionais para perceberem além de si próprios, negando suas facetas instintivas e emocionais e, com isso, não se permitindo conhecerem-se como seres complexos, contraditórios e incompletos.

Quando refletimos sobre essa crise ético-humanista e a trazemos para o campo da educação, observamos que há uma enorme dissociação entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento emocional. Castro (2009, p. 17) afirma que “Tal fragmentação busca construir um sujeito cognoscente, munido de neutralidade científica, negando a subjetividade do sujeito, pautada no domínio e na manipulação”, do sujeito e das massas. A mesma autora complementa a ideia com uma pertinente pergunta, motivo de reflexão:

Se o desenvolvimento humano tem acompanhado a evolução científica, e essas conquistas são movidas em benefício do próprio homem, teria o conhecimento perdido a sua potência instrutiva, pedagógica e transformadora? (CASTRO, 2009, p. 17).

A resposta para essa questão não é tão simples como se pode imaginar, com muitos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento se debruçando a compreender de que forma essa crise gerada pelo paradigma da racionalidade respinga desde a faceta identitária do nosso povo, na educação, nas relações sociais e na estrutura de valores culturais de nossa época.

Uma reforma paradigmática, em que se requisita superar o pensamento fragmentado, que isola e separa, faz-se necessária para construir um pensamento que une, integra e distingue, buscando soluções para os problemas da humanidade no aprender e no conviver com a contradição entre forças antagônicas, mas também complementares, como a ordem e a desordem, a certeza e a incerteza. Nesse sentido, trazemos para esse diálogo o pensador Edgar Morin (2006), com o paradigma da complexidade, que busca superar a noção mecanicista de causa e efeito para aproximar o pesquisador da realidade observada, reconstruindo o entendimento sobre a totalidade e do sentido holístico, rejeitando a atomização e a compartimentalização do conhecimento (PIETRO, 2003). Complementa Castro (2009): “O método - caminho, como nos propõe Morin et al (2003), não ignora o erro, não precede a experiência, mas emerge dela, desse fluxo intermitente da vida e da realidade”.

Logo, precisamos dessa flexibilização do pensamento e da possibilidade de percebermos a vida, o outro, nas relações construídas no tecido escolar de forma a considerar todos os dados, os sentidos, o pensamento e a razão e o sentimento - emoção, o micro e o macro, a prática e a teoria, não mais como uma simplificação ou uma redução do isto ou do aquilo, mas como unos, integrais, porém diversos, complexos, como é a vida e nós, os habitantes dela.

Partindo dessa nova postura da construção do conhecimento científico pautada no paradigma da complexidade, vários movimentos se reafirmam nessa busca por uma práxis transformadora e libertadora. Dentre eles, interessa para a nossa pesquisa a Psicologia Comunitária, a Educação Biocêntrica e a Pedagogia Griô, por buscarem novas condições de intervenção, pautadas numa visão transdisciplinar do conhecimento e “como princípio básico, a indissociabilidade entre teoria, prática e o compromisso com o social” (BELLAGUARDA et al., 2008).

Nesse sentido, Góis (1993), professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e fundador do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM), afirma que “o diálogo e a vivência num contexto de cooperação entre agentes internos e externos é um pressuposto fundamental para a transformação da realidade social dos sujeitos: para uma práxis de libertação”.

Desse modo, essa vertente da Psicologia Comunitária traz em seu cerne um fundamento epistemológico diferenciado, original,

postulando a vivência como uma categoria chave, e sobretudo, como um novo marco epistemológico que permeia a totalidade de sua compreensão de mundo, de ser humano e de práxis libertadora. Esse referencial foi integrado a partir do modelo teórico metodológico da Biodança (PINHO et al., 2009, p. 06).

A Educação Biocêntrica foi sistematizada por Rolando Toro² (2006), como paradigma que orienta o sistema da Biodanza: “Segundo esse sistema, tudo o que existe se organiza em função da vida, o universo como um todo e cada uma de suas pequenas partes, são um único e complexo sistema vivo, que existe porque existe vida” (PINHO et al., 2009, p. 6).

Tanto a Psicologia Comunitária como a Educação Biocêntrica e a sistematização da Biodanza buscam arvorar-se em práticas por meio das vivências. Toro (2006) defende que ideia de vivência possui uma qualidade do originário, pois possui elementos instintivos que não estão sob o controle da consciência, mas que podem ser evocados.

Vivência, portanto, pode ser compreendida como experiência vivida com grande intensidade por um indivíduo no momento presente, que envolve a cinestesia, as funções viscerais e emocionais. A vivência exprime à experiência subjetiva da pessoa a qualidade existencial do vivido aqui e agora (GONSALVES, 2014, p. 19).

Portanto, esta pesquisa buscou facilitar vivências de aprendizagem construtoras de experiências (ação, reflexão e ação) que se articularam por meio de um diálogo entre a Pedagogia Griô e o Ensino da Arte através dos jogos teatrais que possibilitaram processos no sentido do fortalecimento e da afirmação da identidade cultural dos envolvidos na pesquisa e de sua comunidade, os quais nós descrevemos ao longo da dissertação, pontuando algumas observações que fizemos no diário de campo dos encontros com o GF, das vivências e das rodas de conversa.

² O chileno Rolando Toro (2002) criou o termo Biodanza em 1978, usando-o para expressar a ideia fundamental da sua proposta: como uma dança da vida. Segundo o referido autor, a Biodanza é um sistema voltado para o desenvolvimento humano, a integração da identidade, a reeducação afetiva, a renovação orgânica e a reaprendizagem das funções originárias da vida. Pode ainda ser compreendida como um sistema teórico, mas também, sobretudo, como um método vivencial que visa o estudo e o fortalecimento da expressão dos potenciais humanos através da estimulação de vivências integradoras por meio da música, do canto, do movimento e de situações de encontro em grupo (GÓIS, 2002).

Justificou-se, assim, a importância de uma investigação sobre a vivência como uma categoria fundante, aprofundando o entendimento de que ela é utilizada como prática metodológica na Psicologia Comunitária, na Biodanza e na Pedagogia Griô, para então buscar encontrar caminhos possíveis para a utilização das vivências da Pedagogia Griô vinculadas às propostas dos jogos teatrais.

Pacheco (2006, p. 24) afirma que “A prioridade da vivência como fonte primordial pode inverter as estratégias epistemológicas na área de educação e trazer a identidade de volta ao centro da percepção e leitura do mundo”.

Os processos curriculares de encantamento e vivência na Pedagogia Griô, são realizados por meio de uma tríade básica para acesso à identidade humana: Canto tradicional - Dança Tradicional - Sentimentos Identitários, inspirada na proposta por Rolando Toro (Educação biocêntrica), Música - Movimento - Emoção, que é organizada em exercícios sequenciais segundo uma curva cíclica para respeitar os processos vivos da natureza e do universo, assim como os processos orgânicos e afetivos da vivência humana entre ativação e relaxação (PACHECO, 2006, p. 25).

Esse modelo operatório universal utilizado pela Pedagogia Griô foi inspirado no sistema de desenvolvimento humano da Biodanza, criado por Toro com o objetivo de “acessar a identidade humana, resgatar o segredo perdido de nós mesmos, e os movimentos de conexão” (TORO, 2002, p. 27). No entanto, Pacheco (2006) propõe algumas mudanças nesse modelo, com o objetivo de “inserir o conceito de vivência no contexto local da atividade comunitária como um sistema complexo de interações instrumentais e simbólicas ou comunicativas” (GÓIS, 1993, p. 87). Assim, estará garantindo à proposta da Pedagogia Griô uma relação de proximidade com a realidade das comunidades, as identidades culturais do nosso povo e o fortalecimento da tradição oral.

Então, ainda segundo a criadora da Pedagogia Griô, “no lugar da música universal, os cantos e cantigas tradicionais; no lugar da dança, as danças, brincadeiras e dramas tradicionais e no lugar das emoções universais, os sentimentos identitários de pertencimento a comunidade”, ganham vez nessa proposta (PACHECO, 2006, p. 3).

Quadro 2 - Linhas de Vivência.

LINHAS DE VIVÊNCIA	MOVIMENTOS HUMANOS	SENTIMENTOS IDENTITÁRIOS	CANTOS E DANÇAS
--------------------	--------------------	--------------------------	-----------------

HUMANA			TRADICIONAIS
Vitalidade	Caminhar, brincar, saltar, girar, equilibrar, fluir, descansar, deitar, relaxar, espreguiçar, despertar	Alegria, coragem, ímpeto, ânimo	Cortejos, quadrilhas, capoeira, cirandas, umbigadas, samba de roda, marujada, congados, reisados, batuques, coco, jongo, nau catarinetas e outros
Afetividade	Ninar, embalar, abraçar, proteger, cuidar, olhar, escutar, acariciar	Ternura, amor incondicional, gentileza, saudade, autoestima, empatia	Ciranda, torés, cantigas de ninar e embalar
Transcendência	Reverenciar, meditar, sintonizar, abraçar, ajudar, conectar com os 4 elementos e com a natureza, sacralizar, abençoar, dar e receber energia	Solidariedade, paz, harmonia, esperança, valorização do outro e da vida, respeito à diversidade de gênero, etnia, cultura e religião	Torés, dança de ressignificação dos orixás, danças de cura, danças de trabalho, cirandas
Criatividade	Encantar, gesticular, expressar a voz e sentimentos por meio das linguagens artísticas	Encantamento, curiosidade, paixão por investigar, sacralidade da beleza	Jogos de versos, torés, mântricos, ladainhas da capoeira e todas as cantigas e danças
Sexualidade	Tocar, abraçar, seduzir, embelezar-se	Prazer de viver	Sambas de roda, batuques, umbigadas, forró, quadrilha, carimbó

Fonte: Adaptado de Pacheco (2006, p. 52).

Essa linha da vivência foi adaptada por Lilian Pacheco a partir do modelo sistematizado por Roland Toro como os fundamentos do modelo teórico da Biodanza. São cinco linhas que estão ligadas a princípios da vida e que foram agrupadas pelo potencial genético, apresentando suas modalidades que facilitam o estímulo à expressão da identidade humana, como indica o próprio Toro (2002). Lilian Pacheco adaptou essas linhas da vivência da Biodanza para a Pedagogia Griô, apropriando-se delas no currículo escolar por meio do *movimento*, pela experimentação do *corpo* nas danças tradicionais, nas brincadeiras populares, nos gestuais, que se ligam à nossa identidade cultural.

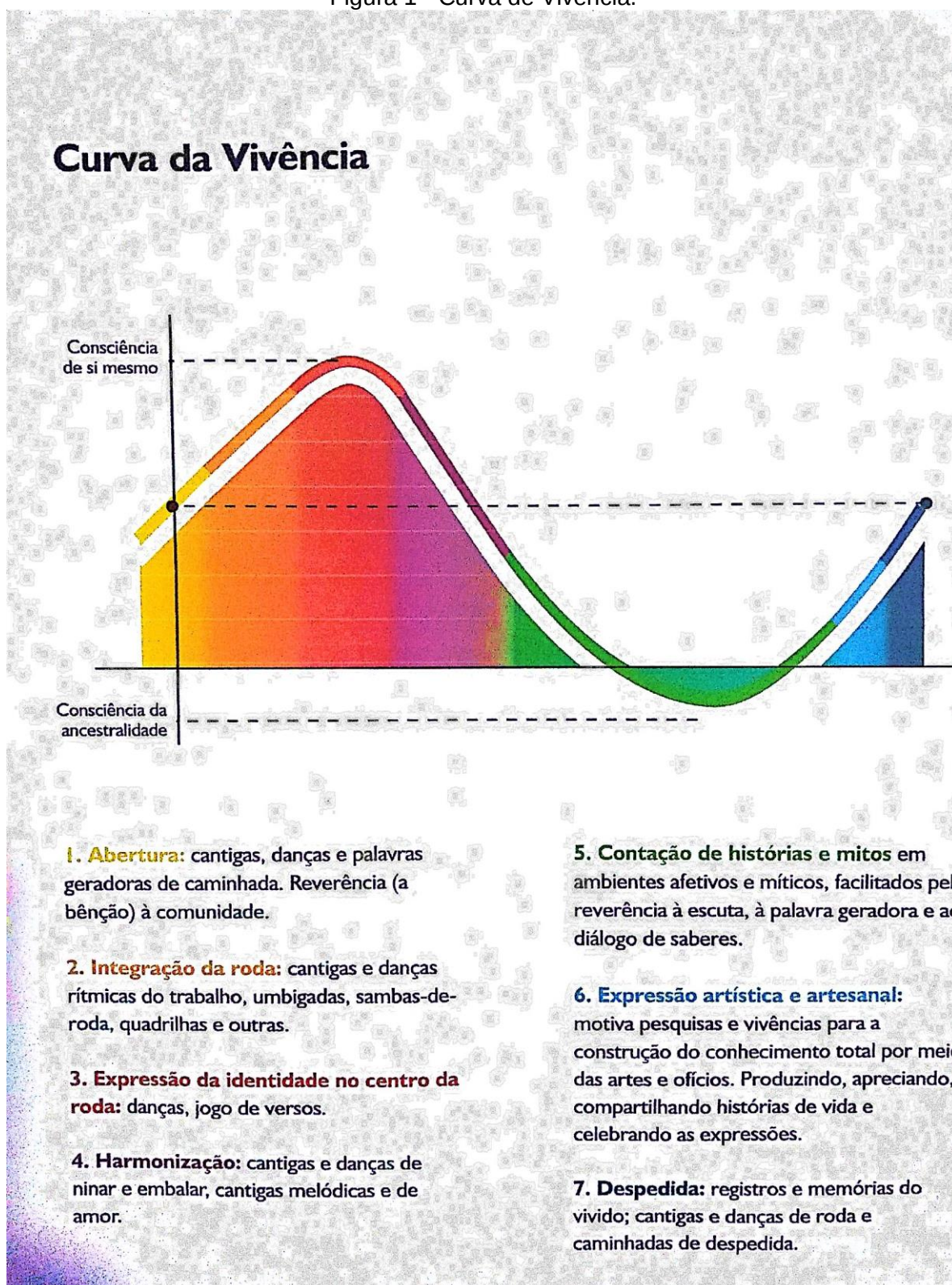
Do movimento, do canto e das danças tradicionais, potencializam-se as conexões para a fruição e a expressão dos *sentimentos identitários*, como base

para a reflexão e a construção do processo de autoconhecimento, do reconhecimento do outro, de sua comunidade e seu território, e para formação de valores e direitos humanos a favor da vida e da diversidade, como reflete Limeira (2018). Lembrando que, ao planejar uma vivência, geralmente trabalhamos, conscientemente ou não, mais de uma linha de vivência. Todavia, quando temos esse cuidado de planejá-la tendo a clareza dos objetivos da aula alinhados com a linha de vivência, acreditamos ter mais chances de alcançar satisfatoriamente os objetivos de uma aula-vivência.

No currículo escolar, tendo essas linhas integradas às vivências e nos encontros dialógicos entre os saberes locais e as artes, tecnologias e ciências universais conforme veremos no modelo de ação pedagógica, produzindo e compartilhando conhecimento que deve transbordar do espaço educativo da escola até ocupar todo o território da comunidade: “A escola se alarga em todas as direções da comunidade e está recria a escola que celebra a vida” (LIMEIRA, 2018, p. 53).

Assim, todo o planejamento curricular de aula na Pedagogia Griô busca seguir essas linhas de vivência, bem como respeitar uma sequência metodológica que está amparada numa espiral evolutiva que busca por meio da Curva de Vivência, propondo “retornar o conhecimento à vida e a identidade humana”, segundo Pacheco (2006), através de momentos de lampejos de consciência de si mesmo e da ancestralidade, durante a aula-vivência.

Figura 1 - Curva de Vivência.



Fonte: Extraído de Limeira (2018).

A curva da vivência é uma organização didática que possui etapas que convidam educandos e educadores a mergulharem em situações de aprendizagem, interiorização, partilha de saberes, construção de conhecimentos e celebração da

vida e da cultura, respeitando-os em suas constituições físicas e mentais, conduzidos por momentos dentro de uma aula-vivência com criatividade e flexibilidade, conectando-os à sua identidade. É interessante perceber como essa curva da vivência reflete didaticamente uma mudança de organização curricular do tempo de uma aula, pois a sua funcionalidade exige que tenhamos condições de mais de 50 minutos de aula, precisando para a realização de uma vivência de 3 a 5 horas e ainda com a possibilidade de estender a vivência para outras aulas. E foi exatamente isso que aconteceu na aplicação das aulas-vivências com o Grupo Focal desta pesquisa: foi constatada a necessidade de tempo - algumas vivências planejadas precisaram ser diluídas em 2 e até 3 encontros para que pudéssemos respeitar a qualidade do que estava ali sendo vivenciado.

Então, na construção do plano de uma vivência, esta precisa estar articulada por uma sequência metodológica envolta por quatro momentos que se complementam. Vamos tentar compreender como isso acontece na prática. O primeiro momento da aula é o do encantamento, em que o educador Griô irá, por meio de variados recursos, como cortejos, cantigas, danças, palavras geradoras do tema da aula até uma ambientação do local da aula, encantar os educandos e trazê-los para a consciência do momento presente. É do sucesso desse processo de encantamento que depende o bom desenvolvimento de toda a aula. Esse momento precisa despertar nos educandos alguns sentimentos identitários, a depender da linha de vivência, do tema gerador e dos objetivos da aula.

Ainda como parte desse momento de encantamento, o educador Griô faz o convite da Roda de Benção ou Pedido de Benção, que é quando os educandos são sensibilizados a trazer para a consciência, a sua ancestralidade, lembrando e trazendo para a roda a memória e o nome daqueles/as que fazem parte da história ancestral daquele educando. Esse momento geralmente envolve sentimentos identitários de valorização do outro e da vida, de transcendência e gratidão. Nas rodas de benção, quando se traz à tona a memória ancestral da família, traz-se também a afirmação da própria identidade, quando é preciso também afirmar o nome e de onde vem.

Como exemplo, há um pedido de benção de uma aula sobre Saberes Tradicionais: Plantas Medicinais, de autoria compartilhada entre Lílian Pacheco e Adriana Caribé Nunes Marques, professora de biologia, com o seguinte convite: “Este é o maracá, com ele quero pedir a benção aos ancestrais quilombolas. Eu sou

(espaço a ser preenchido com o nome). Vou passar o maracá para cada um pedir a benção para alguém mais velho que já me curou com as plantas medicinais”³.

Após esse movimento de pedido de benção, inicia-se o segundo momento do plano de aula, que é o da Vivência em si. Tal momento, a depender também do tema gerador da aula, pode conter vários sub-momentos que se integram entre si. Podemos dizer que é o ponto alto da curva da vivência, na qual é possível observar uma crescente aproximação do educando à consciência de si mesmo e do estado de presença, como afirma Pacheco (2006), quando diz que “A vivência é a fonte de elaboração do pensamento, e também uma forma de ir para além do pensamento, chegando na consciência”. Os sub-momentos são regidos pela Roda de Abertura, que é quando o educador Griô convida todos os educandos a vivenciar uma dança que tenha ligação com o tema da aula e/ou com aquela comunidade, facilitando a aula.

Como exemplo, numa aula de plantas medicinais, em que se evocam os conhecimentos ancestrais das comunidades indígenas, o convite da dança será um toré, ou outra dança indígena de referência daquela comunidade. O importante é que a escolha da dança e a música cantada/entoada deve ter relação com a temática da aula e, de alguma forma, aproximação com a realidade cultural e a tradição oral daquela comunidade e/ou região de onde os educandos advêm.

Algo importante também de se observar é que, como estamos falando de uma Pedagogia em que se propõe a valorização da tradição oral, sempre que se facilita alguma música ou letra de música aprendida em alguma comunidade, por via da tradição oral, o educador Griô traz a memória de quem o ensinou. Nessa perspectiva, Pacheco (2006) diz que “A linguagem da tradição oral chega através da vivência em tradição oral”.

No segundo sub-momento, temos a Roda de embalo e/ou Roda de Harmonização, em que o educador faz o convite para que os educandos possam harmonizar as energias do corpo e do ambiente, se reconectarem consigo mesmos e com o outro. Esse movimento pode trazer músicas, cânticos ligados a tradição oral, ou simplesmente ser feito em silêncio, com os olhos fechados. Esse momento

³ Exemplo presente no material oferecido no curso de formação em Pedagogia Griô ministrado por Lilian Pacheco e Márcio Caires, entre 2017 e 2018, como um curso de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em parceria com a Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), realizado em dois módulos, na cidade de João Pessoa - PB.

proporciona sentimentos identitários de ternura, empatia, paz e pode remeter a memórias ancestrais e regressivas.

O terceiro sub-momento da vivência é o da Integração do grupo. Esse momento geralmente deve ser utilizado para fortalecer o sentimento de pertencimento do grupo, bem como proporcionar, por meio de brincadeiras, dinâmicas, jogos, cantoria, a expressão da identidade e a construção do conhecimento relativo ao tema gerador da aula. A dinâmica realizada vai depender do objetivo da aula.

No quarto sub-momento, há a proposta da contação de história, que pode acontecer dentro do momento da Vivência ou no momento do Diálogo, que vem logo após. O importante é o educador Griô trazer uma história que se relacione com o tema gerador, e de preferência que seja uma história ou um mito ligado à tradição oral. Esse momento pode ser de uma contação de história partilhada ou um convite para que cada um da roda possa ter o momento da fala, para contar algo relacionado com a proposta da aula. O objetivo desse momento é de “criar ambientes afetivos e míticos, facilitados pela reverência à escuta, à palavra geradora e ao diálogo de saberes” (PACHECO, 2006, p. 91).

O terceiro momento da aula é o do Diálogo, que pode ser propiciado pelo Círculo de Cultura, entre outras técnicas que tenham como objetivo maior facilitar o diálogo sobre os processos da aula, questionando cada conceito e hipóteses levantadas pelo grupo e permitindo que cada um se expresse e construa o conhecimento em grupo por meio do compartilhamento das histórias de vida, permeado pelas vivências e pelas experiências de cada um.

O quarto e derradeiro momento da aula é a Produção Partilhada do Conhecimento. Essa é a fase da aula em que o grupo terá que produzir, em conjunto ou individualmente, algo a partir do conhecimento, dos conteúdos trabalhados durante a aula, e depois partilhar suas descobertas e constatações. Para esse momento, o educador Griô pode solicitar variadas tarefas, desde visitas às comunidades, produção de vídeo, cenas de teatro, contação de histórias, construção de jogos, entre outras propostas artísticas. Também se acrescenta a esse momento a despedida do grupo e o fechamento da aula, que pode acontecer a partir de relatos de memórias do vivido, danças e cantigas de despedida.

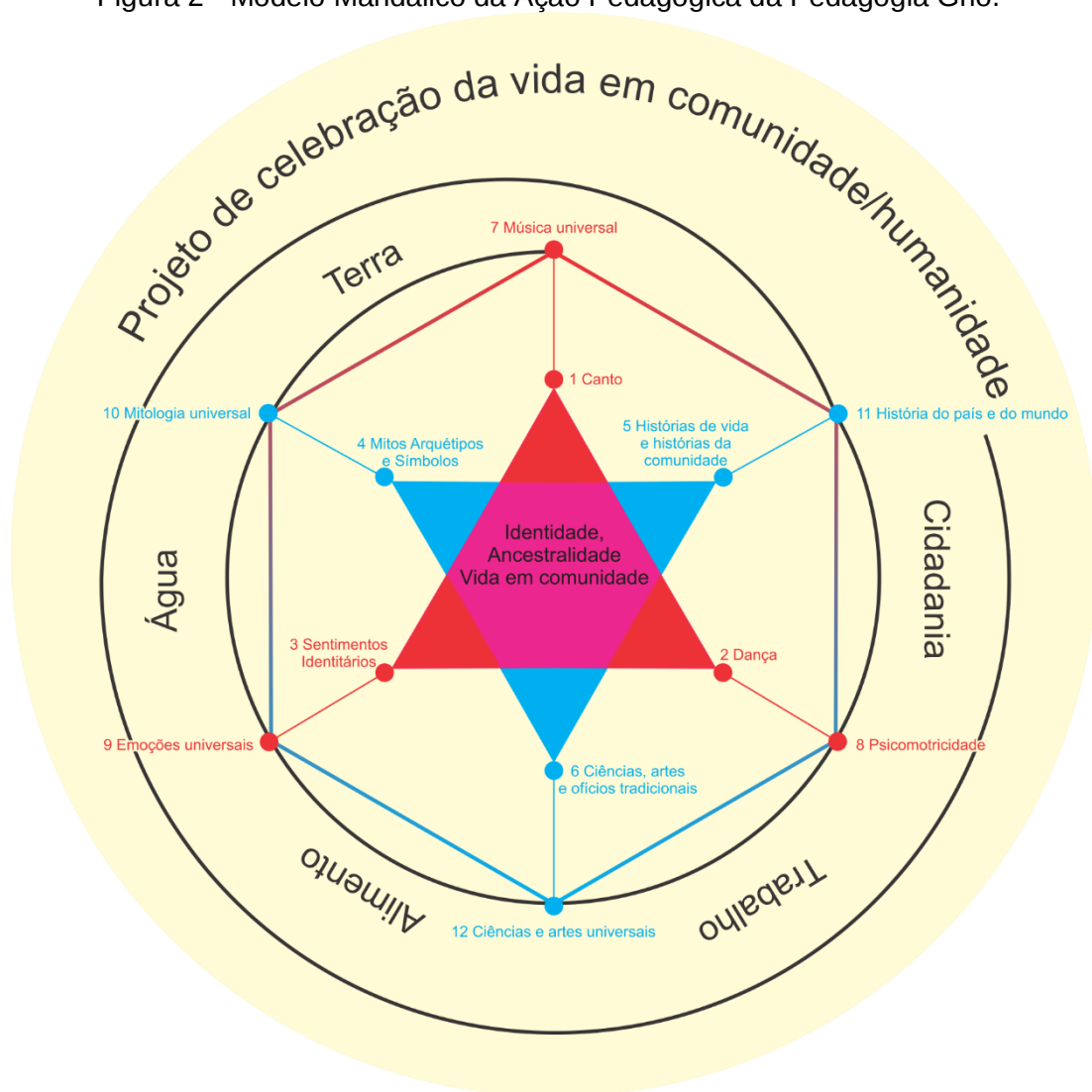
Todo esse caminho didático de um plano de aula na Pedagogia Griô tem o propósito de “facilitar processos de elaboração do conhecimento e construtoras de

experiência por meio de práticas vivenciais e diálogos compartilhados, com foco na expressão da identidade, vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida” (PACHECO, 2006, p. 1).

Um projeto de humanização planetário que interage a vivência e a consciência, a tradição oral e a tradição escrita, o local e o global, o inconsciente e o consciente, o instinto e a emoção com a razão, o selvagem e o civilizado, a arte o mito a religião e a ciência, a natureza e o homem, é esse o propósito maior da Pedagogia Griô (PACHECO, 2006, p. 1).

Então, com base em todos esses elementos descritos acima, Lílian Pacheco constrói o Modelo Mandálico da Ação Pedagógica da Pedagogia Griô, consagrando, através de temas geradores, a tríade básica para o acesso à Identidade Humana, às linhas de vivência, aos elementos didáticos propostos na arquitetura triangular, estrelar, hexagonal, circular e espiral de um projeto de celebração da vida em comunidade/ humanidade.

Figura 2 - Modelo Mandálico da Ação Pedagógica da Pedagogia Griô.



Triângulo 1 encantamento e vivência

1. Cantos, cantigas, linguas, instrumentos de tradição oral e ancestral de um povo;
2. Danças, dramas, gestos, movimentos, lutas e brincadeiras de tradição oral e ancestral de um povo;
3. Sentimentos identitários relacionados à tradição oral e ancestral de um povo;

Triângulo 2 encantamento e vivência

4. Mitos, arquétipos e símbolos de tradição oral e ancestral de um povo;
5. Histórias de vida de mestres griôs, estudantes, educadores, heróis ancestrais e do cotidiano, histórias das lutas da comunidade e projetos sociais, políticos e econômicos;
6. Ciências, artes e ofícios tradicionais, saberes e fazeres que celebram e sustentam a vida da comunidade e sua economia solidária;

Hexágono x Triângulo 1 diálogo e produção partilhada

7. Músicas, linguas, poesias, instrumentos de outras culturas e povos;
8. Psicomotricidade, ciência do movimento e do corpo, danças, brincadeiras, lutas de outras culturas e povos;
9. Emoções humanas universais;

Hexágono x Triângulo 2 diálogo e produção partilhada

10. Mitologia de outras culturas e povos e estudos da mitologia;
11. História da região, país e do mundo;
12. Ciências e artes contemporâneas sistematizadas e publicadas; culturas e povos;

Fonte: Extraído de Limeira (2018).

Ainda sobre a importância da construção de um currículo que articule os saberes e fazeres dos educandos e de sua comunidade por meio de vivências, amparamo-nos juridicamente nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, em sua Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, mais precisamente no artigo 6, quando diz que:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas (BRASIL, 2012, p. 2).

No modelo de ação pedagógica da Vivência Griô, a arte aparece em vários movimentos da mandala, como canto, dança, música universal, histórias de vida e da comunidade, artes e artes universais. Isso quer dizer que não se tem como trabalhar numa perspectiva dialogada entre arte, educação e cultura sem essa contínua relação entre presente, passado e futuro, permeada pelos olhares da experiência estética, por meio da arte.

Então, nessas vivências, o objetivo maior é dar à cultura daquela comunidade uma voz que seja reconhecida por seus integrantes e que reflita as temáticas da vida do povo ligadas às palavras em espiral na mandala, como: Terra, Água, Alimento, Trabalho, Cidadania, entre outras, que dialoguem com a cultura material e imaterial dos educandos. Entendemos aqui como cultura material e imaterial tudo o que o ser humano é capaz de produzir (cantar, andar, comer, uma forma de olhar as estrelas, de tratar a terra ou o alimento e tudo mais). Trata-se de um grande projeto de celebração da vida em comunidade, de fortalecimento da identidade cultural desses sujeitos e da construção da cidadania.

1.3.2 *RELATO DO DIÁRIO DE CAMPO: quem conta um conto, aumenta um ponto*

Já dizia o ditado popular que “quem conta um conto, aumenta um ponto”; coisa boa é sentar na calçada de casa rodeado de amigos, tomando um café com bolo e proseando sobre a vida. Nesta subseção, convidamos os leitores a um cafezinho, em momento que contaremos em tom de conversa sobre alguns desafios que se apresentaram desde o início da pesquisa, a começar pela criação do Grupo Focal, a observação do interesse dos educandos pela pesquisa, suas curiosidades pelo processo entre outras informações que julgamos relevantes, retiradas das observações do Diário de Campo.

No primeiro dia, para iniciar a pesquisa na escola campo Vereador Pedro Américo da Silva, fomos em cada turma do Fundamental Menor da EJA,

constituindo, respectivamente, Alfabetização, Ciclo I (2º E 3º anos) e Ciclo II (3º e 4º anos), para explicar sobre a natureza do estudo e convidar os educandos a participarem, voluntariamente. Levamos 20 fichas de inscrição achando que era muito, baseado na experiência de observar que geralmente esses educandos, em um primeiro momento, têm uma tendência natural a não querer participar de atividades propostas que, de alguma forma, “fogem da rotina” a qual já estão habituados a vivenciarem, como atividades de “cópia do caderno”, por exemplo.

