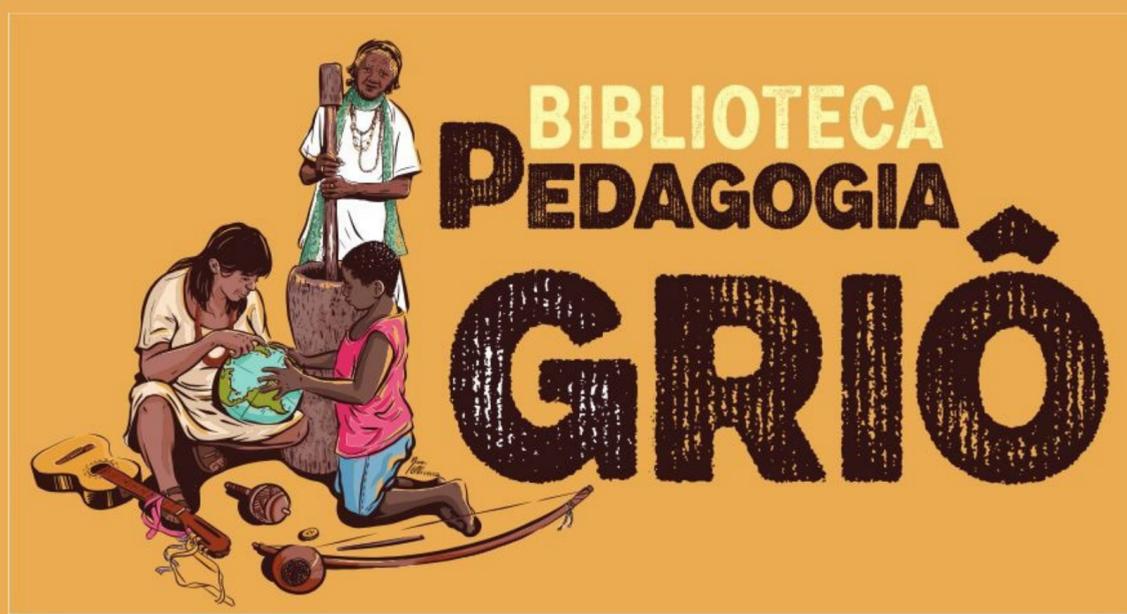


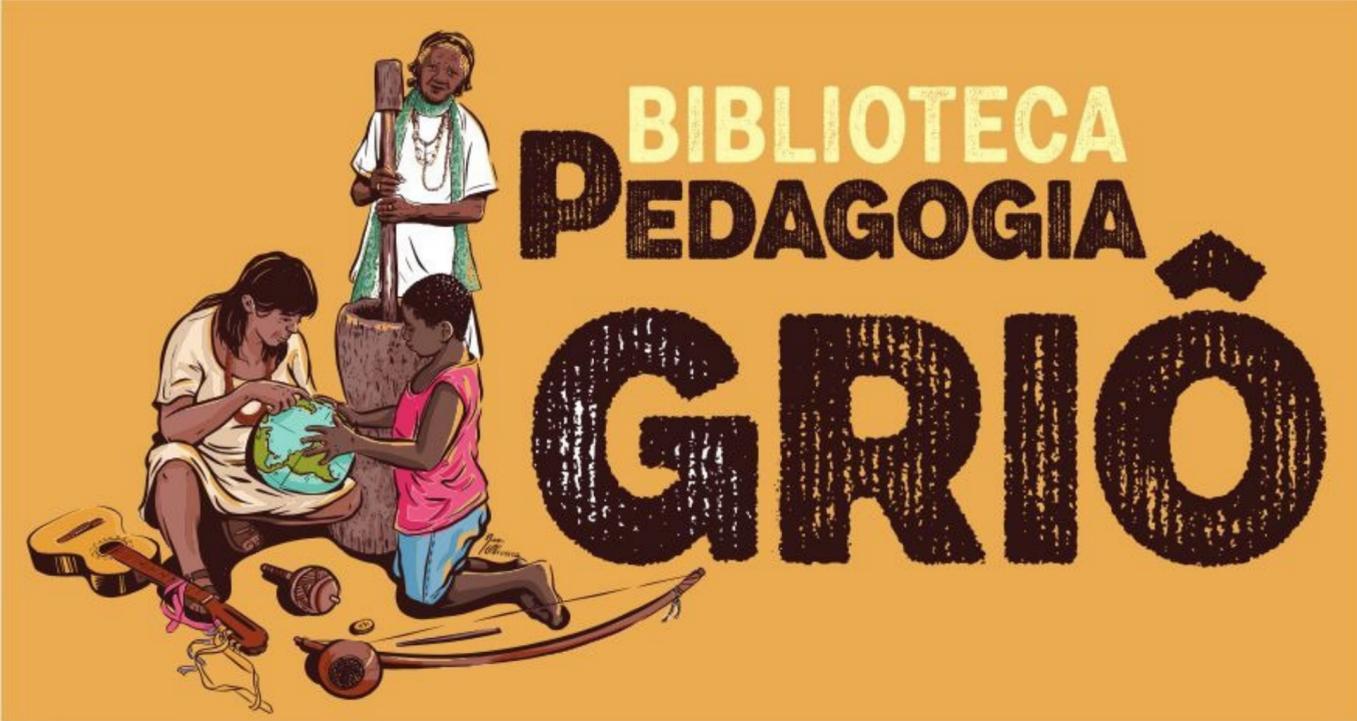
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES - ECA
CENTRO DE ESTUDOS LATINO AMERICANOS SOBRE
CULTURA E COMUNICAÇÃO - CELACC
PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA, INFORMAÇÃO E CULTURA