Quando explicamos a natureza da pesquisa, relatando que iríamos trabalhar com vivências, jogos teatrais, que realizaríamos uma entrevista com eles, e conversaríamos sobre temáticas como identidade, comunidade, a história de vida deles na escola, achamos, sinceramente, que muitos iriam não se interessar em participar. Acontece que julgamos errado e, para nossa feliz surpresa, tivemos um número significativo de participação, totalizando 30 inscrições. Sentimos desde sempre o quão desafiante seria trabalhar com essa quantidade de educandos, mas também sabíamos que provavelmente iria acontecer um processo de seleção natural.

Achamos interessantes as perguntas feitas pelos educandos nesse primeiro contato, como: Porque essa pesquisa é feita só para maiores de idade? Como será feita essa pesquisa? Por que não posso participar por ser moradora há pouco tempo em Cabedelo? Tais questões nos sinalizaram muito além do interesse pela pesquisa por parte deles, mostrando que os processos anteriores desenvolvidos com eles antes do início da pesquisa, por meio de aulas bastante dialogadas no sentido de despertar a capacidade argumentativa, as reflexões sobre seus direitos e deveres, encaminhávamos num bom caminho de construção e empoderamento, pois eles demonstravam-se confiantes e com um vínculo de respeito e diálogo estabelecido entre educador e educando.

Outro detalhe que nos chamou atenção foi que uma das educandas, Luzimar, que estudou conosco durante dois anos, e sempre foi muito participativa, não quis integrar o Grupo Focal da pesquisa. Fez algumas perguntas relacionadas com o que seria o projeto, ficou meio desconfiada e disse que iria pensar se faria. O que é interessante observar dessa situação e trazer para a reflexão é o pensamento de uma grande parte dos educandos no que diz respeito ao que eles entendem por uma boa aula, por aprendizagem. Ao longo do nosso processo de aula com essas turmas, em momento anterior à pesquisa, muito provavelmente também devido a

como vem sendo trabalhada a disciplina Artes, percebemos que, apesar de gostarem, apresentam, em um primeiro momento, muita resistência a atividades lúdicas que não sejam em sala de aula e/ou retirando informações da lousa. Os educandos estão apartados de processos em que podem vivenciar novas experiências em sala de aula. Quando participam, gostam muito, mas ainda se sentem desconfiados de que esse “tipo de aula” pode não trazer aprendizado para eles. Ainda sim, respeitada sua vontade, com o passar de dois encontros da pesquisa, a mesma educanda nos procurou solicitando participar.

Desde o início, pudemos perceber que os desafios não seriam somente com os educandos, mas com a equipe da escola, entendendo-se à gestão, à supervisão escolar e aos outros educandos, no sentido de compreenderem a pesquisa. Infelizmente, o entendimento que se tem ainda da disciplina de Artes nas escolas é, na maioria das vezes, meramente instrumental. O sentimento que se tem e que é compartilhado entre outros educadores que trabalham com a arte em sala de aula, seja como disciplina obrigatória ou, como no nosso caso, da pedagogia que se utiliza da arte como fio condutor de outras disciplinas, é de que a arte é uma disciplina menos importante para o currículo escolar, sendo um passatempo para os educandos e um “descanso” para os educadores, tendo sua importância parcialmente reconhecida se consegue cumprir com as demandas de ornamentação de datas comemorativas da escola, com ensaio de peças teatrais meramente ilustrativas, entre outras atividades. Arte ainda não é vista como área do conhecimento vital para a fruição do desenvolvimento ético e estético do indivíduo, e que está relacionada, ou pelo menos deveria estar, com todas as outras áreas do saber.

Esse desabafo se confirma com o fato de que, nesse mesmo dia, ao conversarmos com a gestão sobre o projeto, fomos surpreendidos com um comentário da técnica educacional da escola. Quando explicamos para ela e para os dois outros gestores que o desenvolvimento da pesquisa aconteceria em todas as quintas feiras até o mês de junho do ano em questão, pois precisaríamos de pelo menos 16 encontros com o Grupo Focal, ela respondeu-nos: “E como ficará o conteúdo?”. Essa fala faz-nos refletir sobre como gestão e educadores de certa forma reforçam esse pensamento de que a aula que tenha garantido a apreensão dos conteúdos formais e pela forma mais tradicional é a que dá mais resultado na aprendizagem. E esse tipo de pensamento paradoxal é que buscamos olhar com

atenção, pois como será possível uma educação que abra espaço para afetar e ser afetado, para a vivência, sem tempo e sem abertura para a experiência?

É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (BONDÍA, 2002, p. 25).

Por meio dessas incongruências vividas durante a pesquisa, trazemos a reflexão de que, para a escola mudar, é preciso ter abertura a “novas” ideias, é preciso que a forma de organização dos currículos escolares seja repensada de forma que ganhem tempo para viver os conteúdos, para que os sujeitos possam, de fato, exporem-se. É preciso que a gestão das escolas, os educadores e os supervisores escolares cultivem esse querer olhar para além das fronteiras do já conhecido, já experimentado, para redescobrir novos movimentos. A educação não vai mudar só com educadores e educandos trabalhando por essa mudança; todos que fazem parte da escola precisam estar abertos a se expor, como diz Bondía (2002), afetar-se e se deixar ser afetado com e no mundo, com e na comunidade, com e na escola, com e nas suas vidas pessoais.

1.3.3 O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA: a pressa é inimiga da perfeição

Sobre as considerações citadas anteriormente, buscamos dialogar com o professor doutor em Filosofia da Universidade de Barcelona, Jorge Larrosa Bondía, e as indagações que ele propõe sobre o conceito de “experiência”. Bondía e Skliar (2009) nos alertam para o fato de esse termo ter sua utilização vocabular de forma banalizada, sugerindo que essa palavra, em educação, tem enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas.

Experiência é aquilo que nos passa; logo, somos agentes e pacientes ao mesmo tempo da experiência que vivenciamos. No entanto, esse algo que nos passa está no exterior, fora de nós, portanto, não é aquilo que somos, nem o que pensamos, dizemos ou sentimos. Embora complexo, o que Bondía e Skliar (2009) trazem é o entendimento sobre o princípio de alteridade, conhecido também como princípio de exterioridade ou ainda princípio da alienação. O prefixo “ex-” de experiência, é o mesmo de exterior, de exílio, convidando-nos a observar que a

experiência não acontece em nós sem o advento de algo ou alguém, algum acontecimento que chegue do exterior, do estrangeiro: “A experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irreduzível” (BONDÍA; SKLIAR, 2009, p. 6). Sendo assim, a experiência não é afetada pelos nossos sentimentos, nossos pensamentos, nossa vontade ou nosso poder. Ela é o que é.

Apesar de a experiência ser algo que nos passa e, assim sendo, dá lugar ao acontecimento como algo externo a nós, é também algo que passa em nós: ao que tudo indica, o lugar da experiência somos nós. Dessa forma, Bondía e Skliar (2009) apresentam o princípio da subjetividade, no qual argumentam que o campo da experiência é um movimento de ida e volta, pois ao mesmo tempo em que supõe uma saída de nós (princípio da exteriorização), em busca do acontecimento que nos passa, é também um movimento de volta a nós mesmos, pois supõe que o acontecimento afeta nós, nossos sentimentos e pensamentos (Princípio da subjetividade). Nessa perspectiva, a experiência é sempre subjetiva.

No entanto, os referidos autores nos alertam ainda para o fato de que o indivíduo que vive a subjetividade da experiência é um sujeito disponível, aberto e vulnerável e, por esse motivo, coloca-se em condição de se autotransformar (Princípio da transformação): “Daí que a experiência me forma e me transforma. E encontramos então a relação entre a ideia de experiência e de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência” (BONDÍA; SKLIAR, 2009, p. 6).

Ora, se entendermos que, para que ocorra a transformação do sujeito da experiência, é preciso que esse movimento interno e externo ao sujeito aconteça gerando uma relação, um vínculo que afeta a sua própria subjetividade, podemos compreender que precisamos ir muito além de ensinar nossos educandos a decodificar os códigos linguísticos, a fazer cálculos, a aprender conteúdos decorativos. Precisamos pensar em uma proposta de educação que busque formar sujeitos abertos à experiência. É nesse sentido que reiteramos e justificamos a busca desta pesquisa por caminhos metodológicos na educação que possam conduzir sujeitos a construir experiência, por um processo de ação, de reflexão sobre a ação e de uma nova ação, fomentando a formação e a transformação de si mesmos e da sociedade em geral. Os caminhos didáticos de uma aula da Pedagogia Guri em contato com a Arte Teatral podem facilitar vivências em que a ativação da história de vida desses educandos e a experimentação de sua cultura

em um tempo e um espaço podem provocar nesses sujeitos históricos uma abertura à experiência. Da vivência Griô é permitida a transformação do sujeito da experiência.

1.4 OFICINA REALIZADA COM O GRUPO FOCAL: de grão em grão, a galinha enche o papo

No sentido de tentarmos ilustrar como, por meio desses caminhos teóricos e didáticos da Pedagogia Griô e da Arte, fomos construindo, de forma compartilhada com os educandos, os planos de aula que fomos vivenciando com o Grupo Focal, compartilhamos, nessa seção, o desenvolvimento da primeira oficina realizada com o GF (de maneira comentada). Essa oficina teve como objetivo conhecer um pouco mais os educandos e o entendimento que eles têm sobre o que é Identidade. Buscamos que, desde a escolha das temáticas que foram vivenciadas até os detalhes do planejamento, os educandos refletissem os anseios e a própria realidade, detalhes observados nos momentos de nossos diálogos, nossas rodas de conversa e nas entrevistas que foram realizadas para a pesquisa.

- OFICINA TEMÁTICA 1 - IDENTIDADE/ QUEM SOU EU?

- 1º Momento: O encontro

Após a conversa com a supervisora da escola e por um entendimento da gestão de que deveríamos realizar os encontros da pesquisa com intervalos de 15 dias, pelo motivo de que os educandos teriam pouco tempo para cumprir com os conteúdos das turmas, aceitamos a condição imposta, mesmo sabendo que, durante todo o desenrolar do estudo, trabalharíamos conteúdos integrados às vivências.

Ao chegarmos na escola para preparar o espaço onde realizaríamos a primeira oficina temática sobre Identidade, logo percebemos que a sala oferecida era uma das mais desafiantes do lugar, pois fica de frente para a rua e dá acesso visual de quem está lá fora a olhar para dentro e vice e versa, dificultando muito a concentração dos educandos. Entretanto, era a única que estava disponível para o nosso trabalho. Mesmo sabendo dos desafios dobrados em concentrar os

educandos naquelas condições, abraçamos aquela oportunidade e buscamos, na medida do possível, deixar aquele ambiente o mais agradável que podemos, dispondo as cadeiras da sala em formato circular.

Figura 3 - Primeiro Encontro com o Grupo Focal.



Fonte: Imagem coletada pela pesquisadora no campo de pesquisa. Primeira oficina com o GF- (2019).

Sabemos da importância de uma proposta de Educação Popular, na qual todos os saberes e as vozes são considerados e todas as pessoas naquele espaço podem se ver/ouvir como iguais. Trata-se de uma relação horizontalizada e dialética, em que o educador se coloca nessa relação como aprendiz, disposto a compartilhar saberes e a mediar o conhecimento, muitas vezes escutando mais do que falando, como aponta Freire (1996):

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, como se fôssemos os portadores da verdade que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 1996, p. 113).

Além da importância do círculo como facilitador para uma aula mais democrática e dialogada, observamos também como a transformação da sala de aula em um Espaço Estético, como reflete Boal (1996), é relevante para o processo de aprendizagem, ainda que de extremo desafio para os educadores, principalmente os que trabalham em escolas públicas onde as dificuldades são muitas, desde as questões estruturais das salas de aula, que geralmente são pequenas para o quantitativo de educandos, com mobiliário pesado, espaços esteticamente desarmônicos, pinturas velhas, paredes ou portas quebradas. Sem falar no caso de turmas da Educação de Jovens e Adultos que sempre ocupam salas que durante o dia são da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, com a decoração e a mobília desses espaços quase nunca privilegiando os educandos mais velhos.

Por esses e outros motivos, é um grande desafio para os educandos e os educadores conseguirem modificar as lógicas das caixas de sapato que são as salas de aula tanto de escolas públicas como privadas. Todavia, dentro das possibilidades e limitações, buscamos sempre, em nossos encontros, criar um ritual de transformação desses espaços de aprendizagem para que ficassem convidativos às aulas-vivências. Sobre a importância de o educador transformar a sala de aula em espaço estético, Boal (1996) afirma:

O espaço estético possui propriedades gnosiológicas, isto é, propriedades que estimulam o saber e o descobrir, o conhecimento e o reconhecimento - propriedades que induzem ao aprendizado. Além de que o espaço estético libera a memória e a imaginação (BOAL, 1996, p. 34).

Podemos inferir que tanto a Pedagogia do Oprimido quanto o Teatro do Oprimido e a Pedagogia Griô buscam essa ressignificação do espaço físico da sala de aula como abertura a outros níveis de dimensão da aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, foi agradável percebermos no corpo, no olhar e na voz o entusiasmo e a expectativa dos educandos em estarem participando de uma pesquisa acadêmica, embora talvez eles não soubessem, na prática, o que isso representaria para eles.

Era perceptível o sentimento de valor e importância que estavam dando a esse fato, comprovado inclusive pelo dado de que, como fora marcado o encontro anteriormente, no dia em questão, todos os educandos inscritos no Grupo Focal

estavam presentes. Para quem trabalha com a EJA sabe que só é comum acontecer isso quando há alguma festividade na escola ou alguma aula-passeio de interesse. É certo que essa expectativa também foi criada, podemos imaginar, por certa “fama de professora diferente” que corria na escola. Segundo alguns educandos, essa “fama” nasceu pelo fato de sempre propormos aulas explorando variados espaços físicos da escola, como quadra, cozinha, corredores, e fora dela também, com aulas-passeios visitando teatros, exposições, pontos turísticos, assistindo filmes no cinema, além das visitas à própria comunidade.

Todos sentados nas cadeiras, agrupados costumeiramente com seus pares e num clima de risos e expectativa, aguardavam que algum comando fosse dado. Iniciamos a fala no círculo explicando para todos/as do que se tratava essa pesquisa, sobre a importância dela para a comunidade escolar. Assim, fizemos a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e respondemos as perguntas que foram feitas. Algumas delas tratavam sobre a possibilidade de eles ficarem famosos. Logo, questionamos o que exatamente significava para eles essa fama? Dois dos educandos responderam que seria “aparecer na rede Globo de televisão”. Interessante observar como esse dado diz muito sobre os processos de massificação de padrões que vão se incorporando sutilmente na construção identitária das pessoas sobre vários conceitos de felicidade, fama, dinheiro, beleza e sucesso que são difundidos na sociedade pela indústria cultural.

Outro educando perguntou o que ele iria ganhar financeiramente participando da pesquisa. Dialogamos, então, sobre os ganhos não financeiros que eles poderiam obter, principalmente do ponto de vista de novas descobertas sobre si mesmos, sobre sua comunidade e a história de sua cidade.

Figura 4 - Grupo Focal reunido.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Dessa maneira, iniciamos a oficina pedindo que cada um se apresentasse do seu lugar de fala, proferindo, para além do nome, palavras geradoras de identificação para eles mesmos. Conforme iam se apresentando, fomos registrando em targetas aquelas palavras de identificação, tal qual eles pronunciavam: “Pai”, “Mãe”, “Pedreiro”, “Guerreira”, “Avó”, “Não quis me casar”, entre outras palavras e expressões. Interessante notar como um simples exercício como esse evoca sentimentos identitários provenientes das memórias de vida dos sujeitos. É possível perceber o orgulho, por exemplo, de dona Maria Isabel de Oliveira, de 62 anos, ao bater no peito e dizer “Não quis me casar”: seu tônus muscular muda, assim como sua entonação. Ela não fala com tristeza essa informação de sua vida, pelo contrário, é como um troféu que ela carrega por, apesar de tantas dificuldades vividas, ver, hoje, seus três filhos criados por uma mãe solteira. Tal perspectiva não foi reconhecida quando o educando José Carlos Barbosa da Silva, 60 anos, proferiu a palavra “Pedreiro” com certo desânimo na voz. Mais na frente, em outra vivência, ele teve a oportunidade de contar que já fez o trabalho de mestre de obra em várias

Figura 6 - Caixa de identidade.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Após esse movimento, abrimos a Roda de Conversa para quem quisesse falar sobre suas reflexões com o exercício. Percebemos que, embora alguns educandos pudessem ter levado na brincadeira o exercício, uma grande parte dos educandos estava calada, concentrada, pensativa, não querendo contar sua experiência. Isso nos deu a entender que, de alguma forma, eles tinham acessado algo de suas histórias, ou emoções, que ainda não era tão claramente perceptível para nós.

Logo, provocamos o Grupo Focal apontando para o meio do círculo e perguntando sobre quem podia ler para o coletivo a palavra ao centro da mandala. Três educandos prontamente a leram em voz alta. Indagamos, então, quem sabia do que se tratava o significado daquela palavra, estabelecendo o diálogo por esse caminho. Alguns educandos disseram que teria a ver com a identificação de uma pessoa, através dos documentos tirados ao nascer e ao longo da vida. Outro educando acrescentou que identidade é isso, mas também é a personalidade de uma pessoa. Na roda, pudemos conversar sobre identidade, família, o que é

comunidade, se a comunidade faz parte da identidade de uma pessoa ou grupo, sobre a ligação entre a identidade e a escola, o que é cultura e se a identidade tem a ver com ela.

O movimento de falas fluíu; todos queriam falar suas compreensões e traziam exemplos de suas vidas para ilustrar. Foram muito ricas as respostas dos educandos no sentido de compreendermos o quão desafiante e ao mesmo tempo estimulante é trabalharmos com uma proposta de educação centrada na Identidade Cultural dos sujeitos históricos, o que analisamos mais a frente.

Ao final desse encontro, um educando chamado José Erivaldo Silva, de 60 anos, fez um pedido: “Gostaria de convidar a todos para fazermos uma “oração por todos nós e pela professora, porque isso tem a ver com identidade também.” Assim foi feito e todos saíram da aula deixando seus números de telefone para que pudéssemos criar um grupo no aplicativo *WhatsApp*, a fim de estabelecermos um canal de comunicação mais direta.

Figura 7 - Exercício olhar dentro da caixa.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Não sabíamos que, ao concluir esse primeiro encontro, iria se descortinar um importante movimento de reconhecimento e reflexão da identidade de um dos educandos, o que relataremos a seguir.

1.4.1 *UMA PEQUENA PAUSA PARA UM ESTUDO DE CASO: pimenta nos olhos dos outros é refresco*

Dois dias após a oficina de identidade realizada no campo de pesquisa com o Grupo Focal, fomos surpreendidos com uma mensagem no aplicativo *WhatsApp* de um dos educandos, um senhor de 60 anos de idade, morador da comunidade desde que nasceu e membro atuante do grupo da pastoral da Igreja Católica do Jacaré. O referido educando entrou em contato para falar que aquela aula tinha mexido muito com ele e que precisava conversar, pois tinha um importante segredo para contar. Ele também falou que gostaria que nós o auxiliássemos, pois ele sentia-se infeliz com esse segredo e com sua vida e que gostaria de contar tudo sobre o que ele é e o que não é. Imediatamente, enviamos-lhe uma mensagem dizendo que se tranquilizasse, visto que, com certeza, teríamos tempo para conversar e que era muito importante a participação dele nas aulas.

Antes mesmo da data do próximo encontro, esse mesmo educando enviou várias mensagens relatando que aquela aula sobre identidade tinha sido muito importante para ele, pois há muitos anos ele escondia sua real identidade. Contou algumas questões sobre sua vida e, na ocasião da segunda aula, revelou o motivo de sua angústia: ele achava que era homossexual e isso o perturbava muito, pois se sentia em conflito com sua religião, o que fazia com que lutasse diariamente para não ser descoberto e para, ao mesmo tempo, aceitar-se.

Diante da enorme confiança que esse educando teve ao contar algo de tanta intimidade, pudemos dimensionar a potência de um trabalho como esse, e como nós, educadores/as, precisamos ter a consciência de que, ao investirmos em trabalhar na perspectiva do fortalecimento da identidade de nossos educandos, iremos, querendo ou não, esbarrar em questões relacionadas à diversidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual. Precisamos estar preparados para saber lidar com tais questões, escutar e encaminhar os casos a outros profissionais que possam auxiliar esses educandos, quando necessário. Mas para isso, ressaltamos a importância das escolas terem o suporte psicossocial, o que infelizmente não

acontece na realidade das escolas públicas. Ainda que em 2019 tenha sido promulgada a lei 13.935/2019, que versa sobre a articulação dos profissionais de serviço social e psicologia para atender necessidades como essa relatada, no âmbito das redes públicas de educação básica. Sabemos que ainda vai demorar um tempo até que essa lei seja devidamente implementada.

Trazemos essas reflexões para o corpo dessa pesquisa como uma pausa para um estudo de caso, porque temos compreendido ser relevante entender que não se tem como falar em uma educação problematizadora, emancipatória, que busca verdadeiramente dialogar com vida/histórias/comunidade se não repensarmos também o nosso papel de educadores em frente a esse processo. Não temos como atravessar o outro sem sermos igualmente atravessados também. A busca pela liberdade de *ser* e *estar* no mundo é de todos nós, educandos e educadores, seres humanos. Sobre essa relação entre a busca pela liberdade da expressão da identidade e do papel social do outro, e da comunidade, para que se efetive essa libertação, o educador Paulo Freire (2016) afirma:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão (FREIRE, 2016, p. 27).

Assim, é importante considerarmos o quanto estamos dispostos a chegar com os nossos educandos em casos como o relatado, pois, em conversas com grupos de profissionais sobre situações semelhantes, é comum sermos interpelados por educadores/as com a opinião de que não se deveria dar nenhum tipo de abertura/escuta nesses casos, e que a postura correta deveria ser ignorar, cortando tentativas dos educandos de conversar sobre o assunto.

Admitimos que toda essa situação relatada deixou-nos bastante apreensivos em como deveríamos agir com o mencionado educando, pois, a partir dessa primeira mensagem, ele passou a enviar muitas mensagens diárias, em sua maioria contando histórias de sua vida, de seu trabalho, em como ele refletia sobre a vida e a morte, sobre sua separação conjugal. Era como se, por meio daquelas reflexões provocadas sobre identidade, abriu-se uma “caixa de Pandora” e esse educando sentiu-se impelido a libertar uma parte importante de seu ser, que há muito estava

reprimida. Enquanto educadores, sentíamos que, ao mesmo tempo em que tínhamos que ter atenção aos direcionamentos em relação a ele, não podíamos de forma alguma ignorar esse educando que estava em pleno processo de ebulição e de descobertas quanto à sua identidade. Fazer isso era negar toda a pesquisa. Era muito contraditório agir dessa forma.

Então, fomos conduzindo essa história da seguinte forma: tivemos algumas conversas presenciais com o referido educando, escutamos e orientamos que ele buscasse auxílio psicológico no sentido de refletir sobre a aceitação de sua sexualidade. Utilizamos essa temática surgida como mote de uma das vivências que experimentamos com o GF, em que conversamos um pouco sobre a sexualidade e o que ela tem a ver com a construção da nossa Identidade Cultural, respeitando, claro, a absoluta discrição ao caso do educando.

Ressaltamos que mantemos contato com os educandos do GF pelo aplicativo *WhatsApp* mesmo com a finalização da pesquisa de campo, por sentirmos que o vínculo que foi criado com ele não precisava ser desfeito. Cortar vínculos após a pesquisa reforçaria um modelo de educação que vai à contramão do que buscamos ao desenvolver esta pesquisa, que é de criação de vínculos, do sentimento de fortalecimento da Identidade Cultural de indivíduos de uma comunidade escolar pelo reconhecimento de si e do outro, e da celebração desse encontro com o outro.

Como resultado de todo o processo, o educando resolveu aceitar a sugestão de procurar um tratamento psicológico. Com poucos meses do início da terapia, decidiu se afastar da igreja que frequentava assiduamente, e continuou participando dos encontros com o Grupo Focal. Até a conclusão dos encontros da pesquisa, não tinha se sentido à vontade para falar abertamente na escola sobre sua sexualidade, mas já era possível notar, inclusive pelos seus colegas educandos e educadores da escola, uma mudança de comportamento no sentido de expressar mais livremente suas opiniões, contar suas histórias de vida sem tanto medo de deixar escapar algo que pudesse revelar sua identidade, enfim, aceitando-se mais e também aparentemente se mostrando mais feliz por isso.

Cananéa (2016, p. 13), diz que “A minha identidade é tudo o que ajudei a construir de mim, na participação e no diálogo com o outro”. Essa afirmação nos faz meditar sobre a importância do outro na construção de nossa própria identidade, e foi isso que vimos acontecer com o referido educando. Claro que o percurso da

afirmação da identidade é um caminho tão complexo e longo quanto a própria vida, mas acreditamos que ele está se permitindo trilhar um percurso importante dessa estrada sinuosa, sendo bonito pensar que se deu a partir de uma oficina com o Grupo Focal. Tal fato provoca a reflexão do quanto os processos educativos podem provocar mudanças nos sujeitos, e quanto esses sujeitos, movidos por essas mudanças, podem promover transformações sociais. Se não é esse o objetivo maior da educação, não é possível encontrar outro sentido para ela.

O ditado popular “pimenta nos olhos dos outros é refresco” revela o sentido de examinarmos que somente quem sofre algum tipo de discriminação, de preconceito e rejeição por ser o que se é, pode avaliar o tamanho do sofrimento e da necessidade de aceitação que sente. A escola tem que estar preparada para acolher essas necessidades, com empatia e responsabilidade, problematizando essas diferenças entre as pessoas e fortalecendo as identidades dos sujeitos sociais. Tal perspectiva deve estar prevista dentro do currículo formal e informal da escola e se fazer ativa principalmente na prática do dia a dia. Antes de ensinar aos nossos educandos a tolerar, respeitar e até mesmo admitir a diferença, é preciso investigar como ela é produzida (SILVA, 2000). Esse é o papel da educação!

2 IDENTIDADE CULTURAL: filho de peixe, peixinho é?

Discorreremos aqui sobre o que é Identidade Cultural em uma perspectiva política e social, buscando compreender como somos formados e produzidos como sujeitos generificados, refletindo sobre o processo de descentramento de uma visão de identidade fixa e estável, para uma identidade inacabada, fragmentada, do sujeito pós-moderno. Mais do que isso, investiremos em entender como esse sujeito “inacabado e fragmentado” é refletido em termos de suas identidades culturais, e afetado pelo processo de globalização. Sobre esse processo de identificação e pertencimento cultural e identitário, o filósofo Roger Scruton (apud HALL, 2005) argumenta que:

A condição de homem (*sic*) exige que o indivíduo, embora exista e aja como um ser autônomo, faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo - como um membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de algum arranjo, ao qual ele pode até não dar um nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar (SCRUTON apud HALL, 2005, p. 156).

Quando falamos de identidade cultural, referimo-nos também à representação e à formação de uma cultura nacional/regional, com seu conjunto de significados e simbolismos. Assim, Hall (2005) afirma:

A lealdade e a identificação que, numa era pré moderna eram dadas à tribo, ao povo, à religião e a região, foram transferidas, gradualmente nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas de forma subordinada, a uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas (HALL, 2005, p. 49).

Uma vez compreendido que a identificação e o sentimento de pertencimento a uma cultura nacional/regional pode influenciar e organizar nossas ações, assim como construir sentidos quanto à concepção que temos de nós mesmos, podemos refletir sobre a importância e a qualidade dos sentidos que estão contidos nas nossas memórias do passado e do presente, com as histórias que são contadas sobre nossa ancestralidade, sobre nosso povo e nossa comunidade, os mitos, os símbolos e os rituais que permeiam a tradição oral de nossa nação, as músicas, as danças e tudo mais que se traduzem na construção imaginária de nossa identidade

nacional. Esse conceito de “comunidade imaginada” é utilizado por Benedict Anderson (2008) para denominar a identidade nacional. O referido autor argumenta que as diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas. Logo, “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior de um sistema de representação cultural, que produz sentidos [...]” (HALL, 2005, p. 49).

Todavia, é importante observarmos com criticidade a busca por uma unificação da identidade nacional sem levar em conta as diferenças regionais e culturais do povo, pois o que se busca através desta pesquisa é uma proposta de fortalecimento da identidade cultural, respeitando de forma inalienável as diferenças de classe social, gênero, credos, raça, tradições e costumes dos educandos, representando, assim, a diferença/diversidade como identidade, reflexo de uma nação híbrida culturalmente, que é o nosso povo Brasileiro.

Marilena Chauí (1982) propõe um diálogo reflexivo sobre as diferenças e as diversidades culturais entre as classes sociais, ou seja, a cultura do povo e a cultura das elites, observando as contradições entre os discursos que apartam a cultura do povo à das elites, como uma necessidade da elite de abater a cultura do povo, negando-a e, ao mesmo tempo, afirmando um padrão cultural único e superior, enquanto o povo, por conseguinte, recusaria implícita ou explicitamente a cultura das elites. Se tomarmos esse caminho de pensamento, aceitaremos o fato de que existem duas culturas que são reflexo da existência das classes sociais.

[...] voltemos à nossa história. Estamos de volta à comunidade, longe dos centros das cidades e das megalópoles [...] diante de uma heroína de nosso cotidiano de criança – uma trabalhadora ancestral, velha e sua família rural, de tradição oral, de periferia, indígena, negra. E nossa heroína nos responde – “Eu não sei de nada não, minha filha, eu sou analfabeta”. E nós não sabemos nem metade do que não sabemos sobre ela. Porque ela responde que não sabe? Ficamos cientificamente, politicamente e emocionalmente angustiados, esvaziados, diante da heroína que em nossa ancestralidade é a fonte do saber. Este é um momento de reflexão fundamental para a invenção da Pedagogia Griô. A Cultura hegemônica projeta o olhar do “incluído” refletido no olhar da heroína “excluída”. É uma intersubjetividade óbvia e por outro lado velada, que se dá entre os dois, nos questionando: O incluído é aquele que conhece e o excluído é aquele que não conhece? O excluído é visto pelo incluído como carente de cultura e conhecimento? O incluído elege-se porta-voz e representa o conhecimento do excluído? [...] (PACHECO, 2006, p. 31).