LUANA CORRÊA COSTA

O ESPAÇO DA PEDAGOGIA GRIÔ NA ESCOLA OFICIAL

SÃO PAULO
2014



Luana Corrêa Costa

O ESPAÇO DA PEDAGOGIA GRIÔ NA ESCOLA OFICIAL

CELACC/ECA-USP

2014

Luana Corrêa Costa

O ESPAÇO DA PEDAGOGIA GRIÔ NA ESCOLA OFICIAL

Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em Mídia, Informação e Cultura produzido sob a orientação da Prof. Katia Kodama.

CELACC/ECA-USP

RESUMO

O trabalho tem por objetivo contribuir para as discussões e reflexões sobre metodologias sociais que realizam experimentações no campo da educação, a partir de concepções alternativas em cultura que visam proporcionar novas práticas de cidadania. A proposta busca integrar os saberes ditos comunitários de tradição oral, orientados pela Pedagogia Girô, com práticas educativas formais que são realizadas com crianças e jovens. O artigo propõe uma reflexão sobre o espaço da Pedagogia Griô na educação tradicional, sobretudo nas relações humanas, em especial no que compete às oficinas de contação de histórias e no incentivo ao imaginário do educando.

Palavras-chave: Pedagogia griô, Educação, Tradição oral, Tradição escrita, Contação de histórias, Escola, Cultura.

ABSTRACT

This work intends to contribute either for the discussions and reflections about social methodologies which carry experimentations in the field of education, considering the alternative conceptions in culture that stimulate new practices on citizenship. The Propose integrate the comunitarias contents of oral tradition, oriented by Pedagogia Girô, with formal educational practices developed with childs and youngs. The article propose a reflection about the place of Pedagogia Girô at formal education, mainly in the human relations, giving special attention to the story telling workshops and incentivizing the pupils imaginary.

Keywords: Pedagogia griô, Education, oral tradition, story telling workshops, school, culture.

RESUMÉN

El trabajo tiene como objetivo contribuir a los debates y reflexiones sobre metodologías sociales que llevan a cabo experimentos en el campo de la educación, de las concepciones alternativas de la cultura destinadas a proporcionar nuevas prácticas de ciudadanía. La propuesta busca integrar los conocimientos de la tradición oral, guiada por Pedagogía Griô, con prácticas educativas formales que se llevan a cabo con niños y jóvenes. El artículo propone una reflexión sobre el espacio de la Pedagogía Griô en la educación tradicional, especialmente en las relaciones humanas, para completar los talleres y cuentacuentos para estimular la imaginación de los estudiantes.

Palabras clave: Pedagogía Griô, educación, tradición oral, tradición escrita, cuentacuentos, escuela, cultura.

A cultura não é algo a ser adquirido e sim a ser feito. Não é algo que possuímos, mas que cultivamos. Não é algo que se resolve no plano do ter, mas no plano do ser. Cultura é um artesanato extremamente complexo que se tece no cotidiano que indefinidamente se faz e se refaz. Constrói e se desconstrói para em seguida reconstruir. Um artesanato complicado que evolui para a arte de concluir-se a si mesmo; seja como sujeito coletivo, expressão de uma comunidade simultaneamente local e universal.

Edgar Morin

Introdução

Desde seu processo colonial de formação, as sociedades latino-americanas se deparam com um padrão de educação próprio da Europa. Isso não quer dizer que as populações que viviam em territórios sul-americanos, por exemplo, não tivessem já seu próprio método de educar. Como bem explica Sodré (2012, p. 20), o fen meno histórico do colonialismo, ao lado do extermínio físico e da violência predatória, fez-se sempre acompanhar da valida o de uma forma única de conhecimento, em detrimento de quaisquer outros saberes. Santos (1999, p. 328) afirma que “o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimentos estranhas porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos.”