Por outro lado, existe também o discurso de que o povo repetiria, à sua maneira, os padrões culturais da elite. Nesse caso, o povo não recusaria a cultura da elite, mas seria utilizado como massa de manobra para a dominação de padrões culturais impostos pela elite. Assim, Chauí (1982) complementa:

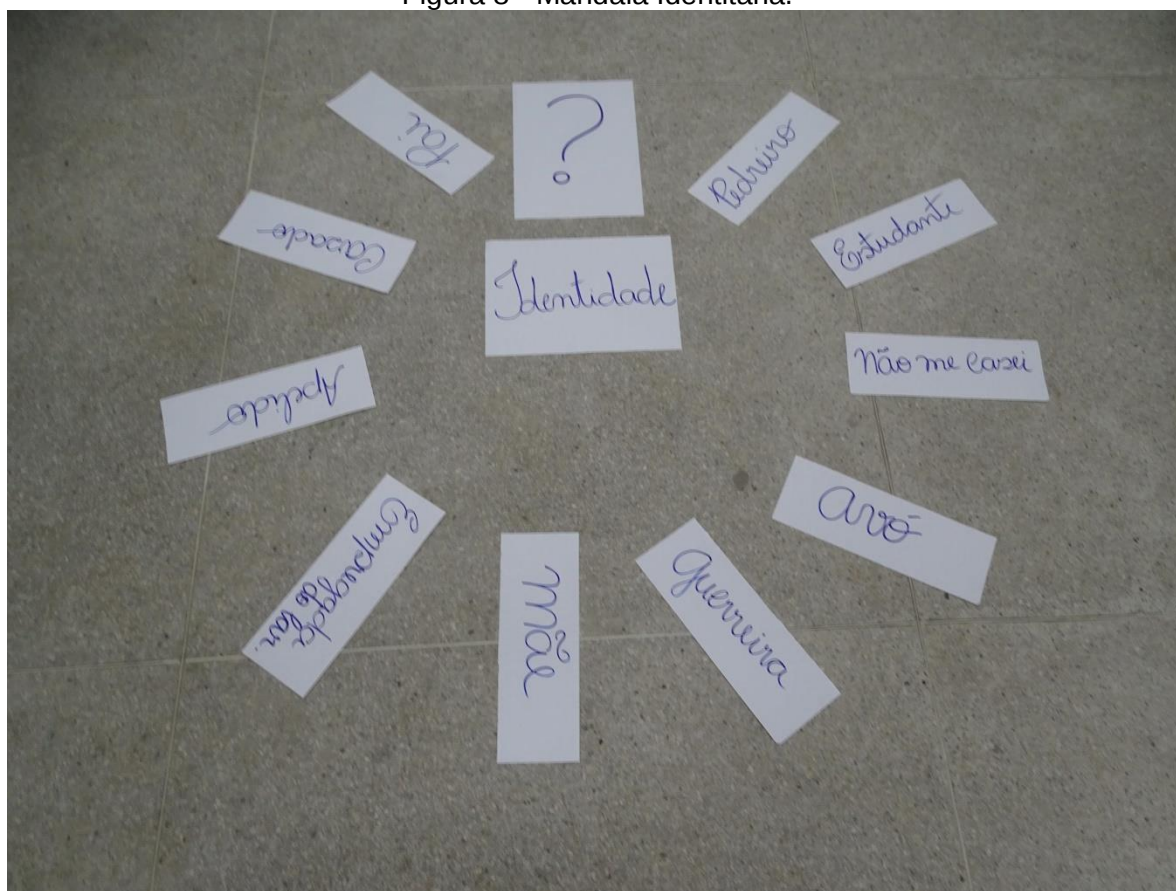
Evidentemente essas possibilidades interpretativas não se excluem umas às outras; pelo contrário, assinalam a complexidade do tema a ser debatido e as dificuldades para a manutenção tranquila de uma dicotomia entre os termos - cultura do povo e autoritarismo das elites - dicotomia que nos desse a ilusão de que ambos são transparentes e providos de contornos suficientemente nítidos para impedir o deslizamento e um ao outro. Aliás, porque essa transparência e essa fronteira não são óbvias, o tema pede discussão (CHAUÍ, 1982, p. 41).

A Identidade cultural como categoria de pesquisa é o que faz o alinhavo na colcha de retalhos que estamos cosendo nesta dissertação, pois trazemos reflexões relevantes sobre a importância de se colocar essa categoria como centro de um processo educativo. No entanto, mesmo sendo algo que deveria ser de uma natureza tão tangível e descritiva para os educandos, o conceito de Identidade Cultural mantém-se distanciado do discurso e das práticas metodológicas, que são absolutamente subjetivas e inalcançáveis para os educandos explicarem com clareza, muito embora eles compreendam seus significados, principalmente se os convidamos, em uma roda de conversa, a refletirem. E esse foi o tema da segunda parte da oficina temática sobre Identidade que vivenciamos com os educandos, que iremos relatar na seção a seguir.

2.1 DIÁLOGOS IDENTITÁRIOS: santo de casa não faz milagres

Após a realização da primeira parte da oficina de Identidade, descrita anteriormente, no primeiro capítulo, buscamos, em um segundo momento, aprofundar o diálogo na roda de conversa em torno do entendimento que os educandos tinham sobre identidade, até chegarmos aos conceitos de Identidade Cultural, cultura e comunidade. Para isso, aproveitamos as palavras geradoras de identificação que eles utilizaram na primeira parte da oficina e as dispusemos no chão, formando novamente uma grande Mandala Identitária ao centro da sala.

Figura 8 - Mandala Identitária.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Tomaz Tadeu Silva (2000, p. 74) diz que “em uma primeira aproximação parece até fácil definir identidade. Sendo simplesmente aquilo que se é: Brasileiro, negro, hétero. Nessa perspectiva ela é autocontida e autossuficiente, só tendo como referência a si próprio”. Ao propor o exercício, o objetivo foi exatamente perceber essa primeira camada de referência que os educandos têm de si mesmos, para que, com o processo das vivências, pudéssemos descortinar as camadas mais profundas de suas Identidades Culturais. Ademais, também perceber que toda afirmação de uma característica da identidade pressupõe um tanto de outras negações. Como exemplo, temos a situação em que um educando disse que é casado. Ao proferir tal afirmação, ele está negando que é solteiro, e assim vão se criando categorizações identitárias que reforçam as diferenças existentes entre as pessoas, como ainda reflete Silva (2000).

É necessário entender essa teia interligada e inseparável entre identidade e diferença, pois quando afirmamos a nossa Identidade Cultural, estaremos automaticamente negando um tanto de outras Identidades. Partindo dessa premissa, foi pedido que cada educando pudesse observar a Mandala e refletir

sobre o que é Identidade. Assim, fomos articulando as narrativas da vivência com as reflexões teóricas tecidas com a análise do discurso dos educandos.



Identidade são os documentos que a gente tira quando nasce. Registro de nascimento, CPF, título de eleitor, reservista, cartão do SUS, carteira de estudante etc. (Fala de Maria Célia, 41 anos, diarista).

Observamos que a fala da educanda Maria Célia encontra eco nas falas de outros educandos, refletindo sobre como a questão da identidade vem sendo trabalhada historicamente em salas de aula. É comum observarmos uma aula de História ou de Língua Portuguesa trabalhando a identidade apenas como forma de identificação do sujeito do ponto de vista documental. Portanto, esse tipo de resposta dos educandos reflete bem a realidade de termos distanciada a identidade do centro de nossas ações pedagógicas.

Nossos sistemas educacionais tratam os educandos como sujeitos generificados, são apenas números. Inclusive, medimos a qualidade do ensino nacional com testes absolutamente genéricos, sem levar em conta a diversidade de saberes, de identidades, de diferenças entre as pessoas. E isso sugere nada mais nada menos do que uma estratégia de poder e de tentativa de unificação das massas em torno de uma ideologia de identificação social e nacional. É o que reflete Marilena Chauí (1982):

Através da ideologia, são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência do universal. Não é por obra do acaso, mas por necessidade, que o discurso do poder é o do Estado nacional, pois a ideologia nacionalista é o instrumento poderoso da unificação social (CHAUÍ, 1982, p. 21).

Assim, se observarmos os livros didáticos que são utilizados na escola, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio e EJA, todos tratam em seu currículo o tema da Identidade de forma bastante superficial, apenas como forma de identificação social (por meio dos documentos oficiais, como foi relatado pela

educanda acima), e/ou como Identidades Culturais, mas não no sentido plural, mas como tentativa de mais uma vez buscar unificar essas identidades, “representando-as como a expressão da cultura subjacente de um único povo”, como afirma Hall (2005, p. 62). Identidade são as características culturais, como língua, religião e costumes que identificam um grupo social, uma raça, uma etnia, um povo.



Identidade é reconhecer a si mesmo. Sua personalidade, sua cultura, é reconhecer seus limites, aonde você pode ir e aonde você não pode ir. Isso tudo é identidade. Você se conhecer. (Fala de Lindivan, 47 anos, profissão: serviços gerais)



É se conhecer, saber respeitar os outros, ter amor ao próximo, amar principalmente a sua família, ouvir algo e guardar para si, não estar saindo falando, ter a sua personalidade. Eu posso ver aquela pessoa de uma maneira, mas também não comento e nem falo, não vou aumentar o que eu estou ouvindo. Identidade é isso, é se identificar como ser humano. (Fala de Maria das Neves de Souza, 49 anos, diarista)



Identidade é personalidade. Se a gente não tiver personalidade a gente não tem identidade. (Fala de Maria de Lurdes, 46 anos, diarista)



Essas palavras estão falando tudo na nossa vida, porque cada um tem uma função. Não só o documento nos identifica, mas o caráter e as nossas escolhas. (Fala de José Erionaldo, 60 anos, auxiliar de serviços gerais)

Vemos, por meio das falas dos educandos, a presença marcante dos sujeitos sociológicos assim como apresentados por Hall (2005), ou seja, a identidade do indivíduo reflete a relação que ele estabelece entre seu *eu*, seu mundo interior, em relação com o outro, ou o mundo externo, construindo os símbolos, os valores, a cultura, seu sistema de representação do mundo que habita, como afirma Silva (2000, p. 89): “A identidade é um significado cultural e socialmente atribuído”.

É justamente nessa relação com o outro, com o mundo externo que acontece o processo de afirmação da identidade cultural e da enunciação da diferença. Com ele, traduz-se o desejo, dos variados grupos sociais, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais (SILVA, 2000). Quando o educando Erionaldo reflete sobre todas as palavras da Mandala que foram faladas (identificadas) pelos educandos, indicando que “estamos falando de identidade e que são as nossas escolhas” que nos levam a essas identificações, existe uma tentativa de buscar afirmar o “seu lugar no mundo”.

No entanto, o que devemos refletir é o quão consciente nós somos ao fazer essas “escolhas” de identificação social, que nos levará indubitavelmente a nos afirmarmos pertencentes a tal Identidade cultural e, com isso, negarmos tantas outras identificações, ou identidades. O quão consciente estava o educando José Carlos Barbosa da Silva ao “escolher” ser pedreiro e não engenheiro, por exemplo? Será que foi uma escolha?

Segundo Silva (2000), esses processos de produção simbólica e discursiva de identidade e diferença estão intimamente ligados a vetores de força social e às relações de poder. Sem que percebamos, estas nos são impostas; pensamos que as escolhemos, mas, na verdade, elas que nos escolhem e, muitas vezes, nos generificam em categorias imbuídas de hierarquizações. São sujeitos brancos ou negros, heterossexuais ou homossexuais, ricos ou pobres, do interior ou da grande

metrópole, pobres ou ricos que vão construindo essas oposições binárias de poder. Nesse sentido, continuamos as provocações metodológicas questionando: quando é formada a nossa identidade?



No ventre da mãe. Porque quando Deus faz, já faz tudo perfeito. Então, no que a gente é gerado na barriga da mãe, a identidade já está formada. (Fala de Márcia Maria de Andrade Silva, 41 anos, empregada doméstica)



Quando uma pessoa nasce já tem uma identidade, porque quando a criança nasce, a gente já registra. (Fala de Pedro da Silva Santos, 46 anos, servente)

Para Lacan (apud HALL, 2005, p. 38), ao discorrer sobre a questão da formação da identidade a partir do olhar para o outro, esse processo, de fato, inicia-se na infância, quando a criança consegue perceber que existe todo um sistema simbólico que está fora dela, como a percepção da língua, as diferenças de gênero, a cultura, entre outros. Dessas relações que são atravessadas, surgem naturalmente sentimentos contraditórios e conflituosos entre amor e ódio, agradar ou rejeitar. Segundo o referido psicanalista, esses conflitos fazem parte da “formação inconsciente do sujeito”, deixando-o nessa divisão que perdurará por toda a sua vida (LACAN apud HALL, 2005, p. 38). No entanto, apesar de o sujeito acompanhar essa divisão, ele vivenciará a fantasia de uma identidade unificada, que, de acordo com esse pensamento psicanalítico, seria a origem contraditória da identidade.

Em relação ao discurso dos educandos Pedro da Silva e Márcia Maria, que acreditam que a identidade é formada desde o ventre ou no ato do nascimento, é

possível perceber a compreensão de que a identidade é algo estático, estável. Entretanto, caminhamos com a reflexão, embasada também por Hall (2005, p. 38), de que “Identidade é algo formado com o tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. A identidade está sempre incompleta, em processo e sempre sendo formada”.

Acreditamos, assim, que esse seja um resultado importante a ser almejado por esta pesquisa: fazer com que de alguma forma esses educandos participantes do GF percebam que a Identidade Cultural está sempre em processo de construção, que não é estável, nem fixa, e muito menos acabada ou definitiva. Não precisamos morrer pensando ou agindo da mesma forma de quando éramos mais novos, e isso, de fato, não acontece. Mudamos muito ao longo de nossas vidas. Fazemos novas escolhas o tempo todo, o que vai dando flexibilidade mental para pensarmos em novas formas de ser, pensar e agir na vida pessoal e em sociedade. Nessa perspectiva, voltamos a provocar: e a personalidade, os gostos, a profissão, as escolhas, quem decide por elas?



Então, professora, as escolhas que a gente faz é que definem a nossa identidade. (Fala de Maria Célia, 41 anos, diarista)



A família bem estruturada também faz tudo na vida da gente, porque às vezes a gente não entende porque fulano é uma pessoa tão boa e o seu filho anda no caminho errado. Mas esse fulano tão bom às vezes não passou a educação que ele teve pro seu filho. O pai é o espelho do filho. (Fala de Maria Isabel de Oliveira, 64 anos, aposentada)

Após as respostas citadas, outra educanda questionou a fala das colegas, ampliando a discussão:



E qual a mãe que não dá educação para seus filhos? Todas as mães dão educação para seus filhos. Os filhos entram no caminho errado porque querem. Não é obrigação e nem erro do pai ou mãe as escolhas do filho. A mãe dá o que pode pra o seu filho. (Fala de Valesca Gabrielle Silva Lopes, 22 anos, estudante)



A família tem tudo a ver com identidade né professora? A gente nasceu de uma família. (Fala de Joseni Félix Pinto, 43 anos, catadeira de reciclagem)



Tudo isso que a gente tá falando é sobre identidade. Eu mesmo, a minha identidade, eu construí aos 13 anos, que é quando eu me entendi por gente. Porque dos 13 anos pra baixo eu era criança, né? E minha mãe sempre me educava: “filho tem que ir pra o colégio”. Infelizmente, o conselho da minha mãe em relação ao colégio não funcionou. Agora de ser um cidadão de bem, respeitar as pessoas, eu fui adquirindo desde aí, meus 13 anos. A pessoa é quem escolhe quem quer ser, né, professora? (Fala de Josenildo de França, 30 anos, operador de máquinas)



Às vezes, professora, a gente dá uma educação pra nossos filhos e lá fora, na rua, na comunidade eles aprendem tudo diferente. (Fala de Márcia Maria de Andrade Silva, 41 anos, doméstica)

Voltamos a questionar, provocando a reflexão e o discurso dos educandos: o que vocês entendem por comunidade?



Comunidade é a união de pessoas. É como ter os seus vizinhos como uma família. Assim como a gente aqui na escola, convive todo mundo junto, a gente se considera uma família. A gente é uma comunidade. (Fala de Maria das Neves de Souza, 49 anos, diarista)



Rachel, a senhora aqui é como uma mãe, uma educadora. A gente que trabalha com comunidade. O que é comunidade? Comunidade não é só o colégio, é o bairro, mas como eu faço parte de uma igreja, é a igreja também, né? (Fala de José Erinaldo Silva, 60 anos, agente funerário)

A partir das respostas obtidas, questionamos: a nossa identidade vai mudando com o tempo?



A gente vai mudando professora! As escolhas vão mudando também. A gente vai amadurecendo. A idade tem a ver com essa mudança". (Fala de José de Arimatéia Silva, 41 anos, operador de empilhadeira)



A cabeça de uma pessoa de 15 anos não é a mesma com 30 anos. As escolhas vão mudando também. (Fala de Maria Célia, 41 anos, diarista)

Em seguida, voltamos a provocar os educandos com a seguinte pergunta: identidade tem a ver com cultura?



A cultura é onde demonstra a nossa vida. (Fala de Maria de Lourdes, 46 anos, diarista)



A cultura é um degrau que a gente tem para subir. Quando a gente tem cultura a gente tem tudo na vida. Tem educação, tem conhecimento, respeito pelo ser humano, dar realmente aquilo que a gente precisa dar às pessoas que é carinho, amor, dedicação, tudo isso. Cultura é esse degrau que a gente sobe. (Fala de Educadora Maria Isabel de Oliveira, 64 anos, aposentada)

Interessante como a palavra “personalidade” - amplamente utilizada nas falas dos educandos para designar para eles identidade - e o termo “cultura” penetram em nossa língua portuguesa permitindo dois significados bem diferentes. Personalidade, dentro do campo da psicologia, define-se pelos traços que caracterizam as pessoas humanas, aquilo que as singulariza, sendo possível distinguir uma pessoa de outra, como reflete Matta (1981).

Novamente, a dinâmica entre identidade e diferença é operada, pela afirmação do que se é, ou como a pessoa se vê, e/ou ainda como a pessoa é vista pelo observador externo (identidade), sendo proporcional à afirmação das

diferenças. Afirmamos características de nossa personalidade e negamos automaticamente tantas outras. Entretanto, no dia a dia, a palavra personalidade pode ser utilizada também para designar uma pessoa com opinião própria, ou inversamente, como sem personalidade, a popular “Maria vai com as outras”.

Retomando a fala da educanda Maria de Lourdes, quando ela diz que “Identidade é personalidade. Se a gente não tiver personalidade a gente não tem identidade.”, emprega a palavra personalidade exatamente com a conotação de que é sinônimo de caráter, magnetismo, opinião própria. Segundo ela, só é possível termos identidade se tivermos esses atributos que designam personalidade. Todavia, sabemos que todos os seres humanos desenvolvem uma personalidade e, naturalmente, identidades. Não é algo inerente somente a um grupo privilegiado, mas a todos.

A palavra cultura também abarca dois usos, porém, com significados diferentes. Cultura, para uma parcela considerável da população, incluindo alguns dos educandos do GF, é sinônimo de sofisticação, de educação, de conhecimento. Assim, analisando a fala da educanda Maria Isabel, quando diz que “cultura é um degrau que precisamos subir, pois quem tem cultura tem tudo... Tem educação, conhecimento”, vemos que o entendimento de cultura está relacionado com esse significado ligado à erudição.

Essa forma de pensar cultura foi e é ainda pulverizada pelos próprios sistemas educativos, pela mídia, por algumas políticas públicas que, de forma velada, utilizam esse tipo de conceito como arma discriminatória, classificando as pessoas ou grupos sociais em “cultos e civilizados” ou “ignorantes e incultos”. Fizeram isso com os indígenas, com os negros, com os analfabetos, como se essas pessoas não tivessem “cultura”.

Por meio de repetições em livros didáticos, propagandas da televisão, entre outros veículos a serviço da classe dominante, vão se afirmando certas “verdades” sobre a cultura hegemônica e a cultura não hegemônica, negando-se a Identidade Cultural de uma grande parcela social, que passará a acreditar que não tem cultura e, em contrapartida, a buscar a todo custo ser um sujeito com “cultura”, a subir o degrau, nem que, para isso, negue, em um processo quase que inconsciente, suas raízes culturais. Sobre essa questão, Chauí (1982) afirma:

A elite está no poder, acredita-se, não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o aparelho de estado, mas porque tem competência para detê-los, isto é, porque detém o saber. Se, enquanto “maior”, o dominante é representado como um senhor, enquanto detentor do saber tende a ser representado como o melhor. Nessa medida, a expressão autoritarismo das elites, embora em si mesma seja redundante e evasiva, contudo, nos ensina alguma coisa: deixa mais nítido o lugar por onde passa a representação das diferenças entre cultura do povo e a do não-povo... Essa diferença já é visível na fala do dominado, pois embora continue a estabelecer uma distinção cujo corte é dado pela separação entre pobres e ricos, entretanto é frequente ouvi-lo referir-se ao rico como aquele que tem cultura, leitura (CHAUÍ, 1982, p. 49).

Continuamos as provocações para a discussão dos educandos, questionando-os sobre o que é cultura:



Teatro é cultura professora. (Fala de Ronaldo Caroline Guedes, 34 anos, cozinheiro)



Cultura é arte, para as pessoas aprender e se incentivar mais. (Fala de Pedro da Silva Santos, 46 anos, servente)

Partindo das respostas obtidas, questionamos: aqui, na comunidade que vocês moram, tem cultura?



Meu Deus do céu, como é o nome daquele negócio? (fugindo da pergunta, apontando para outra educanda). Ela sabe, pergunta pra ela professora! (Fala de Márcia Maria de Andrade Silva, 41 anos, doméstica)



Eu acho que cultura é ginástica, exercícios, zumba, teatro, pôr do sol, a praia. (Fala de Severino Ramos, 44 anos, serviços gerais)

E quem poderá dizer a seu Severino que cultura não é o que ele vê? Ruth Benedict (1972) diz que cultura é como uma lente que filtra tudo o que percebemos, vemos e sentimos no mundo a nossa volta. A cultura, muitas vezes, confunde-se com a própria vida, tal o tamanho do seu entrelaçamento. Nessa linha de pensamento, voltamos a provocar: quem tem o costume de visitar o pôr do sol do Jacaré?



Eu, uma vez no ano. Porque eu não tenho tempo, professora. Eu moro aqui, mas não ligo muito pra o pôr do sol não. (Fala de Maria das Neves de Souza, 49 anos, diarista)

Assim, por meio de diálogos entre os autores que refletem sobre identidade e cultura de pontos de vista antropológico e social, buscamos, ao longo da pesquisa, compreender de que forma podemos trabalhar em uma perspectiva de

fortalecimento da Identidade Cultural dos nossos pesquisados, a partir de uma compreensão maior sobre o poder da identidade e seu significado para a construção de uma sociedade mais forte, empoderada coletivamente e com sujeitos mais conscientes de seu papel social em comunidade. Nesse processo, fomos compreendendo a importância de uma pedagogia e de um currículo escolar que possa, de fato, oferecer aos educandos, desde a Educação Infantil até a universidade, instrumentos para que se capacitem a ler a realidade dos sistemas e das formas dominantes da representação da identidade e da diferença.

Trata-se de uma educação que ofereça condições para esses sujeitos questionarem as relações de poder tão intrinsecamente ligadas às identidades e às diferenças, como cita Silva (2000). Então, não se trata de apenas celebrar a Identidade Cultural de um povo, mas investigar as implicações políticas por trás desse conceito e problematizar os vetores de forças impostas por uma trama “invisível”, porém real. Uma das formas de talvez neutralizar essas forças, como reflete Butler (apud SILVA, 2000), é a interrupção da repetição das identidades hegemônicas como “superiores”, possibilitando, assim, que se instaure a visibilização das identidades que não representam a reprodução das relações de poder existentes.

Nesse sentido, tanto a Pedagogia Griô quanto o Teatro do Oprimido e a Educação Popular buscam, em suas filosofias, problematizar essas relações entre a cultura dos incluídos e a cultura dos excluídos, afirmando, por meio de práticas metodológicas e políticas públicas, a vez e a voz da cultura dos excluídos. Dessa maneira, são validados seus saberes e fazeres, seus conhecimentos sobre as artes e ofícios, as histórias de suas comunidades, seus ritos e mitos, sua oralidade, seus corpos e tudo mais que possa fortalecer a visão que eles possam ter de si mesmos, como um povo também produtor de cultura e de conhecimentos que fazem parte de um grande patrimônio, que é sua/nossa identidade cultural.

Diante dessas descobertas, fomos buscando fazer com que os educandos Grupo Focal, dentro das possibilidades e das limitações de tempo e espaço, primeiramente, por meio das vivências, dos jogos e dos exercícios teatrais que surgiam a partir de suas histórias, das rodas de conversa, construíssem a ideia do que é identidade, e o entendimento da instabilidade, da fragmentação e da contradição que envolve a Identidade Cultural de um povo.

Tal Identidade Cultural nunca está acabada, nunca chega a algum lugar, está sempre em processo, e está ligada a estruturas narrativas e discursivas, sendo intimamente conectada às relações de poder. É necessário sempre questionar as diferenças, não no sentido de tolerar, ou naturalizar, mas de refletir sobre a relação existente com a Identidade Cultural. Esses são pressupostos de uma Educação Popular como uma pedagogia humana, por isso, compreender suas contribuições enquanto categoria de pesquisa que possibilita o diálogo.

2.2 EDUCAÇÃO POPULAR E DIÁLOGO: quem tem boca vai a Roma.

Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.
(FREIRE, 1996)

Em pleno século XXI, em frente a um vertiginoso desenvolvimento tecnológico e a um processo constante de globalização mundial, vemos crescer também o fosso dos problemas sociais, como as desigualdades, má distribuição de renda, precarização do trabalho, perdas de direitos sociais e trabalhistas importantes. Tudo isso acaba nos fazendo refletir sobre a necessidade cada vez mais urgente em apostar em processos de humanização, firmando um compromisso efetivo e consciente com a vida dos seres humanos e do planeta, em detrimento da rendição cega a uma tendência dominante. Como afirma Calado (2014), é preciso construir alternativas de se pensar e organizar a vida em sociedade e a educação.

É com esse objetivo e ancorados no legado teórico de vários pensadores de ontem e de hoje como Karl Marx, Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci, José Carlos Mariátegui, Jean Paul Sartre, Erich Fromm, Ernesto Che Guevara, Amílcar Cabral, Albert Nolan, Florestan Fernandes, Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Michael Löwy, José Comblin, José Maria Vigil, Leonardo Boff, Maurício Tragtenberg, Leandro Konder, Enrique Dussel, Pablo Richard, Marilena Chauí, Ivone Gebara, entre outros, que a “Educação Popular é sustentada pelos movimentos sociais populares com projeto alternativo de sociedade com conjunto de práticas e reflexões protagonizadas por sujeitos coletivos e individuais vocacionados a liberdade” (CALADO, 2014, p. 2).

Assim, vemos por quais práticas e caminhos esse projeto alternativo de sociedade vem chegando no chão das escolas e/ou no chão das fábricas, na busca

por fomentar uma educação libertadora com sujeitos capazes de construir uma sociedade socialmente solidária, economicamente justa e culturalmente diversa. Quem é educador, nesse país, seja de realidade de escolas privadas ou públicas, e que conhece o chão da escola e suas reais necessidades, sabe que tal local, seja ela onde for, existe num contexto histórico de uma sociedade/ comunidade e que, portanto, tem, como reflexos, desde os problemas sociais vivenciados de forma macro em sociedade, até as relações de poder que envolvem as circunstâncias e as condutas entre os grupos.

Todos os participantes de uma escola, do porteiro aos educandos, passando pela gestão da escola, pelos educadores, pelas merendeiras, pelos auxiliares de serviço, pelos supervisores escolares e especialistas em educação, pelas Secretarias de Educação, são construtores de significados para os grupos sociais pertencentes àquele universo escolar. Conscientes ou não dessa identidade social, todos ali propagam, através de discursos e práticas, o apoio ou a crítica ao modelo social vigente.

Não podemos esperar que uma escola seja “comunitária” numa sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza em seu interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista (FREIRE, 1985, p. 13).

Nessa perspectiva, Paulo Freire, grande educador brasileiro, juntamente com outros pensadores e educadores do século XX, ofereceu grandes contribuições ao desenvolvimento de uma proposta de educação com uma abordagem sociocultural⁴, pois acreditava que por meio de uma educação libertadora - no sentido de que a construção e a elaboração do conhecimento estivessem ligadas diretamente ao processo de conscientização crítica da realidade - o “oprimido”, pode contribuir com o processo de superação do modelo social de opressão, e ser autor de sua própria história, transformando-a (MARTINÉZ, 2007).

⁴ As intervenções sociais são ações geradas através das relações com o meio social, e os agentes que a realizam através: do estado com as suas políticas sociais, das ações de instituições, ou da participação de grupos individuais. Com a finalidade de promover o fortalecimento da sociedade organizada e seus diferentes segmentos por meio de seus processos de intervenção (MARTINÉZ, 2007, p. 21).

Paulo Freire criou também um método de alfabetização, que trouxe como premissa a importância do diálogo como norteador de todas as ações que são tecidas entre educador e educando, em uma relação horizontal e de trocas de conhecimentos. Martínéz (2007) indica que, “Para ele, educação é um encontro entre interlocutores, que procuram no ato do conhecer a significação da realidade, e na práxis o poder da transformação”.

O pensamento de Freire foi forjado pela sua história de vida e pelas suas escolhas ao longo do caminho, portanto, seu legado na educação tem sua origem e sua motivação no contexto social, político e cultural em que viveu. Tendo nascido em Recife, em 1921, formou-se em direito, mas tinha alma de educador. Lutou por toda a sua vida pela libertação do oprimido através de uma educação problematizadora, crítica, dialógica e transformadora.

Ele tinha uma preocupação especial com os programas de alfabetização, principalmente aqueles voltados para jovens e adultos. Acreditava que não bastava ensinar a ler e a escrever se não existisse a capacitação dos educandos a ler criticamente suas realidades, compreendendo o contexto social e cultural ao qual estavam inseridos. Assim, dizia que era impossível fazer uma reflexão crítica sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem e o seu entorno. Desse modo, Freire (1985) define educação como um processo crítico de criação da cultura.

Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem (FREIRE apud COSTA, 2018, p. 101).

Por meio de suas pesquisas e práticas voltadas para a alfabetização, ele se tornou referência na Educação de Jovens e Adultos. Hoje, é impossível falar em Alfabetização de Jovens e Adultos sem pensarmos em Paulo Freire e em sua proposta de aproximação do universo social e cultural dos educandos por meio de seu universo vocabular, das palavras geradoras, das fichas auxiliares e da consciência social sempre presente através do diálogo e do compartilhamento das histórias de vida dos educandos.

As primeiras experiências educacionais de Paulo Freire foram realizadas em 1962, no “Programa Nacional de Alfabetização de Adultos”, alfabetizando 300 trabalhadores rurais, camponeses, em 45 dias, em Angicos no Rio Grande do Norte. Freire inspirou-se na experiência dos “Círculos de Cultura”, grupos de debates surgidos do “Movimento de Cultura Popular do Recife”, em Pernambuco. Os grupos promoviam debates sobre temas variados, sem planejamentos prévios, que surgiam a partir de uma consulta com os participantes. O método se mostrou eficaz para a educação e levou Freire a propor a mesma metodologia para a alfabetização (MARTINÉZ, 2007, p. 32).

Paulo Freire é um autor fundante para esta pesquisa, auxiliando-nos a compreender sobre a educação e o processo de mudança social e o papel do educando nesse processo, auxiliando também a reflexão sobre se existe uma relação entre os níveis da consciência e seus estados, a identidade cultural dos educandos e de que forma podemos provocar uma mudança no comportamento cultural dos nossos educandos e de sua comunidade através de práticas dialógicas da Pedagogia Griô e dos Jogos Teatrais. Segundo Costa (2018), Freire definia educação como um processo de criação de cultura que existe independente da escolarização ou da construção histórica da escola, não se limitando, assim, aos muros dela, germinando e florescendo na interação entre as pessoas, nas suas relações com o mundo, e se concretizando na experiência.

O que o famoso educador quis nos fazer refletir é que existem dois processos que ocorrem quase que simultaneamente, ao se pensar em educação como produtora de cultura. O primeiro se liga à escolarização e enfatiza a transmissão cultural, aliada a um desejo velado de “civilizar” os indivíduos para se tornarem educados e perpétuos transmissores de uma cultura estudada na escola. O segundo processo valoriza a incorporação do conhecimento a partir das experiências dos sujeitos. Não sabemos quando um processo se cruza com o outro, já que ambos acontecem dentro e fora dos muros da escola, transbordam para a vida, para a comunidade. Embora esse entrelaçamento ocorra, sabemos que a produção do conhecimento a partir da experiência é vista de forma marginal aos olhos da lógica da sociedade escolarizada.

Todavia, mesmo diante de tantas dificuldades, podemos vislumbrar em várias partes do Brasil, nos grandes centros e na zona rural, nas escolas públicas, nas cidades aprendentes, nas ONGs, nas comunidades de aprendizagem, nas

comunidades quilombolas, comunidades Griôs e tantas outras propostas com princípios e práticas assentadas em uma concepção popular de educação. Tudo isso nos faz acreditar que é possível, pelo exercício da Educação Popular, a tomada de consciência rumo a uma transformação maior, de si mesmo, da escola, da rua, do bairro, da comunidade, da cidade, do país, do planeta. Basta nos permitirmos a olhar um pouco mais além da caixa que habitamos, para perceber a vastidão de reis que temos por aí.

2.2.1 UMA PAUSA PARA OLHAR PARA FORA: em terra de cego quem tem um olho é rei

Há um ditado popular que diz que “quem olha pra fora, olha pra dentro e vice e versa”. Então, durante o transcorrer do Mestrado, além das excelentes disciplinas presenciais e das a distância que tivemos oportunidade de participar, dos autores e as leituras que fomos descobrindo, das conversas com o orientador sempre muito enriquecedoras, pudemos vivenciar uma experiência que, de fato, colaborou positivamente para a tessitura do que aqui está posto. Ademais, participamos do I Seminário Internacional do Patrimônio da Chapada do Araripe, que aconteceu nas cidades do Crato, Juazeiro do Norte e Nova Olinda, no estado do Ceará, em parceria com o Sesc e a Fundação Casa Grande. Esse evento tinha o objetivo de iniciar a campanha para tornar a Chapada do Araripe patrimônio da humanidade, sendo reconhecida pela Unesco.

O referido Seminário teve a participação de vários palestrantes brilhantes, mas o que mais chamou a nossa atenção foi perceber a participação no evento de um povo tão consciente e empoderado de sua Identidade Cultural, pois participa ativamente da construção dessa identidade por meio de ações arvoradas na Educação Popular com práticas educativas e culturais, mostrando como essas questões fazem toda a diferença no reconhecimento de sua própria cultura, e de seus mestres detentores de saberes e fazeres realmente validados pela sociedade civil. Sobre a importância da participação ativa dos sujeitos para o fortalecimento da identidade cultural dos mesmos, Cananéa (2016) afirma:

Incentivando a participação dos sujeitos, passa-se a praticar a educação popular, na perspectiva de que ocorra a formação de

identidade e do empoderamento de sua ação como sujeito. A participação, como exigência para a prática da educação popular, que por sua vez expressa o fenômeno humano de processos identitários. Participação se fundamentando na identidade, que é a capacidade das pessoas e dos grupos sociais de livre determinação de si próprios, de se auto identificarem, de terem sua cultura, de escolherem seus grupos sociais e neles interferirem, de conduzirem sua própria vida, de serem sujeitos da ação (CANANÉA, 2016, p. 13).

Pudemos, na ocasião do evento, conhecer a Fundação Casa Grande, que tem como idealizadores e fundadores os educadores Alemberg Quindins e Rosiane Limaverde (*in memorian*) que, juntos, ergueram uma instituição de aprendizagem e turismo comunitário que vem trazendo para as cidades de Crato, Juazeiro e Nova Olinda desenvolvimento econômico, social e cultural. A Fundação Casa Grande trabalha numa perspectiva de formação educacional, social e cultural de crianças e jovens das comunidades, com programas voltados para a Educação Infantil, a profissionalização de jovens e adultos, o empreendedorismo social, a geração de renda familiar por meio do turismo comunitário, entre outras ações de sustentabilidade institucional.

Além disso, os referidos educadores criaram um Museu do Homem Kariri, onde se ensinam às crianças a arqueologia, movendo o turismo das cidades. Tais agentes ainda trazem visibilidade e reconhecimento aos mestres da cultura popular com a criação de Museus Orgânicos, que transformam as próprias casas dos mestres em museus que podem ser visitados pelos turistas e pela comunidade, também gerando renda, pois vendem seus artesanatos, redes e outros artefatos.

É simplesmente incrível o que a consciência do poder da Identidade Cultural pode fazer por uma comunidade, uma cidade, um território, um país. Como disse em entrevista o próprio idealizador da fundação, Alemberg Quindins: “A cultura como propulsora de um desenvolvimento maior, de uma maior distribuição de renda. Existe ainda um povo invisível enterrado no nosso povo Brasileiro, precisamos escavar esse povo e fazer acordar sua autoestima que está enraizada nas placas tectônicas do Brasil”⁵.

⁵ Entrevista de Alemberg Quindins concedida a Janaína Mourão para o site do projeto Educa Ethos. Disponível em: <https://educaethos.com.br/>. Acesso em: 10 jun. 2020

Figura 9 - Fundação Casa Grande.



Fonte: Blog da Fundação Casa Grande (Disponível em: <https://blogfundacaocasagrande.wordpress.com/publicacoes/>. Acesso em: 10 jun. 2020).

Trazemos essa experiência vivenciada no percurso da pesquisa por compreendemos que, além de ela ter nos atravessado e impactado profundamente a nossa forma de compreender a Identidade Cultural, ela certamente respingou e refletiu na prática com o GF. Essa vivência respondeu a um dos questionamentos deste estudo, quando nos perguntávamos de que forma um povo fortalecido coletivamente de sua história e sua cultura pode influenciar positivamente na mudança de sua realidade social, na ativação e na manutenção da cultura, dos valores e dos saberes de seu povo.

Ao nos conectarmos com uma proposta de educação que pratica os fundamentos da Pedagogia Griô, ainda que não se intitule assim, percebemos mais ainda o que vínhamos constatando nas práticas da pesquisa em sala de aula. Pudemos constatar que Pedagogia Griô é muito mais do que um método, é uma

forma de pensar a organização da vida em comunidade e, por isso, pode até estar na escola como proposta educativa, mas precisa florescer mesmo é na comunidade, no território.

A experiência tanto do Seminário quanto na Fundação Casa Grande nos fez acreditar verdadeiramente que precisamos restituir a identidade como centralidade de nossos currículos escolares e pedagogias, pois foi possível constatar, na prática, como esse processo de fortalecimento da Identidade Cultural de nosso povo é um dos caminhos possíveis para uma nação mais forte e consciente de sua riqueza cultural. Isso se dá não por meio da unificação de identidades, mas da visibilização e da aceitação das diferenças culturais e da real inclusão de todos e todas.

No tocante à força da Identidade cultural pelo reconhecimento territorial e histórico-cultural, buscamos, nas próximas seções deste capítulo, trazer alguns dados que julgamos importantes, no sentido de conhecermos o lugar onde foi realizada a pesquisa, tanto a cidade, como o bairro e a escola, ou seja, todo o território no qual estão assentados os tijolos que sustentam o espaço escolar.

2.3 CABEDELLO E SUAS HISTÓRIAS: pano para mangas

Por falar em Identidade Cultural e Educação Popular, acreditamos que conhecer o território geográfico, histórico e social de onde se desenvolveu a pesquisa é de suma importância para entender a correspondência que existe entre um povo e a sua história. A escola campo onde desenvolvemos a pesquisa se situa no município de Cabedelo, na região metropolitana de João Pessoa, no estado da Paraíba, presente na região Nordeste do Brasil.

Segundo dados recentes do IBGE de 2018⁶, o município possui uma população de em média 66.680 habitantes e tem como lema inscrito em seu brasão a expressão latina “*Urbs Néscia Vinc*”, que quer dizer “A cidade que não sabe ser vencida”. Trata-se do símbolo de um povo forte e resistente que, por diversas vezes, precisou lutar para defender seu território e a Fortaleza de Santa Catarina dos invasores holandeses e franceses.

⁶ População estimada de Cabedelo: estimativas da população residente com data de referência. 10 de julho de 2018. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cabedelo>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Figura 10 - Imagem aérea da cidade de Cabedelo.



Fonte: Portal Férias (Disponível em: www.férias.tur.br. Acesso em: 10 jun. 2020).

Ainda segundo dados da biblioteca do IBGE⁷, a cidade de Cabedelo, historicamente, faz parte do segundo núcleo de colonização do estado da Paraíba, quando, em 1585, Martim Leitão deu início ao processo de colonização local que, posteriormente, originaria o povoado de Cabedelo. Em meados do século XVI, foi construído o Forte Velho e a Fortaleza de Santa Catarina, que serviram de palco, ao longo da história, para grandes combates, sendo arrasada por diversas vezes e reconstruída tantas outras vezes também. Assim é constituindo o povo cabedelense, resistente, a cada momento se reinventando, mas sem perder a sua essência de um povo simples, aguerrido e criativo.

O nome Cabedelo tem origem nas dunas de areia fina e clara que se formam nas praias do município, tendo distribuídos ao longo de sua extensão territorial 24 bairros, dentre os quais está o bairro do Jacaré. A referida cidade, tão importante pela sua historicidade e força cultural, expressa, através de vários tipos de manifestações populares, a sua identidade⁸:

⁷ Dados históricos e geográficos do município de Cabedelo - PB. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/paraiba/cabedelo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

⁸ A maioria das informações foi retirada do portal Paraíba Criativa. Disponível em: <https://www.paraibacriativa.com.br/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

- *A tradição do coco de roda de Mestre Benedito* que, por meio do cultivo ancestral dessa arte/brincadeira, do bairro de Camalaú, tem espalhado sementes por todos os bairros de Cabedelo. Benedito era um afro-brasileiro que nasceu em 1915.
- *Teca do coco de roda* é a filha de Mestre Benedito e herdeira da cultura da ciranda e do coco de roda do grupo criado pelo seu pai. Ela faz apresentações dentro de Cabedelo e em eventos de outras localidades em que é convidada para representar essa expressão da cultura popular do município.
- *Boi Formoso de Cabedelo* foi organizado pela professora de artes de Cabedelo Evilásia Lourenço que, por meio de uma pesquisa realizada com suas turmas sobre as danças folclóricas, fundou, em 22 de agosto de 1996, um grupo que vem contribuindo para a manifestação dessa expressão cultural do município, dentro e fora dele.
- *Lapinha das mãos cristãs de Cabedelo* é a representação da disputa entre dois cordões de pastoras, o azul e o encarnado, que, no dia de Reis (6 de janeiro), apresenta uma dança secular e importante manifestação da cultura popular do Nordeste. Esse grupo do município foi fundado pelas mulheres da associação das mãos cristãs de Cabedelo, estando em atividade há mais de 20 anos.
- *Lapinha Jesus de Nazaré do bairro Monte Castelo* é coordenada pela mestra dona Erotildes Rocha e acontece anualmente no Bairro Monte Castelo, há mais de 20 anos. Com seus ritmos e cores vibrantes, vem mantendo a rica tradição de forma intergeracional com a sua comunidade.
- *Grupo Tambores do Forte de Cabedelo* é um grupo cultural criado com o objetivo de valorizar a cultura negra do município, mostrando ritmos musicais e de danças de matrizes africanas e afro-brasileiras. Esse grupo foi idealizado e tem como coordenador Júlio Mola, ativista cultural da cidade⁹.
- *Paixão de Cristo de Cabedelo do Grupo Teatral Amador Padre Alfredo Barbosa - GETAAB* é realizada há 40 anos no município de Cabedelo, com o apoio da Prefeitura Municipal, trazendo para a população cenas da história

⁹ Cf. Site oficial do projeto. Disponível em: <https://tambores-doforte.webnode.pt/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

da Paixão de Cristo. São apresentações que contam com estrutura de sonorização, iluminação e efeitos sonoros, levando às lágrimas os moradores que todos os anos vão assistir a essa manifestação cultural. Neste ano de 2020, devido à pandemia da Covid-19, não foi possível realizar sua apresentação de número 41.

- *Paixão de Cristo do bairro Renascer* é organizada por uma instituição cultural daquela comunidade, que já tem mais de 15 anos de existência, sendo liderada por César Cunha e Aguinaldo Silva, com a participação dos estudantes da Escola Municipal Elisabeth Ferreira.
- *Nau Catarineta* é uma dança de origem portuguesa datada no século XVI, com elementos cênicos e narração cantada. O grupo de Nau Catarineta do município, chamado Barca de Cabedelo, é coordenado pelo educador popular Tadeu Patrício, sendo o único grupo com esse tipo de manifestação cultural no estado. Em 2013, recebeu o título de Patrimônio Cultural e Imaterial do município de Cabedelo.

2.3.1 COMUNIDADE DO JACARÉ: *vira o disco e toca o mesmo!*

As dificuldades de se fazer esse recorte sobre o bairro do Jacaré já se apresentaram desde o início, quando, ao buscarmos materiais para pesquisa daquela região, o que se encontrou foi mais informações a respeito do famoso “Pôr do Sol do Jacaré” ao som do Bolero de Ravel. De fato, é um ponto turístico importante para a cidade de Cabedelo, pois atrai turistas do mundo todo para apreciar os últimos suspiros do astro-rei, movimentando a economia local, assim como divulgando sua arte e cultura através do artesanato, comidas típicas da região, músicas e danças tradicionais que são apresentadas quase que diariamente durante a alta e a baixa estação na Praia do Jacaré.

Todavia, o bairro do Jacaré é muito maior do que somente aquele trecho, com poucas pessoas da própria capital do estado desconhecendo as comunidades que habitam naquela região e que, de certa forma, dão sustentação econômica por meio de seus saberes e fazeres, como vendedores ambulantes; artesãos, que vendem suas artes na feira; artistas locais, que fazem suas apresentações a céu aberto; pescadores, que abastecem os restaurantes; entre outros trabalhadores

informais da comunidade envolvidos na manutenção dessa atração turística e, porque não dizer, expressão artístico-cultural da cidade de Cabedelo.

Apesar de sabermos que uma boa parcela dos moradores/educandos¹⁰ da comunidade do Jacaré trabalha direta e/ou indiretamente para a sustentação desse movimento identitário e turístico de Cabedelo, na maioria das vezes, eles não têm a consciência da sua importância e geralmente ficam à margem, com o discurso de que existe “o Jacaré para os ricos e o Jacaré para os pobres”, e eles fazem parte da parcela pobre. É como comenta Chauí (1982, p. 40): “A cultura do povo é ou não uma recusa explícita ou implícita da cultura das elites?”.

Essa é uma realidade cruel que constatamos durante o desenvolvimento da pesquisa. Vários educandos da escola, que fizeram parte do GF e que trabalham, por exemplo, com artesanato, produzem bonitos objetos que poderiam ser vendidos na feira de artesanato do pôr do sol do Jacaré, gerando mais uma fonte de renda para as suas famílias. No entanto, não acreditam no potencial de sua própria arte, na importância cultural de seu fazer, devido ao próprio sistema que descaracteriza a arte local, comercializando uma arte genérica, não prestigiando os artistas daquela comunidade. Tudo isso mostra a fragilização da Identidade Cultural que aqueles indivíduos vivem. Eles produzem arte e cultura, mas não têm consciência disso.

¹⁰ Quanto à escolha pela utilização do termo “educando” e “educador”, Paulo Freire afirma que ensinar não é transferir conhecimentos e pensar é um ato comunicante e que requer entendimento. E entendimento é coparticipado, como é a noção de corporeificação empregada pelo educador. Entendimento e corporeificação são coparticipes no sentido de educando e educador coparticiparem do processo de “movimento do pensamento” (FREIRE, 2016, p. 86) e no sentido de coparticiparem da “corporeificação das palavras pelos exemplos” (FREIRE, 2016, p. 34).

Figura 11 - Educanda Maria das Neves e sua arte.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 12 - Educanda Maria do Socorro Lopes dos Santos e sua arte.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 13 - Chaveiro produzido pelo educando Josenildo de França.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Certeau (2008) diz considerar que toda atividade humana pode ser cultura, porém, ela só é considerada necessariamente cultura quando reconhecida, tendo significado para aquele que a realiza. Assim, tudo nos leva a crer que esse é um fator de importância para uma educação centrada na Identidade Cultural dos sujeitos e pautada na valorização de saberes e fazeres antes invisibilizados. Todavia, para que esse processo se efetive, não é tão simples como parece, pois precisaremos, primeiramente, fazer com que os educandos olhem positivamente para o que eles têm de potencialidade tanto em si mesmos quanto na sua comunidade.

O que deve ser pensado é: como fazer isso se os educandos são acostumados a vivenciarem a falta, por meio da escassez de recursos básicos de alimentação, moradia, emprego, oportunidades? As desigualdades sociais as quais a maioria dos educandos da escola campo está submetida refletem sobre como eles veem suas vidas, suas histórias, seus saberes, seus fazeres e sua comunidade.

Essa realidade de desigualdades, infelizmente, é refletida e reforçada, por exemplo, na desproporcional distribuição do orçamento público designado em sua maior quantidade para a região onde se situa as atrações turísticas do pôr do sol. Tal ambiente é bem iluminado e pavimentado, enquanto as ruas por dentro do

bairro, em sua grande maioria, não são pavimentadas e mal iluminadas, não existindo investimento em lazer, clubes e praças para atender as demandas de bem estar social daquelas comunidades.

Figura 14 - Pôr do sol na Praia do Jacaré.



Fonte: Portal Guia de Jampa (Disponível em: <https://guiadejampa.com.br/>. Acesso em: 10 jun. 2020).

Figura 15 - Rua da Escola Municipal Vereador Pedro Américo da Silva em 2015.



Fonte: Portal Click-PB (Disponível em: <https://www.clickpb.com.br>. Acesso em 10 jun. 2020).

A rua da escola está localizada a duas ruas paralelas da rua principal onde fica a atração do pôr do sol do Jacaré (Figura 15). Há alguns anos, em períodos de chuva (principalmente nos meses de março a julho), vivenciamos a experiência de ver as salas de aula esvaziadas, pois os educandos não conseguiam passar para o caminho da escola por conta da lama. Quando alguns mais corajosos tentavam passar, chegavam à escola com lama até os joelhos. Por várias vezes, questionamo-los sobre a importância de sabermos escolher bem os políticos que nos representariam. Mesmo assim, no período eleitoral, muitos pediam para sair das aulas mais cedo, pois iriam vender seus votos.

Com o passar dos anos, de tanto “bater nessa mesma tecla” da responsabilização social, fomos percebendo pequenas melhorias no discurso e na prática dos educandos em relação ao entendimento por parte deles de que o povo tem poder, de que só precisamos ter a consciência desse poder e utilizá-lo com compromisso para as melhorias em nossa comunidade. Entendemos essas questões também como sementes férteis ao processo de fortalecimento da Identidade Cultural.

Eu pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso elas deviam ser evitadas, e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical. Hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia-a-dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa curta direção oferece a possibilidade de operar a grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente (GADOTTI, 1992, p. 26-27).

De pequenas ações vamos caminhando para celebrar grandes transformações sociais. Entretanto, trata-se de um processo lento, gradual e, na maioria das vezes, silencioso. Como diz Gadotti (1992), a semente está posta.

Figura 16 - Moradias de alguns educandos da escola.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020).

Na Figura 16, podemos ver a realidade das moradias de uma parte dos educandos da escola e do GF. Trazemos essa imagem por acreditarmos no impacto do território/comunidade sobre a educação e, consequentemente, sobre a construção identitária dos sujeitos sociais, tanto quanto na possibilidade de uma escola/educação transbordar humanisticamente e didaticamente para o território/comunidade. Uma escola não está deslocada ou apartada do território, ou pelo menos não deveria estar. Assim como é necessário para o indivíduo conhecer mesmo que minimamente seu sistema cultural para poder operar dentro dele, como reflete Laraia (2001), os sujeitos da escola, do mesmo jeito, precisam conhecer o território ao qual ela está plantada, construindo, assim, territórios de amorosidade para com a comunidade e absorvendo suas singularidades e pluralidades de forma que possam dialogar diretamente com o fazer pedagógico da mesma. Isso é uma escola viva, pois cria interfaces culturais reais com a vida de seus educandos. O conceito de território que apontamos nesse trabalho é o definido por Raffestin (1993) quando diz que:

Pode-se afirmar com certeza que todo território é um espaço (nem sempre geográfico, pode ser social, político, cultural, cibernético etc.). Por outro lado, é evidente que nem sempre e nem todo espaço é um território. Os territórios se movimentam e se fixam sobre o espaço geográfico. O espaço geográfico de uma nação é o seu território. E no interior deste espaço há diferentes territórios, constituindo suas multiterritorialidades. São as relações sociais que transformam o espaço em território e vice e versa, sendo o espaço um a priori e o território um a posteriori. O espaço é perene e o território é intermitente. Da mesma forma que o espaço e o território são fundamentais para a realização das relações sociais, estas produzem continuamente espaços e territórios de formas contraditórias, solidárias e conflitivas. Esses vínculos são indissociáveis (RAFFESTIN, 1993, p. 152).

Sendo assim, compreendemos que as relações entre a cultura, a educação, a organização política e de infraestrutura, o trabalho e a moradia, os modos de organizar a vida, ou seja, todas as relações sociais são construtoras do território, e assim sendo, podem transformá-lo. No entanto, as relações sociais tecidas num território estão sujeitas a vetores de forças políticas, mais ou menos invisíveis. Então, um território é um espaço não só geográfico, mas também social e político, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida (FERNANDES, 2005).

Tal perspectiva reforça para nós, educadores, como é necessário o fomento de uma boa proposta de educação e de uma escola enquanto instituição que se proponha ser construtora de uma nova realidade social para seus educandos, podendo realmente estar comprometida em absorver e ser absorvida pelas demandas sociais e políticas de seu território. A começar pelo investimento em conhecer esse território, sua história, suas dimensões geográficas, as memórias dos moradores mais antigos, as comunidades que fazem parte desse território, enfim, todas essas relações sociais construtoras para que esse bairro/território seja como ele é atualmente.

Esse importante objetivo não pôde ser contemplado durante a execução desta pesquisa, visto que esse não era exatamente o objetivo primeiro dela, embora, com toda certeza, aproxime-se dele. Tínhamos, enquanto planejamento metodológico, fazer algumas visitas pelo bairro, conversar com moradores antigos, conhecer através de suas vozes a história do bairro, porém, todas essas ações externas à escola precisaram ser canceladas devido ao atual estado de pandemia pela Covid-19, inviabilizando a realização dessas ações, que não puderam ser feitas

durante o ano de 2019 e estavam planejadas para o primeiro trimestre do ano de 2020.

Em relação à origem histórica do bairro, o artista popular e mestre da Nau Catarineta de Cabedelo, Judas Tadeu Patrício Correia, resgata, em seu blog a Voz da Cultura, um pouco da história da comunidade do Jacaré.

A praia do jacaré foi reconhecida como localidade na década de 50 e a comunidade era formada basicamente por pescadores e artesãos onde muitas famílias são oriundas de comunidades indígenas existentes na região. Na década de 70 a comunidade do jacaré teve construída a Vila dos Pescadores, que agregou as residências dos pescadores daquela região. Mas somente em 1985 o bairro recebeu iluminação pública, posto de saúde, abastecimento de água, funcionamento da estação de trem e escola pública para atender as demandas daquela comunidade. E o nome desse bairro, segundo um dos moradores mais antigos da comunidade, senhor Gringo, se deu devido ao fato de que era possível avistar alguns jacarés nas lagoas próximas a Vila dos Pescadores.¹¹

A praia fluvial do Jacaré (encontro do Rio Paraíba com o mar) está localizada entre o estuário do rio e a BR-230, Não se tem dados estatísticos oficiais sobre a quantidade de habitantes nesta região, que possui três escolas municipais, dentre elas a escola campo da pesquisa.

2.3.2 ESCOLA VEREADOR PEDRO AMÉRICO DA SILVA: *caiu na rede, é peixe*

A escola Vereador Pedro Américo da Silva fica localizada estrategicamente no início da Vila dos Pescadores e foi fundada em 7 de abril de 1991, na administração do Prefeito Sebastião Plácido de Almeida, tendo como secretária de educação a Prof^a. Maria das Graças Rezende, atualmente Presidente da Câmara de Vereadores. A escola está regida sob a Resolução do Conselho Municipal de Educação, nº005 de julho de 2004, autorização e reconhecimento de nº 59207-04 com CNPJ 04.469.411-0001-81, tendo como unidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Cabedelo.

¹¹ Disponível em: <http://professortadeupatrimonio.blogspot.com/2014/03/historico-da-praia-do-jacare.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Figura 17 - Fachada da Escola Municipal Vereador Pedro Américo da Silva.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A Figura 17 mostra uma imagem da escola campo num dia em que chegávamos para realizar mais um encontro com o GF. Achemos importante mostrar uma fotografia tirada no horário noturno, que é o mais próximo da realidade de educadores e educandos ao chegarem à escola, visto que as aulas da EJA acontecem no período noturno. Podemos notar que a escola fica na esquina do início de uma pequena vila de pescadores. Andando até o final dessa vila, encontramos o rio Paraíba.

Figura 18 - Rua da Escola Municipal Vereador Pedro Américo da Silva.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

De frente para a escola, há uma associação de moradores, chamada Sociedade de Ação Comunitária do Jacaré (SOAJE), que foi fundada em 1979 e oferece à comunidade atividades esportivas, como futebol, além de dança (zumba) e outras ações de formação para crianças e jovens. Embora não observemos uma grande participação dos educandos da escola nas ações dessa associação, achamos importante pontuar sua existência como um dos poucos espaços do bairro que promovem ações de natureza social e cultural.

Figura 19 - Sociedade de Ação Comunitária do Jacaré (SOAJE), em frente à escola campo de pesquisa.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020).

Segundo dados obtidos por meio de análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, esta apresenta condições regulares de funcionamento e possui uma estrutura física com dois pisos. O primeiro piso é composto de 4 salas de aula, 1 secretaria/gestão, 1 cozinha com despensa, 1 área de serviço, 1 almoxarifado, 1 refeitório, 6 banheiros masculinos, 6 banheiros femininos, 1 banheiro de acessibilidade, 1 quadra coberta, 1 Pátio e 1 sala de recursos multifuncionais do tipo II. O segundo piso é composto de 7 salas de aula, 1 sala de professores / supervisão. A instituição oferta, no período diurno, os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil (V e VI); Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e uma turma Multisseriada; Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). Ela garante matrículas para os educandos com Deficiência na Sala de Atendimento Educacional Especializado nos turnos manhã e tarde, contemplando o que reza a Nota Técnica da Secretaria de Educação Especial (SEESP/GAB Nº11/2010).

Já no período noturno, a referida escola oferta os seguintes níveis da EJA: Ciclo de Alfabetização; Ciclo I (2º e 3º Ano); Ciclo II (4º e 5º Ano); Ciclo III (6º e 7º

Ano) e Ciclo IV (8º 9º Ano). Ela também possui instâncias colegiadas, como Conselho Escolar e Conselho de Classe que, de acordo com o seu PPP, são imprescindíveis numa gestão democrática quando da construção de projetos coletivos de educação.

Historicamente, a ideia de gestão democrática foi considerada uma inovação da Constituição Brasileira de 1988, que, por meio de uma intensa discussão de grupos organizados de educadores e legisladores, que exigiam a democratização da escola pública brasileira, incluiu de artigos (2005 a 2015) que assegurariam princípios constitucionais da autonomia da escola e da gestão democrática, sendo, portanto, considerada na época e até os dias atuais, uma grande conquista de toda sociedade, em especial para a educação pública brasileira. Ainda assim, devemos ter a consciência de que, para a efetivação de ações que caminhem no sentido da gestão democrática nas escolas, por meio de uma maior participação da comunidade escolar nas escolhas e decisões da mesma, foi e ainda é preciso um movimento de diálogo entre as esferas do poder público, a comunidade e o coletivo escolar no sentido de garantir que essas leis não fiquem somente no papel.

No entanto, após a inclusão da gestão democrática na Constituição Federal, outros documentos oficiais foram validando esses princípios constitucionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Planos Nacionais de Educação que passaram a legislar sobre essa questão da gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em especial, em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações, no tocante à gestão democrática:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996, s/p.).

Podemos observar, na estrutura organizacional da escola Vereador Pedro Américo da Silva, elementos básicos da gestão democrática proposta na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como constituição e atuação do conselho escolar, elaboração do projeto político pedagógico de forma coletiva e participativa, definição e fiscalização da verba da escola pelo conselho escolar, transparência e divulgação das contas, dos investimentos propostos e dos processos de avaliação institucional.

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico, a referida escola aponta como missão e compromisso propiciar aos educandos, através da educação, a formação de homens e mulheres exercendo, em sua plenitude, o direito à cidadania, explorando suas potencialidades e gerando qualidade de vida com dignidade. Segundo consta no texto do mesmo documento, isso só é possível com políticas públicas bem planejadas e executadas, pensadas para hoje e para o futuro. Nesse sentido, a educação deve ser encarada como grande desafio que possibilitará condições para que o homem seja sujeito de sua própria história. Assim, a escola se apresenta tendo como identificação da sua linha de ação a tendência pedagógica histórico-crítica, dentro de uma concepção psicológica sócio-histórica e tendo a dialética como concepção filosófica.

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2003, p. 36).

A pedagogia histórico-crítica emerge, na década de 1980, como uma proposta contra-hegemônica, tendo como idealizador o educador brasileiro Demerval Saviani (2003). Ele entende a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa, em que educando e educador se encontram numa relação horizontalizada, mas em posições distintas, de forma que, nessa condição e juntos, eles possam travar uma relação de compreensão e resolução dos problemas postos pela prática social.

2.4 ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: de noite todos os gatos são pardos

Os dados quantitativos e qualitativos citados anteriormente foram extraídos de um documento elaborado em coletividade pela comunidade escolar, o mencionado Projeto Político Pedagógico da instituição que, no ano de 2018, passou por um processo de revisão. É importante salientar que um documento oficial como esse, construído por muitas mãos, reflete em parte a identidade da escola, seus objetivos e a forma dessa comunidade entender quais são suas prioridades e dificuldades. No entanto, quando dizemos que ele reflete apenas em parte é porque entendemos que a escola é um organismo vivo e complexo, e que, de um modo geral, muitas vezes, um documento não consegue traduzir algumas características sociais, econômicas e até geográficas que são vivenciadas no trato com os educandos e a comunidade no dia a dia.

Tratando especificamente do turno da noite, nas turmas da EJA, essa constatação se torna muito clara, pois, ao ler o PPP produzido pela escola, percebemos que não existe eminente e justificada preocupação prioritária na resolução dos problemas observados no que diz respeito às turmas diurnas. Todavia, sabemos que não podemos “culpar” a escola e seus representantes, pois essa situação é histórica, e não uma característica dessa escola em particular, remontando à época da colonização, quando os jesuítas tentavam educar e catequizar as crianças e os adultos indígenas, priorizando o ensino para as crianças.

A prioridade do trabalho educativo era dado para as crianças devido ao fato de se acreditar que os adultos já eram cheios de vícios e “paixões bárbaras”, enquanto as crianças seriam a nova geração católica e poderiam ser agentes multiplicadores diante de seu grupo (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 37).

Já no período imperial, como explicam Galvão e Soares (2004), existiu a forte preocupação do Brasil na instrução de jovens e adultos das camadas “inferiores” da sociedade. Entretanto, a escolha dos conteúdos era diferenciada em relação à instrução que era dada às crianças. O grande objetivo de instruir os jovens e adultos prioritariamente urbanos, na época, era torná-los “civilizados” e corrigir a sua dicção, considerada errada, por meio do ensino de uma língua materna que não era naturalmente a nossa.

Em entrevista realizada no ano de 2010 com Timothy Ireland, professor Ph.D. pela Universidade de Manchester e representante da Unesco pela área de

Educação de Jovens e Adultos, ele considerou que, no Brasil, a EJA ainda é vista como direito à escolaridade em forma de reconhecimento à dívida histórica para com essa população de jovens e adultos não escolarizados. Ainda que seja possível considerar importantes avanços, tanto do ponto de vista dos dispositivos constitucionais que garantem a oferta da educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, previstas pela LDBEN, ainda estamos longe de conseguirmos atender a uma demanda de aproximadamente 14 milhões de jovens e adultos acima de 15 anos que não sabem ler e nem escrever, e mais de 60 milhões que não concluíram o Ensino Fundamental¹². O desafio seria também incluí-los estrategicamente com metodologias que levem em consideração a condição de adulto do educando, numa construção dialógica e horizontal entre a relação educador e educando, buscando fortalecer a sua autoimagem frequentemente fragilizada pela sua condição social.

Esse pequeno recorte sobre os primórdios da Educação de Jovens e Adultos nos mostra como historicamente esse segmento da educação veio perpetuando crenças limitantes, umas mais explícitas, outras mais veladas, de que os mais velhos não serão capazes de aprender tal qual uma criança, de que eles não produzem conhecimentos, que as camadas pobres nunca conseguirão ascender socialmente, de que é preciso instruí-los somente com um conteúdo estritamente utilitário para que se mantenham como parte da mão de obra, ou seja, a serviço da engrenagem de sustentação do sistema capitalista¹³.

Podemos dizer que o movimento de abertura para uma ideia de Educação Popular de Jovens e Adultos, que se propunha realmente a uma educação de libertação da opressão sofrida por camadas sociais mais pobres através de uma

¹² Dados obtidos pelo IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): séries históricas e estatísticas. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2020.

¹³ Fusfeld (2003, p. 84) afirma que Marx via o capitalismo como sendo um sistema gigantesco por meio do qual o tempo de trabalho empregado primeiro é transformado em lucro e, depois, em capital. O referido autor ainda complementa dizendo que enquanto o tempo de trabalho pertencia ao trabalhador, o capital seria propriedade do capitalista. Outra definição é dada por Hunt (1986, p. 238), que diz que o capital não é uma coisa, mas uma relação de produção social definida, relativa a uma formação histórica da sociedade, e que se manifesta em uma coisa, conferindo-lhe um carácter social específico. O teórico ainda afirma que o capital é o meio de produção monopolizado por certa parte da sociedade, em que a força de trabalho humano é um produto e as condições de trabalho são independentes desta mesma força de trabalho. Dessa forma, o capital aparece cada vez mais como uma força social cujo agente é o capitalista.

educação problematizadora e com engajamento político se deu a partir da década de 1960, com principal referência ainda sendo Paulo Freire.

As concepções que circunscrevem esses movimentos partiam do pressuposto que o analfabetismo brasileiro foi gerado por um processo histórico de constituição do nosso modelo econômico e de que o educando adulto é produtor de cultura e que pode e deve avaliar essa cultura e ampliá-la criticamente. Vários programas foram desenvolvidos a partir desses princípios e de vários procedimentos desenvolvidos por Paulo Freire. Dentre eles podemos citar: Movimento de Educação de Base (MEB); Centros de Cultura Popular (da UNE); Movimentos de Cultura Popular (Ação Educativa/MEC, 1996); (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 89).

Retornando o olhar para as problemáticas das turmas da EJA, as quais interessou-nos investigar, observamos que temos como educandos moradores da comunidade do Jacaré, na Vila dos Pescadores. São pessoas com perfis bem diferenciados. Temos educandos de 16 anos que buscam, por meio da frequência na escola, continuar recebendo o benefício governamental Bolsa Família e garantir pelo menos uma refeição no dia, através da merenda oferecida pela escola, como também temos estudantes dessa e de outras faixas etárias acreditando verdadeiramente que, através do investimento nos estudos, podem transformar suas realidades sociais e conquistar melhores trabalhos e salários. Também temos educandos com idades mais avançadas que, apesar do cansaço de uma vida dedicada a trabalhos com grande desgaste físico na construção civil, por exemplo, veem hoje, na escola, a oportunidade de realizarem o sonho de se alfabetizarem, seja para ler a bíblia ou para escrever cartas para parentes distantes, por exemplo, sonhos esses que não puderam realizar quando mais jovens. É o que relata em entrevista o educando Severino Barbosa Gonsalves, do Ciclo II.



Olhe, eu sei, eu comecei a trabalhar muito cedo. Eu, com sete anos de idade, meu pai já me levava pra *(palavra incompreensível)*. A gente morava no interior, era uma vida muito difícil e eu não tinha condições de estudar; a gente morava em sítio. Quando a gente passou pra morar na cidade de Alagoa Grande, foi no ano de 83, eu acho que nessa época eu deveria ter uns nove ou dez anos, aí eu comecei a estudar. Eu era muito bagunceiro no colégio, não desenvolvi muito, então fui chegando ali nos 11 anos e meu pai começou a levar a gente pra o trabalho, pra roçar. Andava a pé de manhã, saía de quatro horas da manhã, chegava no roçado aproximadamente sete horas, aí trabalhava. Hora do almoço, nós pegava mais cedo e saía esses mesmos horários. Quando chegava em casa, era sete horas, seis e meia. Tomava um banho e ia pra o colégio. Olhe, a gente tava tão cansado, eu e meu irmão, que a gente não estudava, baixava a cabeça na cadeira e a professora chamando e a gente levantava, cochilava de novo. Quando pensava que não, terminou a aula. Terminou a aula e eu não tive condições, mas, hoje, eu tô bem, tô aprendendo e quero me formar professora. Quero ser professor de geografia. (Fala de Severino Barbosa Gonsalves, 44 anos, serviços gerais)

Acontece que, apesar de esforços somados de educadores e equipe técnica pedagógica da escola, o índice de violência, à noite, aumenta, com jovens e adultos sendo absorvidos pelo tráfico de drogas. Paulatinamente, o número da evasão escolar cresce ano após ano. Começamos o ano letivo com uma média de 30 educandos e, às vezes, concluímos o ano com 10. Em conversa com eles sobre essas dificuldades, muitos relataram que, na verdade, não viam concretamente perspectivas para o futuro. Começam estudando, mas, com o cansaço acumulado, gerado pelo dia a dia estafante, vão sentindo-se cada vez mais distantes da escola, até que deixam de frequentá-la. Notemos que, embora, hoje, sejam adultos e estejam matriculados em uma turma regular de Educação de Jovens e Adultos, as dificuldades de se manterem na escola são igualmente desafiantes às de quando eram crianças. Tal perspectiva pode ser ainda mais evidenciada pelo depoimento do educando Severino Barbosa.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, pudemos vivenciar também essa experiência da evasão escolar. No primeiro semestre do ano, tínhamos 30 educandos participando do GF. Raramente conseguimos reunir todos em uma vivência, devido às faltas recorrentes. Após o período de férias do meio do ano, já percebemos uma grande evasão nos nossos encontros. Muitos saem de férias e não voltam. Às vezes, só retornam para a escola no ano seguinte e iniciam todo o processo novamente. Para ilustrar essa realidade, um de nossos educandos, quando provocado a falar sobre como foram suas férias e o retorno das aulas, queixou-se, dizendo:



Professora, é muito difícil trabalhar e estudar. Eu, nessas férias, quase desisti. Só não desisti por causa dos colegas que ficam dando força. É muito difícil trabalhar o dia todinho e, de noite, em vez de descansar, vir pra escola estudar. (Fala de Josenildo, 30 anos, operador de máquina)

Percebemos, assim, que uma de nossas hipóteses de pesquisa não foi totalmente contemplada, quando refletíamos se, com o desenvolvimento dos encontros, conseguiríamos observar uma melhora na evasão escolar desses educandos. Dizemos que não foi totalmente contemplada porque, embora tenha acontecido a margem de evasão prevista dos anos anteriores, dessa vez, muitos educandos que desistiram de concluir o ano vieram até a escola e aos educadores justificar suas decisões, fato raramente observado nos anos anteriores.

Essa situação específica nos sugere que o objetivo primeiro dessa pesquisa, de fortalecimento da Identidade Cultural desses sujeitos históricos, estava se construindo. O fato de eles procurarem a escola para explicar as causas de suas ausências, algo que não era observado anteriormente, sinaliza-nos que estavam percebendo-se de outra forma, como sujeitos de direitos e deveres, e mais do que isso, ressignificando seu estar no mundo, visibilizando suas vozes e olhando para a escola não só mais como um espaço para “receber”, mas para partilhar conhecimentos, vivências, experiências, valores e afetos. Sobre esse processo de empoderamento do ser, Freire (1996) diz o seguinte:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 1996, p. 54).

A partir da fala do educando Josenildo de França, algumas educandas sentiram a necessidade de afirmarem as dificuldades enfrentadas por elas também, a partir do seu lugar de fala enquanto mulheres, assumindo papéis de mães, esposas, trabalhadoras e estudantes. Foi bem interessante a discussão e as

reflexões que surgiram a partir dessas falas, que inclusive foram utilizadas como mote para o planejamento de outra vivência, em que pudemos conversar um pouco mais sobre essas questões de gênero, sociedades patriarcais e matriarcado.



Professora, pra mulher, é muito mais difícil que para o homem. Porque tem marido, a casa pra cuidar, os filhos. E o homem só vai trabalhar e, quando chega, pronto, descansa. E a mulher não para. (Fala de Joseni Félix, 43 anos, catadora de recicláveis)

Para além dessas questões sociais que afastam os educandos da escola, percebemos também o desestímulo dos educandos ocasionado pela falta de estrutura por parte da escola, quando não oferece salas de aula climatizadas e estimulantes, salas de informática, laboratórios, biblioteca com acervos interessantes para jovens e adultos. Sentimos que, de alguma forma, as queixas dos educandos têm coerência. Enquanto formadores de uma instituição pública de ensino, ainda estamos longe de realmente conseguirmos fazer frente às suas reais necessidades.

As tentativas de tornar esses espaços físicos da escola em um Espaço Estético, vivo e acolhedor, sempre foi a nossa primeira ação ao chegar à escola, buscando transformar uma sala tradicional e sem muita mobilidade em uma grande roda viva, onde podemos, além de nos olharmos de igual para igual, movimentar-nos mais livremente, mexer o corpo, contar causos, entre muitas outras possibilidades.

Figura 20 - A sala de aula e sua disposição inicial.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A Figura 20 mostra a disposição inicial da sala, onde notamos que algumas cadeiras são infantis, gerando, além do desconforto físico, pois não são de uso próprio para adultos, algumas situações de conflito entre os educandos da noite, que precisam disputar pelas cadeiras mais confortáveis.

Figura 21 - Roda de conversa com o Grupo Focal.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A sensação que fica em nós, educadores, diante da situação dos educandos, é a de que não falamos a mesma língua e sequer podemos afirmar que o conhecimento construído durante as aulas vai, de fato, transformar suas vidas no tocante à promessa de melhores condições de trabalho, ascensão salarial e uma vida com mais dignidade. Enquanto educadores, sentimo-nos impotentes em frente a essas realidades e, por mais que acreditemos no poder mobilizador e transformador da educação numa perspectiva de Educação Popular, crítica e libertadora, sabemos que “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação, não pode ser o objeto dela e que por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1985, p. 28).

Propomo-nos, então, por meio desta pesquisa, buscar encontrar caminhos que possam responder a essas inquietações. E é nesse movimento de busca que celebramos o encontro com a Pedagogia Griô, que tem, em seus fundamentos, uma proposta de ação pedagógica que celebra a vida, a arte, o trabalho, o pertencimento, os saberes e os fazeres de uma comunidade. Tal proposta

pedagógica busca, através de suas vivências, o fortalecimento do vínculo afetivo entre as pessoas e a expressão da identidade, sendo uma educação viva, pautada na realidade da vida dos sujeitos que abraça, sendo eles da escola e da comunidade, como atores do processo de aprendizagem e valorização de si mesmos e do outro.

Do porteiro ao gestor, dos mestres Griôs da comunidade ao secretário de educação do município, o objetivo é a formação de redes de cooperação em prol de uma educação alinhada no sentido do fortalecimento do sentimento de pertencimento cultural e identitário, numa perspectiva de um engajamento conjunto em projetos de coexistência humana que possibilitem um sentido da história como realização de um porvir a ser feito com os outros. Sobre isso, reflete Ciampa (1984):

Projetos que não se definem aprioristicamente por um modelo de sociedade e de homem, mas projetos que possam tender, convergir ou concorrer para a transformação real de nossas condições de existência, de modo que o verdadeiro sujeito humano venha à existência. Qualquer tendência, convergência ou concorrência que se arvore em verdade, em ação, em expressão definitiva e acabada de um único projeto de transformação, absolutiza-se, tornando-se antidialética, anti-histórica, anti-humana (CIAMPA, 1984, p. 73-74).

Para que esses educandos reconheçam que pertencem àquela comunidade escolar, à comunidade onde moram, que são cidadãos cabedelenses, paraibanos e nordestinos, que produzem cultura e conhecimento por meio de seus saberes e fazeres, e que, portanto, são importantes agentes de transformação social, deve haver um empoderamento tanto individual quanto coletivo, permitindo com que sejam autores de suas próprias histórias. Assim, talvez, eles podem encontrar os caminhos para a resolução das dificuldades diárias vivenciadas, inclusive às relativas à permanência na escola, à violência e ao resgate do vínculo de pertencimento cultural com sua cidade, seu território e sua comunidade.

Um exemplo da importância de como um projeto como esse pode incubar um movimento de maior participação dos educandos em ações que tendem uma maior consciência de responsabilidade social e aproximação com a comunidade foi relatado por um educando em uma de nossas vivências, ao se referir ao seu engajamento com um projeto social de sua comunidade que visa a oferecer aos jovens do bairro do Jacaré uma possibilidade de não escolher o tráfico de drogas, mas sim o esporte.

O já mencionado educando Severino Barbosa Gonsalves é morador da comunidade do Jacaré há aproximadamente oito anos e trabalha como porteiro de um edifício em Intermares. Entretanto, como ele mesmo aponta, faz de tudo um pouco: é jardineiro, zelador, piscineiro, pintor, atleta e, agora, coordena esse projeto com jovens da comunidade, o qual ele explica em entrevista realizada durante o desenvolvimento da pesquisa.



Professora, aqui na comunidade, eu conheço pessoas que é atleta também, participa de esporte, né. Inclusive eu, agora. Há uns dois anos atrás, eu comecei a participar de esportes também, né. Tô incentivando, tamos com um grupo de jovens aqui na comunidade, damos incentivo a eles, ensinando a educação deles, que não pode jogar papel, plástico, essas coisas na rua. Inclusive a gente fez uma campanha domingo passado com vários jovens e crianças, a partir de oito anos até os quatorze anos, juntando aquela reciclagem das ruas. Acho que juntamos pegando do começo da Vitrio até aqui em Vila Feliz, aí tiramos uns 15 ou 20 sacos de lixo e nós não pretende parar por ai não, a gente pretende estender esse projeto e, além disso ai, a gente tá dando um apoio a esses adolescentes e jovens, que às vezes os pais saem para trabalhar e não têm condições de tá dando uma educação, de tá olhando eles e termina o que!? Entrando em envolvimento com coisas erradas, então o nosso projeto é pra isso aí, que é incentivar também, no final do ano, de dar uma premiação, a gente quer falar com os diretores dos colégios onde eles estudam e olhar aqueles que estão desenvolvendo o estudo no colégio, sabe? Aqueles que tá com a nota melhor pra, no final do ano, a gente poder dar um prêmio pra ele pra incentivar ele, incentivar no esporte pra que eles não fiquem andando atrás de coisas fáceis, que a gente sabe o que é, né? (Fala de Severino Barbosa Gonsalves, 44 anos, serviços gerais)

Resultados como esses, de engajamento social dos educandos, oferecem-nos esperança de que estamos num caminho em construção, porém, alertam-nos também para a necessidade de aprofundarmos esse projeto para além de uma pesquisa com data definida para seu término. Para descascarmos as camadas mais profundas desse “abandono” identitário que os nossos educandos vivem, é preciso um projeto de educação permanente e integrado com toda a escola, com a comunidade e articulado com as Secretarias de Educação e Cultura do município.

São incríveis alguns dados que constatamos durante a pesquisa, como o que uma grande parte dos educandos da escola sequer conhecia os pontos turísticos historicamente importantes da sua cidade Cabedelo. Como a Fortaleza de Santa Catarina, o Porto de Cabedelo e as ruínas do Convento Almagre. Além das ricas manifestações populares que existem com berço e tradição no município, como a lapinha de Dona Herotildes e as obras do dramaturgo alagoano Altimar de Alencar

Pimentel, que, pelas suas reconhecidas obras dedicadas a Cabedelo, recebeu cidadania cabedelense, entre tantas outras manifestações que causam estranhamento para uma grande parte da comunidade do Jacaré e que só reforçam que há muito trabalho a ser feito ainda, para que, de fato, esses sujeitos possam sentir-se parte dessa história.

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1985, p. 61).

Trabalhando com essa comunidade escolar, temos descoberto um terreno fértil e um universo de vastas possibilidades. São pessoas que trazem em seus corpos, vozes, jeitos, vidas marcadas por histórias que valem à pena serem contadas e validadas pela sua comunidade. Trazem uma necessidade latente de contar essas histórias e dialogar sobre as dificuldades vividas. Querem ter vez e voz. Querem sentir-se restituídos pelo tempo que não puderam estar na escola, como bem disse o educando Severino Barbosa Gonsalves, ao se referir sobre a importância da escola e de voltar a estudar:



Não importa a idade, pra gente aprender a gente tem que lutar mesmo. Quantas dessas pessoas que vem pra cá num tão cansados? Num trabalhou o dia todinho? Por que eu vou estar cansado eu vou ficar em casa? E vocês que passam o dia todinho no meio do mundo, dando aula de manhã, dá aula de meio dia, querendo voltar pra tá cuidando do filho de vocês em casa, né, vão chegar dez, onze horas da noite. São como nós também. Trabalha. Nós tem as dificuldades e vocês também têm. Todos nós temos um objetivo em nossa vida, num é? (Fala de Severino Barbosa Gonsalves, 44 anos, serviços)

Falas como essa nos motivam, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas na Educação de Jovens e Adultos, a buscar por caminhos metodológicos que façam frente às necessidades desses educandos, que façam sentir e tenham sentido não só para eles, mas também para nós.

Foi esse encontro dialógico entre a Arte e a Pedagogia Griô, marcado por esta pesquisa, que buscou ultrapassar as dicotomias da razão e do civilizado com a emoção da corporeidade vivida, da tradição oral com a tradição escrita, do conhecimento popular com o conhecimento científico, da cultura do ter com a cultura do ser. Um encontro íntimo com todas as complexidades que permeiam o olhar no espelho da identidade cultural e da ancestralidade, através de um reflexo na integralidade do ser humano.

Dessa maneira, fomos gestando esta pesquisa com educandos, educadores, gestão e supervisão, objetivando desenvolver uma proposta de trabalho nas aulas voltadas a um grupo de jovens e adultos, em que eles puderam, através de suas histórias de vida e dos temas trazidos de sua comunidade, refletir sobre suas próprias Identidades Culturais, afirmando seus saberes e fazeres e os saberes e fazeres do outro. Buscamos articular a Pedagogia Griô e a Arte para tecer suas histórias de vida utilizando, como recursos, os jogos, os exercícios teatrais e as vivências Griôs, acessando e reafirmando as memórias culturais e ancestrais desses educandos e de sua comunidade, respeitando e problematizando as diferenças durante todo o processo, fazendo refletir sobre os temas sociais trazidos. Nessa perspectiva, Cananéa (2011) afirma:

Nessa caminhada, a proposta é trabalhar a formação de um conhecimento que se gere nessa relação de saberes. Preocupando-se que o trabalho considere os interesses semelhantes, contrários, antagônicos, por meio dos quais os indivíduos buscam construir suas identidades, afirmando-se e reafirmando-se (CANANÉA, 2011, p. 33).

Trazemos o diálogo, a vivência e a Identidade Cultural para o centro da pesquisa, em que o currículo informal se integra ao conteúdo formal, de forma a fortalecer a Identidade Cultural daqueles indivíduos e, conseqüentemente, da comunidade a qual eles estão inseridos e produzindo conhecimento. Nesse sentido, percebemos como a proposta de engajamento em um Mestrado Profissional em Artes como o oferecido pelo Prof-Artes, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), chegou em boa hora, pois vem proporcionando-nos condições de refletir sobre a prática e subsidiar-nos em novas práticas, experiências, ações e reflexões, qualificando o nosso fazer e o nosso saber no sentido de que nós, educadores, possamos nos encontrar também incluídos nesse projeto de fortalecimento da

Identidade Cultural por meio do encontro de duas grandes paixões: a arte e a educação.

2.5 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: antes tarde do que nunca

Durante o percurso do desenvolvimento da pesquisa, fomos identificando, pelas falas dos educandos, alguns temas que eles tinham maior interesse em aprofundar o olhar. Temas esses que atravessam questões existenciais deles e que estão alinhados com objetivos da Pedagogia Griô e da Arte em reconhecer e valorizar a Identidade Cultural de todos. A seguir, descrevamos um plano de aula que foi vivenciado com o GF, traçando o caminho didático da Pedagogia Griô.

- Vivência Griô: Plano de aula - Afrobrasilidade: Memória, Identidade e Racismo

Linha de vivência: transcendência - focar na possibilidade de sintonizar com os movimentos de reverência e reconhecimento das nossas memórias e da nossa ancestralidade, e dos sentimentos identitários de valorização do outro e da vida em respeito à diversidade étnica e cultural de nosso povo.

➤ 1º momento: Encantamento

Ambiente ornamentado com uma mandala ao centro, onde dispusemos alguns objetos que fazem parte da identidade negra e indígena, e que podiam ser reconhecidos por eles. São objetos simples, que podiam evocar algumas memórias. Pedimos que os educandos observassem minuciosamente cada objeto e pensassem o que teria a ver com eles.

Figura 22 - Objetos para a vivência.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Abrimos, em seguida, a roda de conversa para quem tivesse interesse em falar sobre o que pensou ao observar os objetos pudesse se expressar. Nesse momento, é muito importante acolher as memórias que chegam, os sentimentos e emoções também. Por exemplo: uma das educandas pediu para contar uma lembrança que teve sobre sua infância. Ela disse que, ao olhar as bonecas, lembrou que a primeira boneca que ela teve na vida foi uma feita de espiga de milho. Ela contou que, durante a infância, nunca teve a oportunidade de adquirir uma boneca como a apresentada ao centro da mandala.

Essas memórias compartilhadas vão permitindo que uma grande colcha de retalhos seja costurada entre eles, fortalecendo o sentimento de pertencimento à sua própria história, à história de sua família e, assim, fortalecendo a Identidade cultural dos indivíduos. Depois da roda de conversa, fizemos a leitura do poema “Se tu tens consciência”, de Valter Alves da Silva.

Se tu tens consciência

Se tu tens consciência, respeite tua própria natureza.
 Assuma tua beleza que muitos desejariam ter.
 Se tu tens consciência, respeite o negro,
 Afrodescendente e toda gente
 Que vive acorrentado pelo preconceito da cor.
 Mas se tu tens consciência,
 Assuma sua identidade
 E veja seu valor.
 Já que negro quando pinta,
 Tem três vezes trinta.
 Assim dizia meu avô.
 Viver muito pra ti é mais
 Dádiva do nosso Criador.

Valter Alves da Silva

➤ 2º momento: Pedido de benção

Utilizando um maracá ou outro objeto representativo para a vivência, pedimos a benção a uma pessoa negra da nossa família que, de alguma forma, auxiliou na construção da nossa identidade, como forma de honrar a memória dessa pessoa em nós e de honrar a sua história. Esse momento foi bem interessante, pois foi possível observar que alguns educandos se emocionaram ao pedirem a benção aos pais, avós, tios: “A memória é o centro vivo da tradição, é o pressuposto de cultura no sentido de trabalho produzido, acumulado e refeito através da história” (BOSI apud SANTOS, 2006, p, 131).

Evocar a memória desses educandos para a sua ancestralidade é facilitar o reconhecimento de sua própria história, de suas tradições, de sua cultura, por meio daqueles que construíram, no passado, essa história. Embora eles possam não compreender totalmente esse entrelaçamento, essas memórias são construtoras de suas Identidades Culturais.

➤ 3º momento: Roda de abertura

Após esse momento do pedido de benção, fizemos um convite didático: pesquisar uma dança afro-brasileira que faz parte de suas raízes culturais. No caso, como estávamos pesquisando sobre o coco do Mestre Benedito, que é um mestre

da cultura popular do município de Cabedelo, investimos em conhecer suas músicas/coco de roda e ciranda, experimentando-os no corpo.

Boa noite meu povo todo
Boa noite, meu pessoal
Boa noite pra quem chegou
Boa noite pra quem chegar

É o coco do mestre Benedito
Que veio se apresentar
Boa noite pra quem chegou
Boa noite pra quem chegar

O lugar é monte castelo
Cabedelo é o lugar
Boa noite pra quem chegou
Boa noite pra quem chegar

Boa noite as autoridades
Que comandam nesse lugar
Boa noite meu povo todo
Boa noite pra quem chegar.

É o coco do mestre Benedito
Que veio se apresentar
Boa noite meu povo todo
Boa noite pra quem chegar.

Mestre Benedito

Foi interessante observarmos que, apesar de os educandos dizerem que não conheciam o coco do Mestre Benedito, que não sabiam dançar, quando fomos para a brincadeira do corpo com a música do coco, eles se soltaram e dançaram o coco de roda em raiz. Todos giravam e as mulheres faziam um movimento como se estivessem balançando a saia, ou seja, eles certamente já tinham dançado o coco de roda. A memória de seus corpos pulando, girando e batendo os pés ritmados com a batida da quenga do coco denunciava esse fato.

Isso nos traz a reflexão acerca da possível negação da cultura por algum motivo ou da possibilidade de contato que os educandos tiveram com essas danças de uma forma tão natural, em algum momento de suas histórias de vida, que não chegaram a perceber que se tratava de coco de roda. Eles conheciam a dança e não o nome/conceito. Relacionavam-se com a cultura de uma forma prática, vivencial, natural, sem a preocupação de entender o que essas manifestações representavam para eles como indivíduos ou como sujeitos sociais.

Figura 23 - Registro de educandos dançando o coco de roda de Mestre Benedito.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

O objetivo de facilitar momentos vivenciais como esse, de reencontro com suas próprias raízes, tradições e diversas formas de cultura, é provocar os educandos a questionarem uma sociedade que não aceita a tradição e, por isso, não deixa transparecer sua própria cultura. Fizemo-nos refletir também sobre os processos de massificação da cultura hegemônica, aquela imposta pela mídia, e a negação das culturas tidas como “marginalizadas”, as culturas populares e de tradição oral, para que eles pudessem reconhecer suas culturas em seus próprios corpos e vozes.

Figura 24 - Outro registro de educandos dançando o coco de roda de Mestre Benedito.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Outro dado que chamou-nos a atenção foi em relação a esses movimentos de propor descobertas com o corpo dos educandos. Uma das educandas do GF, que gostava de partilhar suas histórias com todos da turma, revelou que gostava muito de dançar, que saía para lugares onde podia se expressar com o corpo por meio da dança, inclusive era uma das mais animadas nessa parte da vivência de corpo, quando fomos dançar o coco de roda na escola. No entanto, era sabido por todos que, há alguns meses, ela havia se convertido à religião evangélica, resultando no fato de que, dias depois do encontro em que teve expressiva participação, ela procurou-nos dizendo que iria ter que sair da pesquisa visto que não poderia dançar, pois a igreja não permitia esse tipo de comportamento. Ainda que tentássemos conversar com a referida educanda, explicando a importância da livre expressão, de reconhecermos nossa cultura e que isso não se configurava pecado algum, ela foi relutante em afirmar que era necessário se afastar da pesquisa e dos encontros. E assim aconteceu.

Esse fato foi depois conversado com o Grupo Focal, para que pudéssemos refletir juntos sobre como as instituições religiosas às vezes aprisionam o corpo, sobretudo o das mulheres. Nesse sentido, Foucault (1987) trouxe importantes contribuições quando refletiu a respeito de como o poder (leia-se por todos os mecanismos de instituições políticas e sociais) se utiliza de meios coercitivos e disciplinadores para aprisionar os seres humanos por meio de seus corpos, fabricando, assim, corpos dóceis, reprimidos de sua natureza e livre expressão, moldados de acordo com a forma como devem se comportar. Ainda que mais da metade dos educandos da escola seja evangélica, sendo este o motivo de muitas vezes rejeitarem, em um primeiro momento, experimentar alguns exercícios e até aulas-passeio, alegando que tais ações não estão de acordo com a doutrina de sua religião, essa foi a primeira vez que vimos de forma tão implacável a interferência direta de uma instituição religiosa nos processos educativos de um de nossos educandos.

➤ 4º momento: Integração do grupo

O quarto momento de nossa vivência foi realizado em outro encontro, quando fizemos o convite aos educandos para realizarmos alguns exercícios teatrais com temáticas afins aos da aula-vivência. Primeiramente, dispomo-nos em círculo de forma que todos pudessem se olhar. O exercício inicial foi exatamente esse, para que pudéssemos olhar atentamente o rosto, o olho, a expressão facial, buscando também observar as características físicas de cada um. Todo o foco inicial da fala foi objetivando que esse movimento de concentração e observação ativa acontecesse entre todos ali presentes.

Depois, propusemos caminharmos pelo espaço, buscando preenchê-lo e continuar a observação do outro, do caminhar do outro, do movimento e do corpo do outro. Após algum tempo, focamos a atenção e a observação no nosso próprio movimento. Assim, combinamos com os educandos que iríamos dizer um nome próprio, de uma profissão ou de um “personagem” social e eles iriam tentar se movimentar como aquela figura, de acordo com as lentes que carregam sobre ela. Sugerimos que eles, antes de experimentarem seus corpos, pudessem pensar como seria o movimento do corpo daquela pessoa ou profissional sugerido. A intenção era trazer reflexões sobre como eles observavam uma correlação entre as

profissões, as classes sociais e a raça. Logo, as palavras provocativas foram: “médico”, “gari”, “artista”, “cientista”, “estrangeiro”, “índio”, “cirandeiro” e “professor”.

Depois desse exercício, pedimos que dividíssemos o grupo em duas partes, mas que eles podiam escolher livremente quem ficaria em um grupo e quem ficaria no outro. Dessa maneira, acabaram formando um grupo das mulheres e outro dos homens, com exceção de uma mulher, que quis ficar no grupo dos homens, algo interessante de ser observado. Esse fato nos trouxe outro dado importante que, embora não pudemos nos ater a ele durante esse exercício, reforçou-nos a necessidade de trabalhar, em outros momentos, questões relativas à desigualdade de gênero e ao sexismo tão presentes ainda em práticas educacionais, respaldadas, sobretudo, neste momento histórico que estamos vivendo no Brasil, atrelado a um governo com práticas machistas e até misóginas, que vem reforçando uma espécie de “competição velada” entre homens e mulheres.

Com o grupo os educandos divididos, iniciamos o exercício, chamado Ilustrar uma história. Trata-se de um jogo proposto por Augusto Boal (2008), autor de outros exercícios aplicados durante a pesquisa, sempre adaptados às realidades e às necessidades do GF.

Quadro 3 - Quadro apresentando o jogo Ilustrar uma história.

JOGO: Ilustrar uma história	FOCO: Atenção Concentração Perceber a si e o outro Ouvir o outro e a si mesmo	INSTRUÇÃO: Grupo de dois jogadores, que permanecem de frente um para o outro e escolhem uma história para ilustrar com os corpos. Enquanto um grupo conta a história o outro grupo encena essa história, primeiro utilizando só o corpo, depois com o corpo e a voz. Esses temas envolveram personagens com diferentes etnias. Um dos grupos inicia a história em voz alta e o outro ilustra-a com o corpo e depois com voz. Quando é dada a instrução troca, os jogadores mudam de posição.
-----------------------------	--	--

Fonte: Adaptado de Boal (2008).

Logo após, houve um momento de conversa sobre as situações surgidas no exercício do jogo teatral, como de preconceito racial, que ficou bem marcado tanto pelos corpos em ação, como pela oralidade e as memórias evocadas, refletindo-se nas histórias encenadas.

Figura 25 - Jogo teatral: Ilustrar uma história.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Dentre as situações surgidas durante o jogo teatral, ficou visível, por meio de ações e falas dos educandos, que questões como preconceito racial são vividas recorrentemente por eles. No momento da roda de conversa após o jogo, perguntamos quem gostaria de falar algo que sentiu ou lembrou em relação à sua própria história de vida. Trazemos, a seguir, algumas dessas falas, com o desejo de que possamos sentir a importância da arte e de vivências como essas, que fazem transbordar reflexões da vida cotidiana dos educandos e que devem servir de mote para repensarmos a nossa prática enquanto educadores.



Professora, esse jogo que a gente fez me fez lembrar de uma situação que aconteceu comigo uma vez. Eu tava trabalhando numa construção ali na praia, e o mestre de obra deu um dinheiro pra nós almoçar. Dai nós fomos num restaurante na praia, desses chiques, professora, mas a gente só queria saber o preço pra ver se dava pra nós almoçar. Mas professora, veio um homem lá de dentro e disse que aquele lugar não era pra gente como nós não. Disse que nós não ia ter dinheiro pra comer ali não. Nós saímos professora, mas ficamos muito chateados porque o homem não deixou nem a gente entrar lá. Eu acho que isso é preconceito né? (Fala de Lindivan, 47 anos, serviços gerais)



É professora, isso acontece mesmo. Já aconteceu comigo também de eu ser barrada nos cantos. E nós temos o direito de entrar aonde a gente quiser, né? Ninguém é melhor que ninguém, né, professora? (Fala de Maria de Lurdes, 46 anos, diarista)



Isso de preconceito é o que mais acontece com a gente. Olha quando a gente anda pela orla da praia e até no Jacaré já aconteceu isso comigo. A gente tá passeando aí vem aquelas patricinhas, as filhinhas de papai e olha a gente com medo. Não chegam nem perto da gente. Parece que a gente é um bicho! É porque a gente é pobre e preto né professora? Mas a gente pode fazer o quê? É por isso que eu não gosto de ir no pôr do sol do jacaré não, que a senhora me perguntou, lembra? Um monte de gente besta. Nada ali é pra gente. (Fala de José Arinaldo, 60 anos, agente funerário)

➤ 5º momento: Roda de harmonização

Após a roda de conversa, em que os educandos puderam expressar seus sentimentos e suas memórias a respeito da provocação do jogo teatral, propomos uma roda de harmonização por meio de uma roda de embalo, propondo o desafio de fazer com que todos vivenciassem o sentimento de ser um só. Assim, pudemos formar um corpo só, um grupo só.

Abraçamo-nos todos pela cintura, em círculo, dobrando os joelhos. O grupo foi se tornando um ninho, que embala. Consultamos o grupo sobre uma música de

cantiga de roda que eles conheciam e tem lembrança de ser ninado por ela, ou de ninar alguém com ela. Todos ficaram em silêncio até que uma das educandas, Maria Isabel, sugeriu a cantiga “Se essa rua fosse minha”. Enquanto nos embalamos no círculo, quem sabia entoava a cantiga.

Se essa rua fosse minha
(Domínio público)

Se essa rua, se essa rua fosse minha
Eu mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes
Para o meu, para o meu amor passar

Nessa rua, nessa rua tem um bosque
Que se chama, que se chama solidão
Dentro dele, dentro dele mora um anjo
Que roubou, que roubou seu coração

➤ 6º momento: Contação de história

Nesse momento, entregamos três sementes para cada um. Cada semente representaria uma etnia: o negro (feijão preto), o branco (feijão branco) e o indígena (feijão marrom). Escutamos a música “Canto das três raças”, de Clara Nunes, e conversamos sobre o que eles sabiam sobre a formação do povo Brasileiro. Conversamos um pouco sobre esse conhecimento que eles trouxeram.

Em seguida, perguntamos e pedimos que cada um mostrasse, pelas sementes em sua mão, como se autodeclaravam: branco, negro ou indígena. Esse momento da vivência trouxe-nos dados importantes quanto ao fato de os educandos, em sua grande maioria, terem dificuldades em definir sua identidade étnica predominante. Assim, uma grande parcela dos participantes se autodeclarou branca, ainda que tenham características físicas de afrodescendente.

Deixamos claro que sabemos que o intenso processo de miscigenação no Brasil formou e forma indivíduos com características físicas e culturais diversas, e que nossa intenção jamais foi de classificação em descrições fechadas, superficiais e caricaturadas de suas identidades étnicas. Na verdade, propomos o contrário - facilitar, por meio desse olhar para a identidade, a percepção de que:

O nosso povo não é só isto ou aquilo: ou ainda isto com aquilo. Mas um pouco de tudo, com face mais branca, ora negra e ora bem mais

misturada, tanto o descendente de europeu quanto o caboclo ou caipira são todos Brasileiros. Mil faces, mil jeitos, de ser igual ou diferente no mesmo país (RIBEIRO apud SANTOS, 2006, p. 141).

Todavia, já sentíamos, pela expressão dos educandos, que a dificuldade deles não era apenas conceitual em entender essas complexidades miscigenatórias de nosso povo, mas perpassava por um processo de negação da herança afrodescendente, o que se confirmou em algumas falas:



Eu sou branco professora, eu não sou negro não. (Fala de Josenildo de França, 30 anos, operador de máquina)



Eu sou galego. Meu pai é branco, galego também. Na verdade minha mãe é morena, mas quando eu era pequeno eu era branco assim como a senhora. (Fala de José Erionaldo, 60 anos, agente funerário)

Diante dessas e outras respostas, provocamos a discussão com a questão: vocês veem algum problema em ser negro?



Não tem problema não, professora. Olha, meu pai e minha mãe são pretos, mas eu sou branco. Eu acho que eu sou. (Fala de Eugênio Pereira, 31 anos, vigilante)



Eu sou moreno. Meu pai e minha mãe eram morenos. (Fala de José de Arimatéia, 41 anos, operador de empilhadeira)

Voltamos a provocar, perguntando: alguém aqui tem vergonha em dizer que é negro? Depois de algum tempo em silêncio, com cada um se observando, um dos educandos falou:



Eu sou preto, professora... Minha cor é negra e eu tenho o maior orgulho. Mas existe muito preconceito professora. A gente tem que dizer o que é. O cara não pode dizer: Eu sou branco, só me queimei no sol. (Fala de Pedro da Silva, 46 anos, serviços gerais)

Logo, pontuamos: ninguém está aqui para dizer o que cada um é. Aliás, ninguém tem esse direito, porque isso tem a ver com identidade, como cada um se vê. Não existe resposta certa ou errada.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país.

Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo (BRASIL, 2004, p. 15).

➤ Círculo da cultura: Diálogo

Foi solicitado com antecedência para que os educandos pudessem trazer fotografias de sua família. No círculo da cultura, cada um teve de contar um pouco da sua história e da história de sua família a partir das fotografias trazidas.

Figura 26 - Círculo da cultura da vivência.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Por meio dessa vivência realizada com o GF e com a convivência diária com educandos em sala de aula, conhecemos bem a realidade da perpetuação da herança racista que se sustenta e se afirma por meio dos currículos escolares das instituições escolares brasileiras. Essa perpetuação se mostra de muitas formas dentro do currículo escolar e também no currículo oculto. Desde as imagens dos livros didáticos com figuras de pessoas predominantemente brancas, passando pelas músicas que chegam pelo caminho tido como “oficial” e que são aceitas na escola enquanto as músicas e as danças trazidas pela comunidade são geralmente barradas, até a forma como as histórias são contadas (em sua grande maioria, sob um ponto de vista eurocêntrico, inclusive o relato histórico da diáspora no Brasil) e a forma como as comunidades são vistas sempre pela “falta” e quase nunca celebrando suas formas de se organizar e de ser.

Tudo isso e muito mais se reflete claramente nos discursos dos educandos quando não conseguem se enxergar como negros. Fica então um questionamento, propondo uma reflexão: como trabalhar sob a perspectiva do fortalecimento da Identidade Cultural de sujeitos sociais e históricos, mantendo esse currículo, seja oficial ou oculto, que nega todo o legado histórico-cultural dos negros brasileiros e sua importante contribuição para formação cultural do nosso povo?

Por isso, a Pedagogia Griô e alguns pesquisadores de Arte já vêm, há algum tempo, buscando repensar esse currículo escolar, escavando caminhos no sentido de uma educação decolonial, por meio de construções propositivas e não somente denunciativas. Essas ações encontram arcabouço jurídico e pedagógico na Lei Federal de nº 10.639/2003, designada como educação para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

A partir dessa lei, foi possível incluir, em caráter de obrigatoriedade, o estudo da história e da cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio das instituições escolares públicas e privadas. De fato, isso se configurou como uma grande conquista no sentido da busca de um currículo que combata o racismo, e mais do que isso, que reconheça e valorize a herança histórico-cultural dos negros brasileiros, como afirma Benjamim Xavier de Paula (2016).

No entanto, não devemos ser ingênuos. Sabemos que, apesar dessa grande conquista jurídica, para que ela se efetive didaticamente, é preciso um longo e gradual processo de formação e reflexão do que significa esse reconhecimento e a valorização da herança cultural dos afrodescendentes e de como se traduzirá

metodologicamente em ações pedagógicas reais. Sobre essa questão, Paula (2016) também elucida:

Valorizar significa a superação do currículo amparado em conteúdos pejorativos e depreciativos em relação ao negro que exalta a escravização dos africanos, como processos naturais e naturalizados ao qual denominam escravidão, rumo a incorporação de conteúdos relativos a luta dos negros ao enfrentamento do processo de escravização, bem como as construções individuais e coletivas por estes empreendidas no campo da cultura, da memória, da história, da economia, da religião, bem como dos demais valores materiais e simbólicos, as festas de congadas, a capoeira, a folia de reis, o jongo, o coco, o candomblé, a umbanda, a jurema, as histórias contadas de geração a geração, os rituais fúnebres, as próprias formas de organização do trabalho na agricultura, nas manufaturas e nos ofícios especializados, dentre outras manifestações (PAULA, 2016, p. 191).

Assim, acreditamos que uma aula-vivência como essa que foi proposta com o GF busca, primeiramente, se amparar em uma educação plural, na qual processo de fortalecimento da Identidade Cultural dos sujeitos deve se fundamentar no reconhecimento e no respeito às diferenças culturais de nosso povo. Entendendo e vivenciando propostas onde se é possível refletir sobre essa diversidade, vamos concomitantemente aprofundando em conceitos que se articulam epistemologicamente com os fundamentos da Pedagogia Griô: 1) o conceito de identidade: o entendimento que existe uma identidade individual e uma identidade coletiva, e que elas dialogam entre si; 2) o conceito de alteridade: a compreensão de que somos sujeitos históricos, portadores de uma identidade cultural que deve ser respeitada e transversalizada ao tecido social, sem perder sua essência; 3) o conceito de diversidade: experimentar-se enquanto identidades que se reconhecem, dialogam, não se diluem, não se opõem, nem se complementam, apenas transitam entre si, fortalecem-se em formas de convívio social, sendo flexível a permanentes mudanças, se for o caso (PAULA, 2016).

3 JOGOS TEATRAIS E O TEATRO DO OPRIMIDO: onde há fogo, há fumaça!

O ser torna-se humano quando descobre o teatro.
(BOAL, 1995)

Uma educação ética e estética se faz urgente em nossa sociedade. Podemos dizer que o ser humano precisa de uma proposta de educação que o reconecte com sua essência. Buscar ser uno é, ao mesmo tempo, ser/estar múltiplo, diverso, ou seja, é na relação com o outro que nos encontramos verdadeiramente conosco. Como dizia Paul Celan (1996, p. 12), no poema “Elogio da distância”: “Sou tu quando sou eu”.

Nessa perspectiva, uma formação ética deve propiciar aos educandos e educadores, primeiramente, um mergulho nas suas próprias histórias, realidades, individualidades. Entretanto, eles só serão capazes, de fato, de compreendê-las em sua totalidade (se é que isso é possível), quando esse mergulho for ampliado e compartilhado com o outro. Esse outro pode ser entendido como outro indivíduo, o seu entorno, seu território, a sua realidade social, e tudo aquilo que é além do seu corpo, mas que está intrinsecamente ligado a ele. A partir do entendimento dessa relação, Stuart Hall (2005) afirma que:

[...] É apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo - e, assim, sua “identidade” - pode ser construído (HALL, 2005, p. 110).

Desse modo, os processos educativos não podem estar apartados de processos dialógicos e reflexivos. Para o homem *ser*, ele precisa conhecer, assim como podemos compreender que a estética não está apartada da ética, ambas constituem um entrelaçamento que, pelas fronteiras da arte e da educação, fazem (flores)ser um indivíduo, com uma dimensão crítica e criativa, conhecedor de sua realidade e comprometido com a transformação social da mesma.

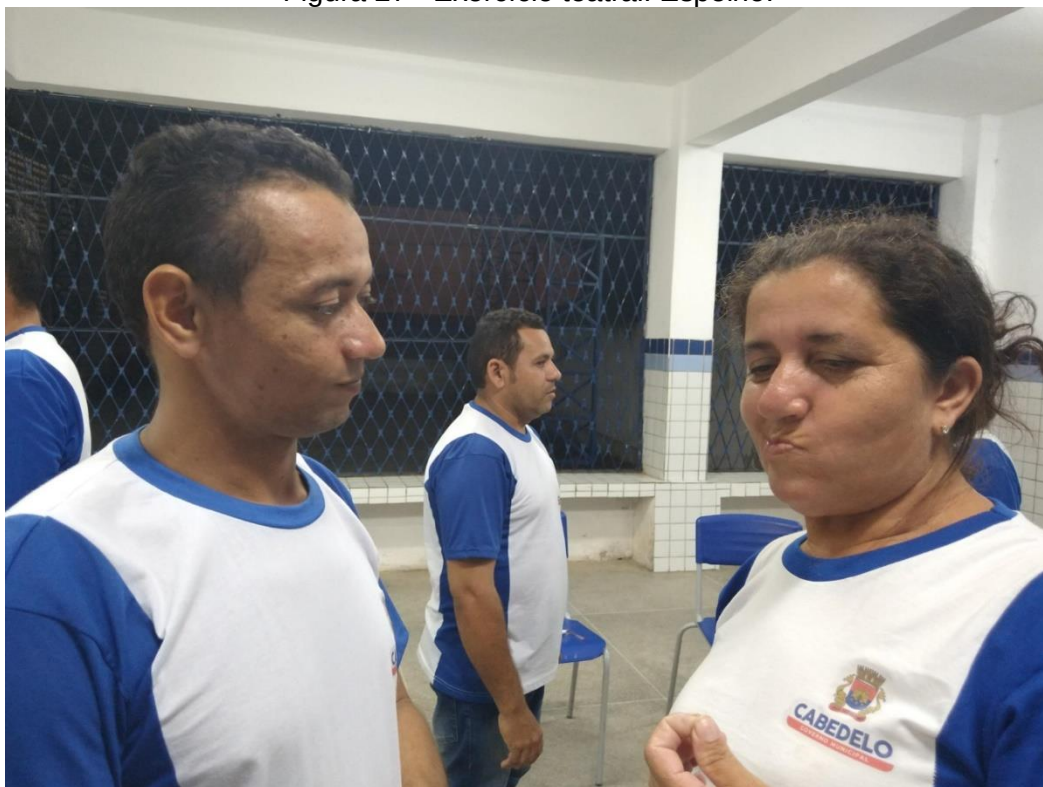
Trata-se de um indivíduo também empático com os problemas sociais e com o outro, pois aprendeu a olhar para além de si mesmo, como celebrador da vida que reconhece o valor e a beleza dela, sendo consciente de seus limites, e isso se torna extremamente libertador. Esse é o cidadão que intencionamos formar, nem que isso seja uma utopia. Entretanto, o que seria de nós, educadores, se não mantivermos

viva a chama do entusiasmo e da esperança por um mundo melhor, um ser humano melhor, uma sociedade mais justa e igualitária?

A vivência da experiência estética por meio da arte, em suas diversas linguagens, desperta nos educandos uma percepção ampliada do mundo e de si mesmos. Jacques Ranciere (apud CABRAL, 2010, p. 6), nessa perspectiva, considera que “o teatro, a escrita, as artes plásticas são formas artísticas que constituem práticas da palavra e do corpo, são, portanto, formas da partilha do sensível que operam um deslocamento necessário à reflexão e à transformação social”.

É a Arte Teatral que nos interessou para o desenvolvimento desta pesquisa, especificamente a arte de saber o mundo que, por meio dos jogos e técnicas do Teatro do Oprimido, configura-se um importante e potencial elemento de expressão individual e coletiva, mobilizando sentidos e emoções, memórias e histórias, alcançando o ser em seus aspectos emocional e racional e produzindo conhecimento, reflexão e transformação social. Sobre essa importância do teatro, Augusto Boal (2008, p. 9) afirma: “A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial [...]. Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano”.

Figura 27 - Exercício teatral: Espelho.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A Figura 27 retrata um dos exercícios teatrais que fomos experimentando nos encontros com o GF, com o objetivo de que os educandos pudessem conhecer o seu corpo e seus limites, assim como os limites do corpo do outro, explorando-os no e com o espaço físico do pátio da escola. Todo um caminho anteriormente ao convite para os jogos teatrais precisou ser trilhado antes que chegássemos a essa etapa, com rodas de conversa e diálogos até que eles se sentissem confortáveis e disponíveis para a vivência.

Para que pudéssemos compreender de que forma poderíamos utilizar o potencial dessa linguagem, por meio dos jogos teatrais e das técnicas do Teatro do Oprimido, adaptando-as e/ou integrando-as em propostas de vivências Griôs, escolhemos adentrar nesse universo, pesquisando os jogos e os exercícios teatrais que mais se alinhassem com potencialidades para serem aplicadas numa perspectiva de trabalhar as questões identitárias, reflexivas e problematizadoras de ordem social e de território/comunidade trazidas pelos educandos da pesquisa.

3.1 TEATRO DO OPRIMIDO: ao rico não faltes, ao pobre não prometas

O teatro do oprimido nasceu na década de 1960, a partir da ideação do teatrólogo Augusto Pinto Boal, que criou uma metodologia que envolve jogos, exercícios e técnicas teatrais com o objetivo de ser ferramenta para a reflexão e a transformação social, por meio de uma política da libertação do oprimido. Como exemplificou seu próprio criador, “se existe opressão, existe a necessidade de um teatro do oprimido” (BOAL, 2009, p. 18).

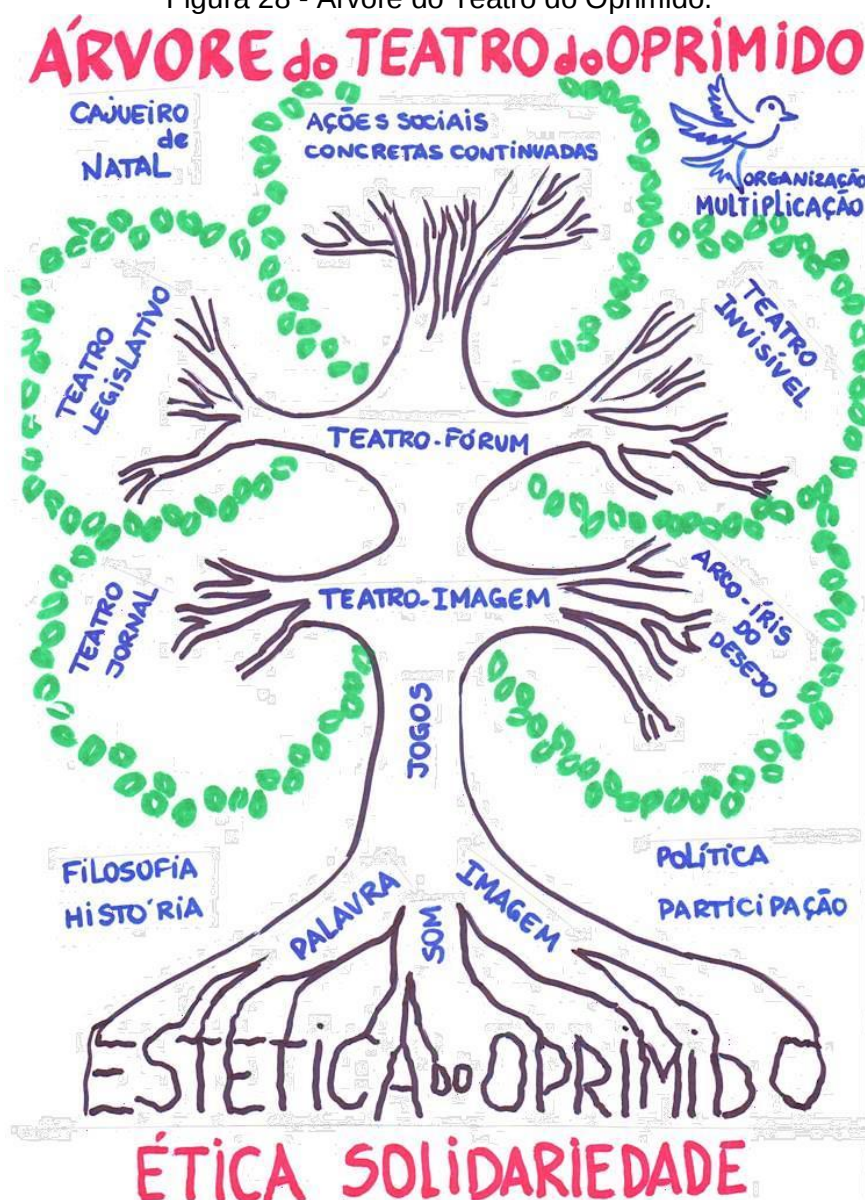
O Teatro do Oprimido assenta em três grandes princípios, que são as suas propostas mais fortes: a reapropriação dos meios de produção teatral pelos oprimidos, a quebra da quarta parede que separa o público dos atores e a insuficiência do teatro para a transformação social, isto é, a necessidade de ele se integrar num trabalho social e político mais amplo¹⁴.

¹⁴ CRUZ, Joana. **O que é teatro do oprimido?** Site do Óprima! - Encontro de teatro do oprimido e activismo. 2016. Disponível em: <https://oprima.wordpress.com/about/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Assim como a Pedagogia do Oprimido busca uma transformação do educando apenas depositário (aquele sem consciência de classe e política) em sujeito crítico e consciente de sua realidade social, o Teatro do Oprimido tem como princípios a transformação do espectador (ser passivo, recipiente) em protagonista da ação dramática, sujeito criador, não apenas refletindo sobre o passado, mas preparando o futuro (BOAL, 2009).

Dentro das ações do Teatro do Oprimido, podemos verificar sete técnicas desenvolvidas por Augusto Boal, cada uma para atender determinadas situações e funções. São elas: Jogos, Exercícios de ativação sensorial e desmecanização do corpo, Teatro Jornal, Teatro Imagem, Arco-íris do desejo, Teatro fórum e Teatro legislativo, conforme se apresentam na Árvore do Teatro do Oprimido.

Figura 28 - Árvore do Teatro do Oprimido.



Fonte: Centro do Teatro do Oprimido - CTO-Rio (Disponível em: <https://www.ctorio.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2020).

Ao analisarmos essa árvore, que busca refletir, por meio imagético, o pensamento filosófico e estético da proposta do Teatro do Oprimido, observamos que, em sua base de sustentação, constituída pelas suas raízes, temos o som, a imagem e a palavra, pois é por meio dessa tríade que todos os jogos, técnicas e exercícios são elaborados e vivenciados por educadores e educandos. Não buscaremos, nesta pesquisa, aprofundarmos a investigação na descrição das técnicas do Teatro do Oprimido, uma vez que, para essa pesquisa, optamos por trabalhar especificamente com alguns dos exercícios e jogos que compõem o tronco da árvore.

É por meio da iniciação e da experimentação de exercícios e jogos que, posteriormente, conseguiríamos desenvolver as outras técnicas do Teatro do Oprimido. No entanto, por uma questão de tempo, escolhemos aplicar apenas alguns exercícios e jogos que compõem esse arsenal, integrando-os às vivências, seguindo um caminho que pudesse atender às necessidades metodológicas de proporcionar aos educandos participantes a interação entre si (jogos introdutórios); “a percepção de seu próprio corpo no espaço e a externalização das emoções, do sentir e descobrir novas estruturas musculares e de maneiras de se expressar com o corpo” (BOAL, 2008, p. 100) (jogos de sentir tudo que se toca); a capacidade de ampliação da percepção da audição, associando som, ritmo e movimento (jogos de ritmo e movimento); ativação de vários sentidos (jogos dos sentidos); e, por fim, jogos de improvisação e construção de personagens.

Relataremos, de forma particularizada, apenas alguns desses exercícios e jogos, pois preferimos olhar para as vivências Griôs como um todo, sendo os jogos e exercícios teatrais uma parte importante deste todo.

Figura 29 - Exercícios da fala espelhada.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, nos encontros com o GF, pudemos realizar alguns exercícios de jogos teatrais como, por exemplo, o representado na Figura 29. A proposta foi de vincular esses exercícios teatrais ao caminho didático da Pedagogia Griô e, para isso, fomos pesquisando alguns jogos que pudessem facilitar aos educandos experienciar seus próprios corpos, com movimentos cotidianos e também para além dos movimentos que já estão habituados, tanto no seu dia a dia, como na sua rotina escolar.

Por meio dos jogos, eles também poderiam reconhecer o corpo do outro, tendo entendimento da importância de respeitá-lo e, assim, respeitar também o seu próprio corpo. Muito além de se despertar a expressão do corpo, da voz por meio dos jogos, temáticas urgentes que dialogam diretamente com as questões que apareciam nas falas dos educandos durante as vivências e, principalmente, nas rodas de conversa, foram trazidas para dentro dos exercícios.

Sempre foi muito desafiante trabalhar com jogos teatrais em sala de aula da EJA, porque, como já explicitado em outros momentos, existe uma cultura que vai domesticando os corpos dos educandos mais velhos. Infelizmente, a maioria das práticas pedagógicas vigentes do sistema educacional vai reforçando esse adestramento dos corpos. Segundo Boal (2009, p. 19), o processo de repressão inicia na infância, quando somos “educados”, e essa “educação” limita nossa capacidade de expressão: “As crianças, dançam, cantam e pintam, depois com a repressão que sofrem da família, da escola, do trabalho as fazem acreditar que não são cantores, nem bailarinos e muito menos pintores”.

Um dos principais objetivos do Teatro do Oprimido, e que tentamos absorver neste estudo, é fazer com que os educandos percebam que eles são capazes de fazer tudo o quanto quiserem fazer e que a atividade artística é natural a todos nós, humanos, seja homens ou mulheres. Também fazer com que essa teia de saberes e expressões da nossa cultura, de saberes e fazeres entre a ciência e a arte de nossos povos que, por muito tempo, foram silenciados, levantem-se em coro e sejam incorporados em nossos corpos, na nossa voz, no nosso discurso, na nossa célula, em prol de uma transformação real rumo às mudanças que julgamos coletivamente serem necessárias para devolvermos a todos os seres humanos uma vida em dignidade. Assim, “não basta ter consciência de que o mundo precisa ser transformado: é necessário transformá-lo” (BOAL, 2009, p. 20).

Dessa maneira, descreveremos apenas alguns dos jogos e exercícios teatrais que pudemos vivenciar no decorrer desta pesquisa, visto que, durante a descrição das vivências transcritas em todo o corpo deste trabalho, evidenciamos também de que forma foi incorporado nas vivências o elemento da expressão artística. Tal fator sempre esteve muito presente em todo o caminho didático da Pedagogia Griô, com cantos e danças próximos do universo cultural de nossos educandos, com os jogos teatrais e suas infinitas possibilidades de expressão de corpos, vozes e ação-reflexão-ação da realidade trazida por eles, da construção, da recitação e da escrita de poemas, da contação de história, enfim, a arte e a cultura a serviço da construção da consciência crítica, da celebração da vida e do fortalecimento da Identidade Cultural desses educandos.

➤ **Jogo: Preencha os espaços - Jogos Introdutórios**

Esse exercício foi o primeiro realizado com o GF, logo na primeira vivência realizada com os educandos, com o tema Identidade. A primeira parte do planejamento envolveu o exercício do espelho e a roda de conversa, em que eles puderam conversar sobre o que é identidade, comunidade e cultura. No encontro seguinte, trouxemos os educandos para o espaço de frente da sala de aula, pois é um espaço mais amplo, mais propício para movimentarmos o corpo. Todavia, tal tarefa foi desafiante, pela circulação de pessoas em frente, que passavam olhando, rindo, soltando brincadeiras, o que dificultou um pouco a concentração dos educandos.

Em seguida, pedimos que eles observassem o espaço em detalhes, procurando ampliar a sua percepção, e que andassem por ele procurando preenchê-lo com seus corpos. Eles deveriam observar o seu corpo e o corpo do outro no espaço, andar de variados modos: rápido, devagar, mais lento, correndo.

Figura 30 - Preenchendo os espaços.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

O que pudemos observar de interessante durante esse exercício foi o desafio para eles em preencher de fato os espaços. Essa percepção dos espaços se demonstrou um exercício difícil para eles, além de que, quando foi pedido que eles olhassem uns para os outros, muitos risos aconteceram em um primeiro momento. Entretanto, nos próximos exercícios, fomos percebendo que eles foram se familiarizando e conseguindo concentrar-se mais em si e no outro.

➤ Jogo: Hipnose Colombiana - Sentir tudo o que se toca

Com o objetivo de exercitar a capacidade de conexão com o corpo do outro, e com o nosso próprio, entendendo que somos corpo, sentimento e pensamento, todos juntos, propusemos o exercício teatral da Hipnose Colombiana, em que os educandos precisavam escolher um par, posicionar-se de frente para ele e decidir quem seria o hipnotizado e o líder.

Em seguida, uma pessoa estica um braço com a palma da mão aberta e a outra pessoa fica olhando com certa distância da palma, porém sem tirar o olhar. A pessoa que está como líder, ou seja, com a palma da mão esticada, deve sair caminhando pela sala, e a outra precisa manter o olhar e o foco na mão do líder. O líder então começa a fazer variações com sua mão, para cima, baixo, para um lado, para outro, proporcionando variadas explorações do movimento de si e do outro. Após certo tempo de exercício, invertem-se as duplas, e quem foi o líder será então o hipnotizado. Quando os dois tiverem experimentado ambos os papéis, eles serão, ao mesmo tempo, líder e hipnotizado, com suas mãos esticadas.

Figura 31 - Hipnose Colombiana.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Pudemos perceber, por meio desse exercício, que, embora por uma questão cultural seja difícil para eles estarem em situação de jogo com o outro, com o focar o olhar sobre o corpo do outro sendo um grande desafio, a prática continuada vai quebrando padrões e fazendo brotar outra consciência de corpo, espaço e interação no jogo com o outro.

É importante registrar que esses jogos e exercícios experimentados durante todo o período da pesquisa foram sendo também adaptados de acordo com as necessidades percebidas durante as vivências. Além de que, ao adentrarmos no campo das memórias dos educandos, eles puderam contribuir com a lembrança de algumas brincadeiras que eles faziam quando crianças e que pudemos ir trazendo como elementos constituintes das vivências. Se observarmos bem, todo o planejamento de uma vivência está mergulhado em arte, mas em uma arte-saber que, segundo Hissa (2012), é a arte de saber o mundo, com paciência, vagar e lentidão, é compartilhamento e envolvimento.

Trata-se da presença forte do sujeito num discurso a favor de uma ciência que interpreta, que afeta e se deixa afetar, é a arte da leitura de mundo desenhada pelos próprios sujeitos no mundo. Essa arte é artesanania e está alinhada a uma ciência-saber. Enquanto a ciência-técnica é hegemônica, a ciência-saber é fronteiriça. Ela está imersa na vida, na sabedoria da raizeira quando prepara um chá de ervas e dá para o netinho beber, na arte da parteira e de suas mãos mágicas, dos mestres da cultura popular, que dançam, cantam, versam pura ciência-saber. É com essa arte e essa ciência que estamos comprometidos nesse estudo.

3.2 EXPERIÊNCIA: ESCOLA/COMUNIDADE MESTRE BENEDITO: quem não é visto, não é lembrado

Durante a pesquisa, fomos surpreendidos positivamente com um projeto da Prefeitura Municipal de Cabedelo, que chegou para nós educadores desenvolvermos com nossos educandos. Esse projeto já existe desde 2014, em que, todos os anos, é escolhido um artista ou personalidade cabedelense que teve uma importante contribuição para o desenvolvimento cultural da cidade para ser homenageado. Como forma de fortalecer o seu legado e a sua memória perante a comunidade, esse projeto é desenvolvido durante o ano letivo no âmbito das escolas públicas do município, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Como parte de suas ações, realiza-se também um concurso cultural, no qual os educandos de todas as idades escolares ou outros membros da sociedade civil podem concorrer seguindo diferentes categorias: desenho, pintura, xilogravura, artesanato, textos poéticos, produção em vídeo, além de teatro e dança. Os melhores trabalhos

produzidos são premiados com um valor em dinheiro que é oferecido aos ganhadores como uma forma de incentivar a participação.

Estávamos com as aulas todas planejadas com o GF para trabalharmos algumas temáticas surgidas nas rodas de conversa com os educandos, mas essa demanda de trabalhar o ano cultural com o tema “Mestre Benedito, a ciranda e o coco de roda” chegou e mudou tudo. Ficamos, ao mesmo tempo, preocupados, pois não teríamos tempo de aplicar as aulas já planejadas, e muito felizes, sentindo-nos desafiados a flexibilizar o planejamento para tentar incluir esse projeto que muito se alinhava com os objetivos da pesquisa. No nosso entendimento, tanto a Pedagogia Griô como a Arte precisam ter essa fluidez e naturalidade, precisam estar conectadas com a mesma impermanência da vida.

Assim, refizemos os planejamentos das próximas três aulas vivências e integramos com a proposta de um trabalho coletivo com as outras turmas da EJA, sobre a vida e a obra de Mestre Benedito. Fizemos as vivências Griôs sobre esse tema e, para a nossa surpresa, pudemos perceber como os educandos mergulharam nessas aulas, conheceram sobre a história de vida de Benedito e sua família, dançaram o coco de roda e a ciranda, aprenderam as letras das suas músicas, conheceram sua filha e visitaram o Centro Cultural Mestre Benedito inaugurado na cidade de Cabedelo. Além disso, montamos uma peça teatral sobre a vida dele, com os educandos sendo os grandes ganhadores do concurso do ano cultural 2019. Podemos dizer que, em poucas aulas, mas com um projeto alinhado e coletivo da escola, eles puderam conhecer mais de sua cultura, apropriando-se dela por meio de um discurso de valorização, construindo, dessa forma, um caminho de fortalecimento de sua Identidade Cultural.

Vejamos que o que é capaz de fortalecer a Identidade Cultural de um povo é a visibilização dessa cultura por meio de políticas públicas e ações educativo-culturais. Não é só que está dentro da escola, é o que está fora, nas comunidades, nas ruas, nas periferias. São nesses outros lugares que encontramos eco e aceitação por parte dessas instituições, construindo fortes relacionamentos no sentido de engajar o povo a valorizar aquilo que é seu maior patrimônio, que é sua cultura.

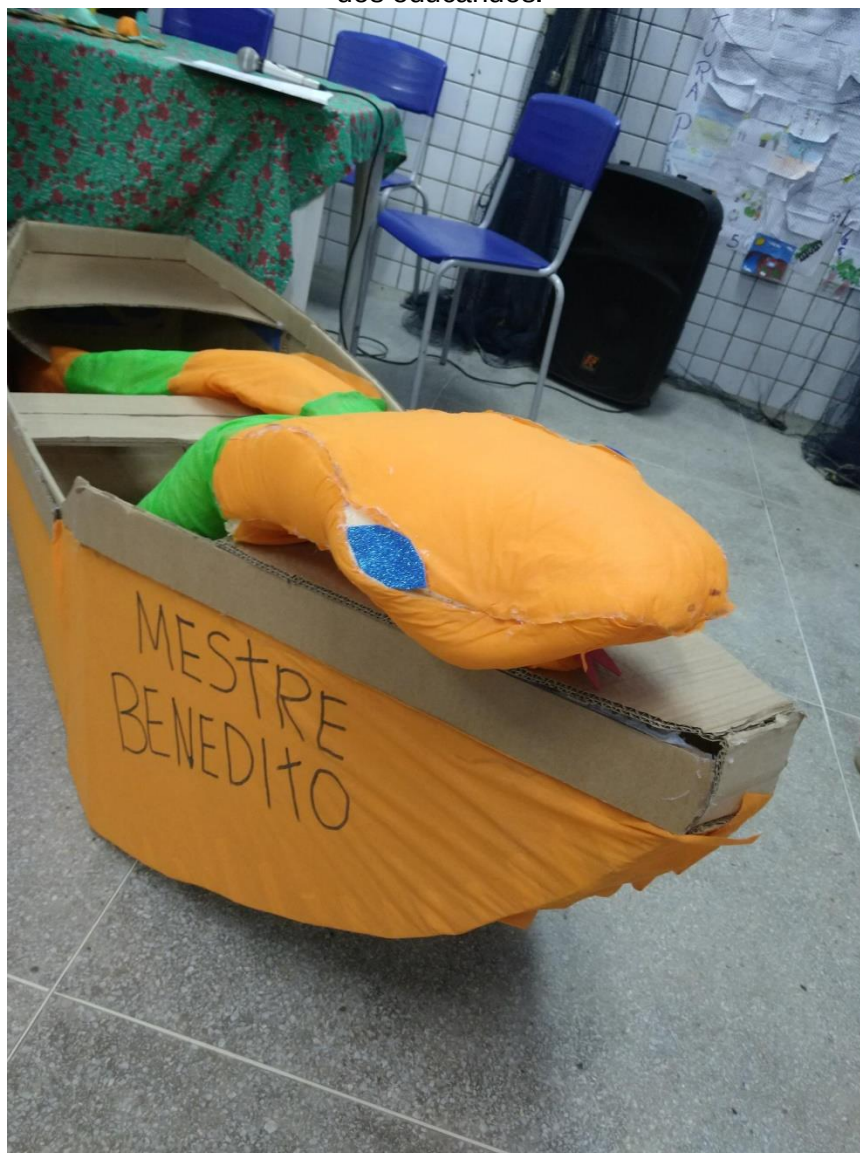
Figura 32 - Ensaio geral e apresentação da peça teatral sobre o mestre Benedito para todos os educandos da escola.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Foram realizadas apresentações da peça montada com os educandos do GF sobre a vida e a obra de mestre Benedito para que toda a comunidade escolar pudesse conhecer essa história pelos corpos e vozes de seus próprios colegas.

Figura 33 - Adereço de cobra utilizado na peça teatral e construído com a participação dos educandos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Nos encontros com o GF, além das vivências, os educandos puderam participar ativamente de todas as etapas que envolvem a produção de um espetáculo teatral, como a escolha das músicas de mestre Benedito que fariam parte da apresentação, a construção coletiva do roteiro da peça, o estudo e a confecção dos figurinos, a customização dos adereços utilizados, (como a cobra gigante e do barco que fizeram parte da encenação, apresentados na Figura 33), além do cenário, que foi construído com papelão.

Figura 34 - Apresentação da peça teatral realizada na sede da Secretaria de Educação, em Cabedelo - PB.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

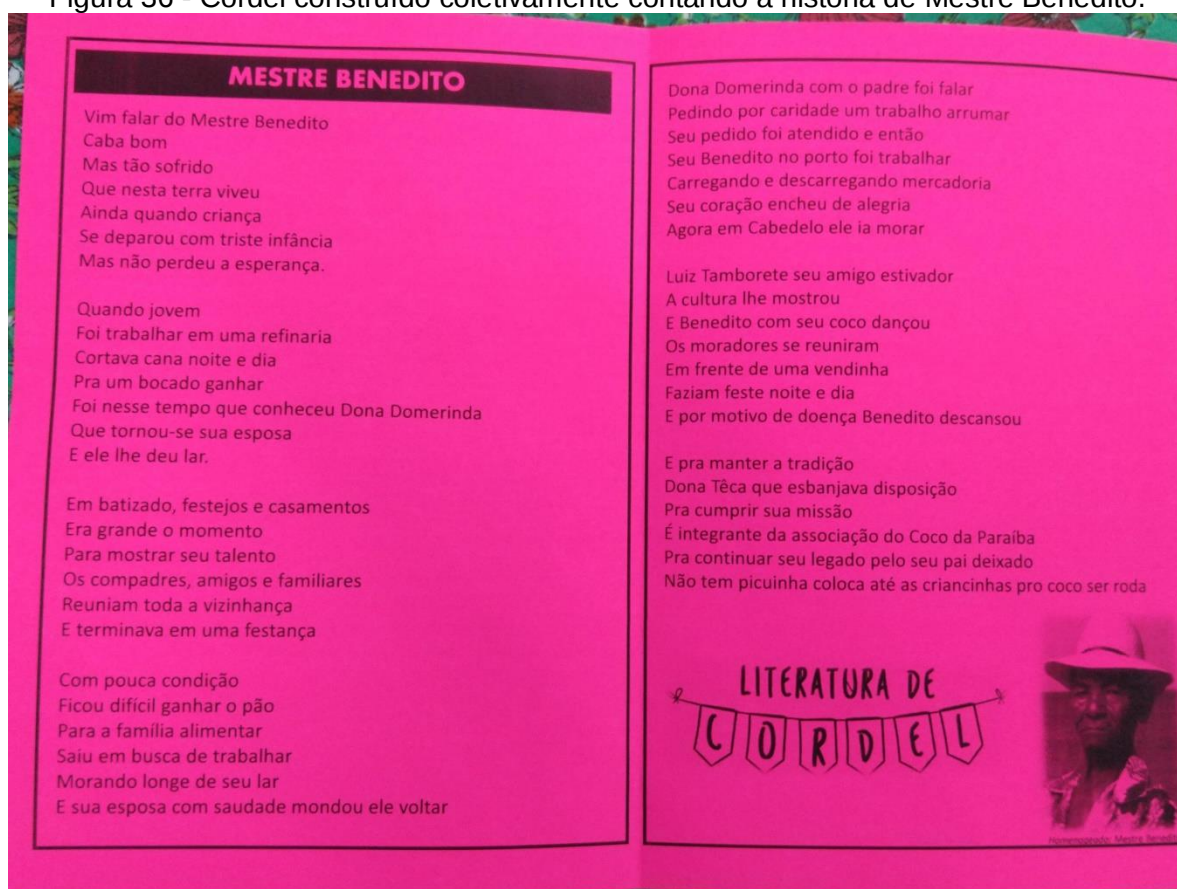
Figura 35 - Registro após a apresentação na Secretaria de Educação, em Cabedelo - PB.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Além da apresentação realizada na escola, também foi feita uma apresentação na Secretaria de Educação do município como parte das etapas do concurso cultural. Na ocasião, eles puderam também assistir a outras produções de dança e teatro de outras escolas e perceber que há variadas formas de se contar uma “mesma história”, utilizando recursos artísticos diferentes.

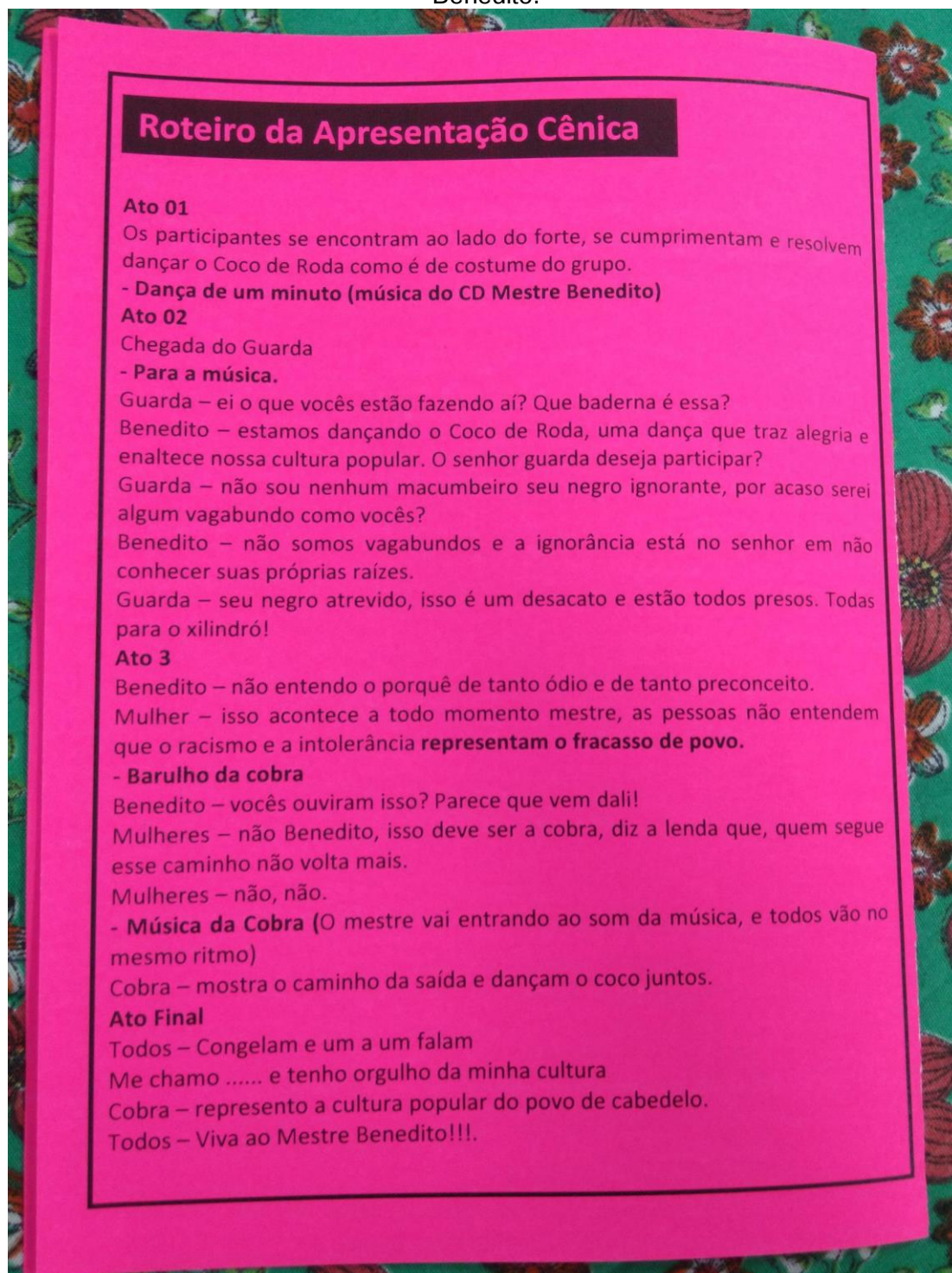
Figura 36 - Cordel construído coletivamente contando a história de Mestre Benedito.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Esse cordel contando a história da vida de mestre Benedito foi construído coletivamente, tendo a professora Gerlane do Nascimento e sua turma do Ciclo de Alfabetização como protagonistas maiores desses versos. Como alguns dos educandos do GF são dessa turma, eles auxiliaram na composição do cordel. A cada encontro nosso, podíamos acompanhar, pela fala deles, o quanto se envolveram afetivamente com o projeto.

Figura 37 - Texto teatral encenado pelos educandos sobre a vida e a obra de Mestre Benedito.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A construção desse roteiro da peça apresenta, em sua trama, alguns dos elementos que foram trabalhados ao longo das vivências da pesquisa com o GF, em que pudemos identificar as temáticas que reverberaram de forma mais acentuada nas falas e nos sentimentos dos educandos, como, por exemplo, a

difículdade em lidar com as diferenças, o preconceito racial, a intolerância religiosa e o autoritarismo das instituições de poder visibilizado pela repressão. Todos esses males estão representados nas falas do personagem do guarda, que foi utilizado como símbolo das forças sociais que cooptam os sujeitos a uma obediência cega, negando seus saberes, seus fazeres e sua cultura. Já o personagem da cobra entra como símbolo de resistência da cultura do povo, pois ela é quem salvou o mestre Benedito e seus companheiros da prisão material e ideológica em que viviam.

Dessa mesma maneira, aconteceu na vida real de mestre Benedito e de sua família, já que foi a sua arte trançada por seus versos embolados pelo coco de roda que sustentou sua família pela força da tradição e de sua Identidade Cultural. Assim desejamos que aconteça na vida desses educandos. Que eles possam perceber a riqueza cultural de seu território e a importância de se arriscar nessa jornada rumo ao fortalecimento de suas identidades: “Estimular, em matéria de identidade, o impensado, o inexplorado e o ambíguo. Favorecendo, enfim, toda a experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico” (SILVA, 2000, p. 99).

Figura 38 - Recebendo o prêmio do Ano Cultural Mestre Benedito.



Fonte: Imagem publicada no site da Prefeitura Municipal de Cabedelo (Disponível em: <http://cabedelo.pb.gov.br/prefeitura-encerra-ano-em-homenagem-ao-mestre-benedito-com-premiacoes-e-apresentacoes-dos-vencedores-do-concurso-cultural/>. Acesso em: 10 jun. 2020).

Quem sabe, dessa experimentação no impensado ou no inexplorado, como afirma Silva (2000), possamos nos encontrar com descobertas maravilhosas, seja de nós mesmos, do outro, das possibilidades da vida? Assim aconteceu com os educandos do GF ao descobrirem, por exemplo, que eram capazes de vencer em primeiro lugar o concurso do ano cultural promovido pela Prefeitura Municipal de Cabedelo, algo que certamente não acreditavam ser capazes. Eles apresentaram a peça novamente para o prefeito de Cabedelo, Victor Hugo, entre outros políticos presentes, e receberam de suas mãos a premiação, como retratado na Figura 38.

3.3 TEIA RELACIONAL: uma andorinha sozinha não faz verão

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes procedimentos: Construção de uma base conceitual sobre Pedagogia Griô e seu modelo de ação pedagógica vivencial e a articulação com os jogos teatrais procurando compreender o que a literatura científica pode colaborar com essas reflexões e a construção de planos de aula integrados.

Criação de um Grupo Focal na escola campo de pesquisa, que se deu a partir de alguns critérios: 1º - Os educandos precisam estar devidamente matriculados na Escola Campo e frequentando o turno da noite no Ensino Fundamental que compreende o Ciclo da Alfabetização (1º ano), Ciclo I (2º e 3º anos) e Ciclo II (4º e 5º anos); 2º - Os educandos precisavam ser cidadãos/as cabedelenses e/ou moradores do município de Cabedelo - PB ou do bairro de Jacaré por pelo menos 5 anos. Foi realizada uma roda de conversa com os educandos que atenderam aos critérios mencionados, com o objetivo de explicar-lhes sobre o projeto de pesquisa e seus objetivos, bem como abrir inscrição para os que tenham interesse em participar da pesquisa por meio desse Grupo Focal.

Em seguida, houve a identificação das histórias de vida dos participantes e as temáticas latentes trazidas por eles sobre a sua vida e a sua comunidade por meio da aplicação de entrevistas individuais semiestruturadas e da realização de rodas de conversa e de três oficinas iniciais. Foi realizada uma análise dos dados obtidos e construído um plano de ação pedagógica através da elaboração de planos de aula que facilitassem processos vivenciais de encantamento, sendo dialógicos e partilhados para a elaboração do conhecimento, integrando a proposta

metodológica da Pedagogia Griô e dos jogos teatrais, dando ênfase aos temas trazidos pelo Grupo Focal e com foco na expressão da sua Identidade Cultural.

Quadro 4 - Quadro dos Encontros com o Grupo Focal.

1º Encontro	Apresentação da proposta da pesquisa e abertura das inscrições para o GF.
2º Encontro	Conversa sobre a pesquisa com o GF, roda de conversa sobre dúvidas da pesquisa, assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.
3º Encontro	I oficina temática: Identidade - Quem sou eu? I parte: Dinâmicas de apresentação do GF, Jogos teatrais do Teatro do Oprimido.
4º Encontro	I oficina temática: Identidade - Quem sou eu? II parte: Dinâmica da Mandala Identitária e Roda de conversa sobre o que é identidade para o GF.
5º Encontro	Oficina temática II: Identidade Cultural - Quem sou a partir do meu lugar social? Vivência: Um breve olhar para a infância e família.
6º Encontro	Oficina temática II: Identidade Cultural - Quem sou a partir do meu lugar social? Vivência: Eu estou no meu lugar? Comunidade e escola.
7º Encontro	Entrevistas individuais
8º Encontro	Entrevistas individuais
9º Encontro	Entrevistas individuais
10º Encontro	Vivência Griô: Plano de Aula - Identidade, ancestralidade e memória. I parte.
11º Encontro	Vivência Griô: Plano de Aula - Identidade, ancestralidade e memória. II parte.
12º Encontro	Vivência Griô: Plano de Aula - Afro brasilidade: Memória, identidade e racismo. I parte.
13º Encontro	Vivência Griô: Plano de Aula - Afrobrasilidade: Memória, identidade e racismo. II parte.

14º Encontro	Vivência Griô: Plano de aula - Mestres da cultura popular de Cabedelo. Mestre Benedito e o coco de roda. I parte.
15º Encontro	Vivência Griô: Plano de aula - Mestres da cultura popular de Cabedelo. Mestre Benedito e o coco de roda. II parte.
16º Encontro	Vivência Griô: Plano de aula - Mestres da cultura popular de Cabedelo. Mestre Benedito e o coco de roda. III parte.
Ciclo de rodas de conversas com os mestres da cultura popular. OBS: Essa atividade teve sua realização impossibilitada devido à pandemia da Covid-19, que fechou as escolas públicas e privadas do estado e orientou o isolamento social.	Manifestações culturais de Cabedelo: Nau Catarineta, Coco de roda do Mestre Benedito, Boi formoso, Tambores do Forte, Jurandir do Sax.
Ciclo de visitas aos pontos turísticos do bairro Jacaré e da cidade de Cabedelo. OBS: Essa atividade teve sua realização impossibilitada devido à pandemia da Covid-19, que fechou as escolas públicas e privadas do estado e orientou o isolamento social.	Pôr do Sol do Jacaré, Trilha Griô pela comunidade reconhecendo os mestres locais, Fortaleza de Cabedelo, Ribeira etc.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2020).

Esse foi o calendário planejado e executado durante o desenvolvimento desta pesquisa, totalizando 16 Encontros com o GF. Infelizmente, como já relatado, uma parte importante da pesquisa não pôde ser realizada devido às circunstâncias de uma crise grave na saúde pública, de proporções mundiais, que fez ricos e pobres, educandos e educadores, brancos, negros, crianças e adultos se isolarem socialmente para tentar conter a propagação do coronavírus (SARS-CoV-2).

4 PARA BOM ENTENDEDOR: o caminho se faz ao caminhar

O caminho se faz ao caminhar. Nunca uma frase se fez tão presente e clara para mim, enquanto educadora e pesquisadora, como no processo de desenvolvimento desta pesquisa. Como sabemos, um estudo de caráter científico precisa seguir um caminho de rigor metodológico, e é isso que muitas vezes assusta muitos educadores que têm práticas incríveis em suas salas de aula, mas que acham que não estão fazendo ciência. Trata-se de um ledor engano, pois somos educadores e educandos produtores de cultura e de ciência. Fazemos isso todos os dias, seja em escolas privadas, com seus laboratórios de última geração e bibliotecas abarrotadas de livros, seja nas escolas públicas de chão batido tanto de zonas rurais como urbanas espalhadas pelo Brasil afora. Tais locais, mesmo às vezes com escassez de recursos materiais, têm os principais pilares para que o caminho da ciência seja percorrido e as experiências vivenciadas: gente, pessoas, educadores e educandos.

Pesquisa é compartilhamento, é vivência, é troca, é abertura de caminhos que, ao serem atravessados, abrem outros em flor. Não devemos temer trilhar por novos caminhos que se apresentem no processo, mesmo que eles fujam do nosso planejamento inicial, porque a pesquisa é algo de natureza fluida, vívida e pulsante. Quando a iniciamos, podemos até querer prever alguns resultados, mas não podemos ter o controle sobre seus resultados, pois, tal qual a vida, a pesquisa não é reta; geralmente, ela faz curva. Claro que estou falando de uma pesquisa na área das ciências humanas, de natureza qualitativa, que lida com *pessoas, gentes*.

O meu coração de educadora e pesquisadora está cheio, não no sentido de completo, mas no de transbordando de reflexões e inflexões. Sou convocada a tecer minhas próprias considerações a esta dissertação de Mestrado, na qual mergulhei nesses 21 meses, aproximadamente. Quando iniciei esse processo, em agosto de 2018, eu era uma pessoa; hoje, sou outra. Durante esse caminhar, ao vivenciar tantas experiências em minha vida particular, acadêmica, profissional e social, pude compreender mais sobre alguns preceitos importantes para uma pesquisa. Um deles é sobre a neutralidade tão requisitada por alguns autores que acreditam que é possível separar a pesquisa de quem a arquiteta, ou seja, o pesquisador. É quase como pedir a uma professora que acaba de receber a notícia do luto de um ente querido que vá trabalhar normalmente e dar a sua aula sem esboçar nenhum

sentimento pelo ocorrido. É uma violência que praticamos quando não aceitamos o fato de que somos seres integrais e integrados. Não somos fragmentados. Levamos para a pesquisa quem somos, o que vivemos e o que pensamos. Assim como os educandos levam para as salas de aula suas histórias. O encontro dessas pessoas movidas por certezas, fragilidades, saberes, ignorâncias, medos, contradições, tropeços, prazeres e abandonos é que faz a ciência.

Esta pesquisa significou, para mim, como bem fala Hissa (2012), um movimento que fiz em direção da construção da consciência de minhas próprias ignorâncias e limitações. Isso quer dizer que, ao buscar trabalhar com meu Grupo Focal o fortalecimento da sua identidade cultural, encontrei a necessidade de fortalecer a minha. Esses atravessamentos são bonitos, pois, como indaga uma de nossas referências, Fontenele (2011), como afetar sem sermos afetados? Como falar em práticas que vislumbram um trabalho coletivo, com afetividade e empatia, sob uma perspectiva de libertação, se não nos colocarmos à disposição de promover em nós também essa libertação? Então aqui estou eu, colocando-me também nesse lugar de fala, pois, por vários motivos práticos e também subjetivos de minha vida, essa pesquisa vem transformando a minha forma de pensar o mundo, assim como eu acredito que tenha contribuído para também provocar reflexões e inflexões de mudanças na vida de meus educandos.

No tocante à identificação dos objetivos que propus para esta pesquisa, o primeiro deles foi promover um espaço de expressão da identidade cultural, vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida por meio das histórias de vida dos educandos e das memórias culturais de sua comunidade, através das vivências Griôs, dos Jogos Teatrais e da corporeidade. Durante todo o percurso da pesquisa, buscamos que esse espaço de expressão da Identidade Cultural fosse criado, que os educandos pudessem trazer a comunidade/território para dentro da escola, assim como a escola chegasse até a comunidade/território.

Essas imersões escola/comunidade e comunidade/escola foram interessantes até o ponto que conseguimos vivenciar, visto que, como já foi citado, não conseguimos fazer o mergulho vivencial na comunidade tal como planejávamos. No entanto, até onde nossos olhares conseguiram alcançar, fizemos-nos perceber algo que consideramos relevante relatar. A Pedagogia Griô pode até estar na escola, fazendo parte do currículo construído coletivamente, através de práticas metodológicas, mas ela é mais do que isso. Ela está na própria vida e em

comunidade. A sua força está para além de seu método; ela é uma forma de viver e pensar a vida em coletividade, em comunidade.

Observamos, então, que, se as escolas conseguem se preparar para permitir absorver as culturas das comunidades ao entorno da escola, ou do bairro, é possível vermos acontecer verdadeiras transformações sociais. Isso porque o movimento é o inverso do que estamos acostumados a fazer na escola, quando os educandos chegam achando que não sabem nada, que são ignorantes e precisam daquele lugar para se tornar inteligentes e culturalmente potentes. Assim, quase sempre, com nossas práticas educacionais colonizadoras, reforçamos esse pensamento deles, enchendo-os de informação e conhecimentos que nos chegam por um viés eurocêntrico, que quase sempre não acrescenta em nada em suas vidas, porque não fazem real sentido para eles.

Seguindo essa perspectiva, despotencializamos seus saberes e fazeres, suas identidades culturais. Não estamos contribuindo para formar cidadãos conscientes de sua história, da história de sua comunidade e dos agentes de transformação social, mas sim tentando formar um sujeito que atenda à nossa concepção eurocêntrica de pessoa de sucesso, empoderada e rica culturalmente. Por isso que é uma mudança paradigmática na educação e na vida que transborda para a escola, que acolhe essas vidas, que as reconhece e as fortalece. Essa é a lógica de tal pedagogia e da arte também, pois ambas expressam a vida e a cultura vivida.

O nosso segundo objetivo da pesquisa foi propiciar aos educandos a redescoberta de seus saberes e fazeres, refletindo e validando sobre a importância desses conhecimentos e como eles influenciam na ativação e/ou manutenção da cultura, dos valores e saberes da comunidade do Jacaré, e para o fortalecimento e a sobrevivência de tal comunidade. A partir do momento em que a escola abre-se para acolher a comunidade e seus sujeitos plenos de saberes e fazeres acontece o processo de fortalecimento da identidade cultural desses sujeitos. Quando digo processo, é porque a Identidade Cultural de uma pessoa se dá durante toda uma vida, não é algo que se chega, é uma trilha que se caminha, que entre retas e curvas vai fortalecendo essa Identidade quando a vida vai refletindo e sendo refletida pela cultura vivida.

É como diz o ditado popular: “em terreiro batido é que se dão os melhores sambas”. Quando a escola compreender que “precisa deixar de se apropriar do

terreno e se apropriar das casas, da comunidade”, como diz o educador fundador da Fundação Casa Grande Alemberg Quindins¹⁵, será mais fácil termos a vivência plena de processos de educação que se transversalizam com a vida e com a cultura de nosso povo, resultando possivelmente em cidadãos mais felizes e conscientes de seu papel de agentes de transformação social.

Como terceiro objetivo de pesquisa, buscamos analisar como ocorre a articulação entre a Pedagogia Griô e o ensino da Arte Teatral através do imbricamento dos Jogos Teatrais com as vivências Griôs, revelando as questões identitárias e contribuindo para o empoderamento individual e coletivo dos indivíduos envolvidos na pesquisa, refletindo na sua comunidade e no seu desempenho escolar. Essa talvez tenha sido a tarefa menos complexa de se realizar, embora contenha seus desafios. Durante o percurso da pesquisa, fez-se clara a percepção de quão potentes são as vivências Griôs se criadas por meio de um planejamento coletivo alinhado aos interesses e às necessidades dos educandos, que foi o que ocorreu com nossos planos de aula.

Trazemos como exemplo para essa questão o reconhecimento, por parte dos educandos, da cultura expressa no coco de roda e na ciranda do Mestre Benedito como pertencentes à sua Identidade Cultural. A valorização dessa cultura se fez perceptível pelo sentimento de autoestima desses educandos e pelo empoderamento que demonstraram durante as vivências sobre a vida e obra do Mestre Benedito, que culminaram na apresentação da peça que foi encenada por eles no Concurso do Ano Cultural de Cabedelo 2019, do qual saíram vencedores.

A Arte Teatral, por meio dos Jogos Teatrais e da Pedagogia do Oprimido como fio condutor dessas vivências, foi de fato um potencializador tanto para facilitar essa “chegança” ao coração dos educandos, como importante veículo de expressão de corpos, histórias e vozes dos educandos. No início, tivemos algumas dificuldades já relatadas no que diz respeito ao entendimento dos educandos de que andar, observar, olhar, jogar, mexer com o corpo, dançar e imprimir qualidade subjetiva a esses movimentos são ações educativas tão importantes quanto os conteúdos específicos de Matemática ou Língua Portuguesa.

Não se trata de classificar valorativamente as disciplinas escolares, mas de facilitar a percepção de como a arte, seja ela de qual natureza for - plásticas,

¹⁵ Entrevista de Alemberg Quindins concedida a Janaína Mourão para o site do projeto Educa Ethos. Disponível em: <https://educaethos.com.br/>. Acesso em: 10 jun. 2020

cinema, circo, dança, música, teatro -, está mergulhada na nossa vida e na nossa comunidade, seja através das cantigas de roda que brincávamos quando crianças, nas histórias contadas nos quintais de casa, no artesanato da educanda Maria das Neves, nas cirandas ou no coco de roda de Mestre Benedito. Isso quer dizer que a arte e a cultura são o fio que sustenta a beleza e a força da Identidade Cultural de um povo. “A Arte existe porque a vida não se basta”, já dizia Ferreira Gullar¹⁶.

Buscamos, em toda a escrita da dissertação, imprimir a qualidade de vozes, histórias e sentimentos daqueles que conosco embarcaram nessa aventura. Pelos relatos transcritos do diário de campo, das entrevistas individuais, das rodas de conversa registradas, das fotografias, buscamos visibilizar a beleza que foi esse encontro com pessoas tão especiais. Trata-se da voz de cada um dos 30 inscitos, que depois se transformaram em 24 e, por fim, em 18, no ano de 2019, navegando por esses mares da pesquisa, nem sempre tão calmos.

O fato é que sentimos que, embora a pesquisa tenha demonstrado, através dos dados relatados, o quão é viável esse relacionamento entre a disciplina de Arte e a Pedagogia Griô para o fortalecimento da Identidade Cultural de uma comunidade escolar, ela significou só um começo. Precisamos elaborar, para um futuro próximo, um macro projeto envolvendo comunidade escolar, educandos e educadores, além da gestão da escola alinhavada com as Secretaria de Educação e Cultura do município de Cabedelo - PB, para que possamos dar continuidade a essa pesquisa no sentido de encontrarmos formas de a escola se integrar ao território e das comunidades do entorno se fortalecerem ainda mais.

Para isso, ensaio um plano de continuidade e resposta à comunidade escolar e aos sujeitos envolvidos como resultado desta pesquisa. São eles: 1º) Apresentação dos dados e resultados da pesquisa para os educandos participantes do GF, os gestores e os educadores da escola campo; 2º) Propor uma atividade de formação sobre a Pedagogia Griô e a Arte para gestores e os educadores da escola, com o objetivo de que eles possam conhecer mais profundamente essas possibilidades metodológicas e talvez absorverem suas práticas com todas as turmas da escola; 3º) Promover uma apresentação dos dados e resultados da pesquisa para os representantes das Secretarias de Educação e Cultura, e propor

¹⁶ Fala proferida em entrevista ao portal G1, em 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/flip/noticia/2010/08/arte-existe-porque-vida-nao-basta-diz-ferreira-gullar.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

um diálogo sobre a possibilidade de tecermos em conjunto um novo olhar para o currículo escolar da EJA na disciplina de Artes.

Pensar na possibilidade de construir um currículo da disciplina de Artes para a EJA, baseado nas temáticas identitárias daqueles territórios onde as escolas municipais estão imersas e transformá-los em vivências que possam aproximar escola/comunidade e comunidade/escola deve ser, para mim, uma nova meta. Como diz Hissa (2012, p. 25), “Um bom cientista é também jardineiro”. Não custa nada sonhar e ser jardineira de mim mesma! Talvez sejam essas as férteis sementes que ficaram para além desta pesquisa, e que, em um futuro próximo, podem ancorar, para além de minhas práticas em sala de aula, novas pesquisas acadêmicas, talvez encontrando continuidade no doutoramento.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008.

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

BELLAGUARDA, Ana Paula Cabral et al. Psicologia comunitária no contexto urbano: tecendo algumas considerações a partir de uma práxis. In: XIMENES, V. M.; AMARAL, C. E. M.; REBOUÇAS JÚNIOR, F. G. (orgs.). **Psicologia comunitária e educação popular**: vivências de extensão/cooperação universitária no Ceará. Fortaleza: LC Gráfica e Editora, 2008. p. 105-118.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **O arco-íris do desejo**: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Teatro legislativo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre o sujeito da experiência. In: **Rev. Bras. Educ**, n. 19, 2002. p. 20-28.

BONDÍA, Jorge Larrosa; SKLIAR, Carlos. **Experiencia y alteridade en educación**. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. Argentina: Homo sapiens Ediciones, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. Lei Federal nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade**

da temática "**História e Cultura Afro-Brasileira**", e dá outras providências. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CABRAL, Biange. A estética do dissenso em processos coletivos. In: Navas, Cássia; Isaacsson, Marta; Fernandes, Silvia. (org.). **Ensaio em cena**. São Paulo: ABRACE/CNPq, 2010.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (org.). **Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência**. João Pessoa: EdUEPB, 2014.

CANANÉA, Fernando Abath. **Educação popular e identidade cultural**. João Pessoa: Imprell, 2016.

_____. **O mar e a jangada: política cultural e extensão universitária**. João Pessoa: EdUEPB, 2011.

CELAN, Paul. *Sete rosas mais tarde* – Antologia poética. Lisboa: Cotovia, 1996.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1982.

CIAMPA, Antonio. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COSTA, Alberto Roberto. **A escolarização do corpus negro: processos de docilização e resistências nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas**. São Paulo: Paco editorial, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. São Paulo: EdUnesp, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUSFELD, Daniel. **A era do economista**. São Paulo: Saraiva, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1992.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GIL, Gilberto; FERREIRA, Juca. **Cultura pela palavra**: Coletânea de artigos, entrevistas e discursos dos ministros da cultura (2003-2010). Rio de Janeiro: Versal Editores, 2016.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e a curva pedagógica**. São Paulo: Alínea, 2014.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Biodança**: identidade e vivência. Fortaleza: Edições Instituto Paulo Freire do Ceará, 2002.

_____. **Noções de psicologia comunitária**. Fortaleza: Edições UFC, 1993.

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

HAMPATÉ BÂ. Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (coord.). **Metodologia e pré-história da África**: História geral da África, v.1. Brasília: Unesco, 2010.

HISSA, Cássio E. Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Minas Gerais: UFMG, 2012.

HUNT, Emery Kay. **História do pensamento econômico**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

KITZINGER, Jenny. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, Catherine. MAYS, Nicholas. (org.). **Qualitative research in health care**. Londres: BMJ Books, 2000. p. 20-29.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

LIMA, Alcides; COSTA, Ana Carolina Francischette. Dos Griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil. In: **Revista Diversitas**, ano 2, n. 3, 2014. p. 385-396.

LIMEIRA, Déa Maria. **Olho do tempo**: ecoeducação, cultura e memórias do Vale do Gramame. João Pessoa: FIC, Governo da Paraíba, 2018.

MATTA, Roberto da. **Você tem cultura?** Rio de Janeiro: Jornal da Embratel, 1981.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

PACHECO, Lílian. **A Pedagogia Griô**: Educação, tradição oral e política da diversidade. São Paulo: Revista Eletrônica Diversitas, 2006.

PAULA, Benjamin Xavier de. A educação das relações étnico-raciais, a pedagogia das africanidades e a Pedagogia Griô. In: **Revista Eletrônica Diversitas**, n. 3, 2016. p. 176-215.

PIETRO, Mayra Paula Espira. Humanismo, complexidade e totalidade - o giro epistemológico do pensamento social. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método, métodos e contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINHO, Ana Maria Melo de et al. Psicologia comunitária e biodança: contribuições da categoria vivência. In: **Aletheia**, n. 30, 2009. p. 27-38.

PIVA, Glauber; SILVA, Luiz Inácio Lula da. In: **10 anos de governos pós neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CABEDELO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vereador Pedro Américo da Silva**. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura, através da Escola Municipal Vereador Pedro Américo da Silva. 2018.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Inacyra Falcão dos. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. São Paulo: Terceira margem, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

TORO, Rolando. Inteligência afetiva. In: FLORES. F.E.V. **Educação biocêntrica**: aprendizagem visceral e integração afetiva. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

_____. **Biodanza**. Tradução de Marcelo Mur e Susana Wald. São Paulo: Indigo/Cuarto Próprio, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. Aspectos da metodologia em biodança. In: **Revista Pensamento Biocêntrico**, n. 1, 2004. s/p.

Teses e Dissertações

CASTRO, Geísa Sombra. **Diálogos e vivências sobre arte e identidade com jovens do Bom Jardim**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2009.

FONTENELE, Inambê Sales. **Pedagogia Griô**: Customizando experiências de vida e culturas educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2011.

MARTINÉZ, Xavier Úcar. **Dimensões sócio educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade). Universidade Autônoma de Barcelona. Espanha: 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE
NACIONAL**

Ficha de inscrição para participação na pesquisa **SOU O QUE PAREÇO, AINDA ASSIM NÃO ME CONHEÇO**: articulações entre a Pedagogia Griô e o Ensino de artes na Educação de Jovens e Adultos.

Condições para participação:

- Ser matriculado na Escola Municipal Vereador Pedro Américo da Silva, na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos.
- Estar matriculado e cursando o seguimento dos ciclos de Alfabetização, 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental Menor.
- Ser maior de idade no ato da inscrição.
- Ser natural e/ou morador do município de Cabedelo - PB por no mínimo 5 anos.
- Estar disposto a participar de todas as etapas da pesquisa: entrevista, aplicação dos planos de aula, rodas de conversa, entre outras.

NOME DO/A EDUCANDO/A:

IDADE:

ENDEREÇO:

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE
NACIONAL**

Projeto **SOU O QUE PAREÇO, AINDA ASSIM NÃO ME CONHEÇO**: articulações entre a Pedagogia Griô e o Ensino de Artes na Educação de Jovens e Adultos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dados de identificação:

Nome

Idade

Estado civil

Em qual turma estuda

Dados objetivos/Relação com a escola

O que a escola representa para você?

Você estudou até que série?

Você gosta de estudar?

Na sua opinião, para que serve estudar Artes na escola?

Se você fosse o professor de Artes, quais assuntos abordaria na sua aula?

Dados objetivos/ Relação com a comunidade

Você é morador de Cabedelo ou Jacaré há quanto tempo?

Você gosta de morar nessa cidade, nesse bairro/comunidade?

Como é a sua comunidade? Você tem lembranças da sua infância nesse lugar?

Você se sente parte desse lugar?

Você e sua família costumam frequentar ou trabalhar no pôr do sol do Jacaré?

Caso sim, qual trabalho realizam?

O que você acha daquele lugar?

Você sente que aquele espaço é seu também?

Você cuida daquele espaço ou da sua comunidade? Como é esse cuidado?

Quais são os problemas que você enfrenta na sua comunidade?

Dados subjetivos/ Identidade

Quem é você? Como você se vê? Pense e fale 10 qualidades e defeitos que você tem.

APÊNDICE C

Plano de Aula – A

Oficina temática II: Identidade Cultural - Quem sou a partir do meu lugar social?
Vivência: Um breve olhar para a infância e a família.

1º Momento: Forma círculo com mandala ao centro, dispondo objetos trazidos pelos educandos. Observação desses objetos.

2º Momento: Cada um no seu tempo deve levantar e pegar seu objeto ao centro da mandala e apresentar - contar sua história, de sua infância e de sua família a partir das memórias evocadas pelos objetos.

3º Momento: Após essas apresentações dos educandos, abrir a roda de conversa sobre: De que forma a minha história pessoal (infância, família) constrói a minha Identidade Cultural?

4º Momento: Fechamento da oficina com o exercício teatral *A imagem do som*, retirado do arsenal do Teatro do Oprimido, com pequenas adaptações.

No círculo com todos os educandos, alguém vai ao centro e todos se viram de costas para o centro, fechando os olhos. A pessoa no centro do círculo faz um movimento e um som que expresse uma emoção, uma atitude cotidiana ou uma sensação ligada às suas memórias de infância com sua família. As pessoas em volta ouvem e tentam identificar qual imagem poderia corresponder àquele som que ouviram.

APÊNDICE D

Plano de Aula – B

Oficina temática II: Identidade Cultural - Quem sou a partir do meu lugar social?

Vivência: Eu estou no meu lugar? Comunidade e escola.

1º Momento: Nessa atividade, estava planejado fazermos um passeio na comunidade e no território do entorno da escola, porém, não conseguimos um ônibus da Prefeitura que pudesse nos levar. A atividade foi então adaptada para uma roda de conversa sobre o olhar deles para o local onde moram, a comunidade, os espaços de lazer do bairro e a escola. Na ocasião, aproveitamos para registrar os depoimentos deles com gravação de áudio e vídeo, como parte do nosso planejamento de entrevistas.

APÊNDICE E

Plano de Aula – C

VIVÊNCIA GRIÔ: Plano de aula - Identidade, ancestralidade e memória.

Linha de vivência: Afetividade - buscar focar na possibilidade de sintonizar com os movimentos de evocação de memórias afetivas sobre a nossa história e a da nossa ancestralidade, e dos sentimentos identitários de autoestima e empatia com nossas memórias, dores e saudades.

1º MOMENTO: Encantamento

Ambiente ornamentado com uma mandala ao centro, com elementos representando os elementos da natureza (velas, água, incenso, pedra, uma planta). Uma música instrumental ambiente e óleo essencial de alecrim. Todos em círculo devem se espreguiçar, respirar e, ao comando dado, devem entrar em contato com o momento presente para que possamos estar disponíveis a acessar conhecimentos ancestrais, construindo novos conhecimentos.

O objeto provocador de memórias será uma boneca de pano e um pião, que estarão dispostos ao centro da roda. Pedir que os educandos observem minuciosamente aqueles objetos e deixem que as lembranças/memórias possam surgir naturalmente.

Pedir que aprofundem esse olhar atento e busquem, na memória, a imagem ou o nome de uma pessoa especial que vem à mente ao olhar para o objeto, podendo ser um homem, uma mulher ou uma criança, alguém que faz parte da construção da identidade, da história, de quem o educando é, hoje.

Pedir que fechem um pouco os olhos e tragam essa pessoa na mente.

2º MOMENTO: Pedido de benção

Utilizando um maracá ou outro objeto representativo para a vivência, vamos pedir a benção a essa pessoa importante para a construção da nossa identidade, como forma de honrar a memória dessa pessoa em nós e de honrar a sua história.

3º MOMENTO: Roda de abertura

Convite: A ciranda é uma dança que faz parte da nossa identidade cultural como paraibanos e nordestinos. Vamos brincar de ciranda? Para nos conectarmos com o outro, dançando e olhando os outros como parte de nós mesmos.

Essa ciranda não é minha só
É de todos nós
A melodia principal quem tira
É a primeira voz
Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Fazendo uma roda

Cantando essa canção

Os educandos devem parar e observar a pulsação do corpo ao dançar, observar todas as pessoas do círculo, conectando-se com o outro pelo olhar.

Depois, buscando esse movimento de identidade, cada um deve se apresentar de acordo com seu lugar de fala e utilizando voz e movimento. Os outros repetem o movimento.

4º MOMENTO: Integração do grupo

Convite: Vamos jogar? Nós vamos agora caminhar no espaço observando cada pessoa com sua história e identidade e, ao ouvir do bater de palmas, devemos formar uma dupla com a pessoa mais próxima e olhar profundamente para essa pessoa, transmitindo, através do olhar, toda a sua honra a essa pessoa, e o reconhecimento de sua história. Depois, deve abraçar essa pessoa em forma de gratidão.

Com uma linha, ir costurando e cantando, trazendo as pessoas para a roda novamente.

Música Instrumental

5º MOMENTO: Roda de harmonização

É possível fazer com que a gente vivencie o sentimento de ser um só. Assim, podemos formar um corpo só, um grupo só.

Roda de embalo: Abraçar pela cintura, dobrar os joelhos, o grupo vai ser nosso ninho que embala...

Silêncio e o som das respirações de todos/as.

6º MOMENTO: Contação de história

Lenda urbana da mulher de branco da Fortaleza de Cabedelo.

Roda de conversa: Questionar se eles já tinham ouvido falar dessa lenda? Se eles acreditam em lendas? Se eles conhecem alguma história/lenda ligada à sua história de infância ou de quando adultos, que queiram compartilhar.

Círculo da cultura: Diálogo

Trazer tarjetas para a roda com perguntas, frases e palavras ligadas às palavras identidade, ancestralidade e memória, e à relação entre elas.

O QUE É IDENTIDADE?

O QUE É MEMÓRIA?

O QUE É ANCESTRALIDADE?

EXISTE UMA RELAÇÃO ENTRE ANCESTRALIDADE, MEMÓRIA E IDENTIDADE?

ATÉ QUE PONTO A IDENTIDADE É SOMENTE PESSOAL?

QUANDO A IDENTIDADE É COLETIVA?

Ir preenchendo mais tarjetas conforme os educandos forem dialogando e formando novas mandalas identitárias e de conhecimentos compartilhados.
Aprofundar os conhecimentos sobre essas temáticas que foram trabalhadas nas oficinas iniciais.

7º MOMENTO: Produção partilhada do conhecimento

Formam-se 5 grupos e cada um deles deve pensar em formas de trabalhar essa temática utilizando várias linguagens artísticas.

ENVELOPE 1 - Artes plásticas (desenho, pintura, recortes de revistas, fotografias)

ENVELOPE 2 - Teatro (cena de teatro, improvisação, circo, contação de história, teatro mudo, psicodrama)

ENVELOPE 3 - Cinema (produção de vídeo utilizando o celular...)

ENVELOPE 4 - Produção escrita (poema, cordel, haicai)

ENVELOPE 5 - Dança

APÊNDICE F

Plano de Aula – D

VIVÊNCIA GRIÔ: Plano de aula - Afrobrasilidade: Memória, identidade e racismo

Linha de vivência: transcendência - buscamos focar na possibilidade de sintonizar com os movimentos de reverência e reconhecimento das nossas memórias e da nossa ancestralidade, e dos sentimentos identitários de valorização do outro e da vida e respeito à diversidade étnica e cultural de nosso povo.

1º Momento: Encantamento

Ambiente ornamentado com uma mandala ao centro com alguns objetos característicos da Identidade Negra e Indígena. Pedir que os educandos se conectem com esses objetos e observem as memórias ou sensações que se apresentem ao observar tais objetos.

Roda de conversa: Para que os educandos possam expressar as memórias, sentimentos e sensações que tiveram ao observarem a mandala Identitária.

2º Momento: Leitura de um poema

Se tu tens consciência, de Valter Alves da Silva.

Se tu tens consciência
 Se tu tens consciência, respeite tua própria natureza.
 Assuma tua beleza que muitos desejariam ter.
 Se tu tens consciência, respeite o negro,
 Afrodescendente e toda gente
 Que vive acorrentado pelo preconceito da cor.
 Mas se tu tens consciência,
 Assuma sua identidade
 E veja seu valor.
 Já que negro quando pinta,
 Tem três vezes trinta.
 Assim dizia meu avô.
 Viver muito pra ti é mais
 Dádiva do nosso Criador.

2º MOMENTO: Pedido de benção

Utilizando um maracá ou outro objeto representativo para a vivência, pedimos a benção a uma pessoa negra da nossa família que de alguma forma auxiliou na construção da sua identidade, como forma de honrar a memória dessa pessoa em você e de honrar a sua história.

3º MOMENTO: Roda de abertura

Convite didático: Pesquisar uma dança afro-brasileira que faz parte de suas raízes culturais. No caso, como estávamos pesquisando sobre o coco do Mestre Benedito, que é um mestre da cultura popular do município de Cabedelo, investimos em conhecer suas músicas/coco de roda e ciranda e experimentar no corpo.

Boa noite meu povo todo
Boa noite, meu pessoal
Boa noite pra quem chegou
Boa noite pra quem chegar

É o coco do mestre Benedito
Que veio se apresentar
Boa noite pra quem chegou
Boa noite pra quem chegar

O lugar é monte castelo
Cabedelo é o lugar
Boa noite pra quem chegou
Boa noite pra quem chegar

Boa noite as autoridades
Que comandam nesse lugar
Boa noite meu povo todo
Boa noite pra quem chegar.

É o coco do mestre Benedito
Que veio se apresentar
Boa noite meu povo todo
Boa noite pra quem chegar.
(Mestre Benedito)

Parar e observar a pulsação do corpo ao dançar, observar todas as pessoas do círculo, conectando-se com o outro pelo olhar.

4º MOMENTO: Integração do grupo

Convite: Vamos jogar? O quarto momento de nossa vivência foi realizado em outro encontro, quando fizemos o convite aos educandos para realizarmos alguns exercícios e jogos teatrais com temáticas afins aos da aula-vivência.

Exercício 1: Reconhecimento do meu corpo no espaço, do corpo do outro e do espaço.

JOGO 1: Ilustrar uma história	FOCO: Atenção Concentração Perceber a si e o outro Ouvir o outro e a si mesmo	INSTRUÇÃO: Grupo de dois jogadores, que permanecem de frente um para o outro e escolhem uma história para ilustrar com os corpos. Enquanto um grupo conta a história, o outro grupo encena essa história, primeiro utilizando só o corpo, depois o corpo e a voz. Esses temas envolvem personagens com diferentes etnias. Um dos grupos inicia a história em voz alta e o outro a ilustra com o corpo e depois com a voz. Quando é dada a instrução “troca”, os jogadores mudam de posição.
--------------------------------------	--	--

Momento de conversa sobre as temáticas surgidas no exercício do jogo teatral.

5º MOMENTO: Roda de harmonização

Propor uma roda de harmonização por meio do embalo, em que o desafio proposto é o seguinte: É possível fazer com que a gente vivencie o sentimento de ser um só; assim, podemos formar um corpo só, um grupo só.

Roda de embalo: Abraçar todos pela cintura em círculo, dobrando os joelhos. O grupo vai ser nosso ninho que embala. Consultar os educandos sobre uma música de cantiga de roda que eles conhecem e que têm lembrança de serem ninados por ela, de ou ninar alguém com ela. Cantar e se embalar por essa música.

6º MOMENTO: Contação de história

Entregar três sementes para cada um: uma representando o negro (feijão preto), outra, o branco (feijão branco), e outra, o pardo (feijão marrom).

Música: Canto das três raças.

Conversar sobre a formação do povo Brasileiro.

Perguntar e pedir que cada um mostre, através das sementes em sua mão, como se autodeclara: branco, negro ou pardo.

Círculo da cultura: Diálogo

Solicitar com antecedência para que os educandos possam trazer fotografias de sua família. Então, no círculo da cultura, cada um deve contar um pouco a sua história e a de sua família a partir das fotografias trazidas.

7º MOMENTO: Produção partilhada do conhecimento

Cada educando vai tentar produzir um poema, ou carta, alguma produção escrita, ou em vídeo, áudio, algum desenho dessa história de sua ancestralidade.

OBS: Essa etapa do planejamento não foi realizada devido à falta de tempo que dispúnhamos.

APÊNDICE G

Plano de Aula – E

VIVÊNCIA GRIÔ: Mestres da cultura popular de Cabedelo - Mestre Benedito e o coco de roda.

Linha de vivência: vitalidade - buscar focar na possibilidade de sintonizar com os movimentos de reconhecimento na nossa cultura popular por meio da alegria e do encantamento em celebrar a nossa história e de nosso território, despertando a necessidade de valorização desse patrimônio que é nossa, evocando os sentimentos identitários de coragem e força por despertar essa história que faz parte de todos nós.

1º MOMENTO: Encantamento

Para o momento de encantamento dessa temática, iniciamos com uma aula de campo para o Centro Cultural Mestre Benedito, onde eles puderam ter contato com exposições e apresentações do coco de roda, além de poderem escutar a filha de mestre Benedito, Teca do coco, falando sobre o legado de seu pai.

Em outro momento realizamos uma Roda de conversa com os educandos sobre o que eles acharam da experiência.

2º MOMENTO: Pedido de benção

Utilizando um maracá ou outro objeto representativo para a vivência, vamos pedir a benção a uma pessoa que você considera como mestre, no sentido de ser uma pessoa importante para a construção da sua identidade e da sua comunidade, alguém que tenha um saber ou fazer que você reconhece como importante.

3º MOMENTO: Roda de abertura

Convite: Vamos dançar uma ciranda do mestre Benedito?

Meu barco é veleiro nas ondas do mar
Vou me embora vou me embora
Alguém me mandou chamar ai ai ai

Meu barco é veleiro nas ondas do mar
Venha cá moça bonita
Me dê um de seus laços de fita
Pra eu botar no meu ganzá ai ai ai
(Mestre Benedito)

Parar e observar a pulsação do corpo ao dançar, a respiração, e observar todas as pessoas do círculo, conectando-se com o outro pelo olhar.

Na ocasião, dançamos mais cirandas e cocos de roda.

4º MOMENTO: Integração do grupo

Convite: Oficina de construção coletiva do roteiro da peça teatral sobre a vida e a obra de mestre Benedito.

5º MOMENTO: Roda de harmonização

As rodas de embalo eram sempre utilizadas com as músicas de ciranda e coco de roda do mestre Benedito, como uma forma de os educandos conhecerem mais profundamente a sua obra.

6º MOMENTO: Contação de história

Essa etapa foi construindo coletivamente a encenação teatral da história de vida de mestre Benedito, por meio do roteiro traçado com o grupo.

Círculo da cultura: Diálogo

Fizemos, ao longo do processo de encontros dentre dessa temática, vários momentos de diálogos em que conversávamos sobre o que é cultura e qual a importância da cultura, abordando as outras expressões artísticas e culturais do município de Cabedelo.

7º MOMENTO: Produção partilhada do conhecimento

Realizamos três apresentações da encenação. A primeira foi com todas as turmas da noite da escola campo, educandos, educadores, gestores e técnicos puderam assistir. A segunda apresentação foi como parte das etapas do concurso do ano cultural do município, na Secretaria de Educação de Cabedelo. Como os educandos foram vencedores do concurso na categoria Teatro - EJA, fizemos mais uma apresentação no dia da entrega da premiação, com a presença do público de várias outras escolas, educandos e representantes políticos do município de Cabedelo.