O epistemicídio, também chamado por Sodré como semioc dio ou etnocídio,   quando um grupo humano invasor e dominante obriga-se sempre a rejeitar visceralmente qualquer outra  tnia, posto que a expansão colonizadora implica a transforma o de um território estatal de partida em um território étnico, presumidamente capaz de abranger e absorver outras configura oes espaciais e históricas. Por isso, as sociedades latino-americanas vivem em um sistema-mundo cultural, um sistema de decisões universalistas  tnicamente orientado, desde o século XV, pela fantasia cristã-colonialista de uma unidade absoluta do sentido e refratário   admissão de uma ecologia mundial dos saberes. A isto, Sodré denomina Pan-Europa.

Este movimento parte também de dentro dos círculos hegemônicos do pensamento europeu. Sodré (2012, p. 21) cita a obra do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, que   inequívoca em sua demonstra o – relativista – de que “não se pode avaliar nenhuma cultura por parâmetros exteriores, ou seja,   impossível formular juízos de superioridade de uma cultura sobre a outra.” Esta não é uma posi o isolada, mas uma conclusão estribada em toda a linguagem teórica precedente, pontificada por etnólogos como Franz Boas, Bronislaw Malinowski, Radcliffe-Brown e outros que comprovaram por meio de pesquisas a complexa e incomparável singularidade das diversas forma oes simbólicas.

O colonialismo, segundo Sodré (2012, p. 22), é ainda hoje a persistência do primado Um Absoluto sobre o pluralismo cultural, em especial nas ideologias que confluem com as instâncias educacionais, por meio de textos can nicos e informa o pública. Particularmente no campo da educa o, são enormes as consequências práticas desse primado monista sobre a

diversidade simbólica das variadas regiões do mundo. Não há como negar a falta de reconhecimento dos modos diversos de aplicação e apropriação dos saberes. Logo, sobre os modos de ensinar e aprender.

A ideia do “saber único” termina recalçando uma parte importante da realidade. De acordo com Santos (2007, p. 29), “há práticas sociais baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos”. Seus efeitos são igualmente danosos no tocante à educação, porque o monismo cultural que privilegia as linguagens hegemônicas impede o pluralismo das linguagens característicos de alunos provenientes de diferentes estratos sociais, senão de outras regiões emigratórias do mundo.

Como se pode perceber, essa ideia de uma cultura hegemônica desvalorizar a outra vem sido colocada em xeque. Porém a discussão é antiga. Foi durante o Modernismo que a questão ganhou destaque. O escritor Oswald de Andrade redigiu o Manifesto da Poesia Pau-Brasil, em 1924, apresentando as noções estéticas que iriam nortear o seu trabalho em poesia e o de outros modernistas brasileiros. Na obra, é notável a indisposição do autor perante a centralização de uma única forma de conhecimento. Destaca-se pelo trecho,

O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores anônimos. O Império foi assim. Eruditamos tudo. Esquecemos o gavião de penacho.

Andrade se destaca como o principal agitador cultural do Modernismo. Em 1928, escreveu o Manifesto Antropófago (ou Manifesto Antropofágico), que possui um teor mais político que o anterior manifesto. Nele, também questiona-se a forma como são construídos os pensamentos e como os povos colonizados tornaram-se vítimas do sistema imposto. Percebe-se no trecho,

Contra o mundo reversível e as ideias objetivadas. Cadaverizadas. O stop do pensamento que é dinâmico. O indivíduo vítima do sistema. Fonte das injustiças clássicas. Das injustiças românticas. E o esquecimento das conquistas interiores.

A problemática aqui é clara: desde a década de 1920, já se falava sobre como a maneira como é colocada a cultura europeia acima das culturas “colonizadas” é nociva para a construção de uma sociedade igualitária, sobretudo quando atinge diretamente a educação. Quase 90 anos se passaram até os anos 2010 e quais foram as práticas realizadas para que houvesse uma educação que valoriza o ser humano em todas as suas instâncias?

A partir da Constituição de 1988, o Brasil abriu espaço para a fermentação de Organizações Não Governamentais, instituições filantrópicas e voluntariado. Dessa forma, surgiram projetos socioculturais e educativos que colocaram em xeque a maneira de como a arte e a cultura são inseridas e valorizadas na Educação. Apesar de, muitas vezes, tratarem de assuntos diversificados, os projetos apontam a importância da cultura para a formação cidadã.

As organizações utilizam uma noção de desenvolvimento social que se difere, muitas vezes, das políticas públicas. Por isso, elas ampliam as possibilidades, as oportunidades e as opções dos atores sociais. A cultura e o desenvolvimento aparecem como processos e conceitos necessariamente interligados e compartilhados, delegando a responsabilidade para governos, instituições públicas e privadas.

O Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento da Unesco aponta que toda política de desenvolvimento deve ser profundamente sensível à cultura e inspirada por ela com aplicação na educação e no desenvolvimento social e comunitário, assim como na possibilidade de oferecer às crianças e aos jovens um lugar melhor como portadores de uma nova cultura e formação (Unesco, 1997).

Dentro dessa perspectiva, a noção hegemônica de cultura tem sido ressignificada por diversas organizações da sociedade civil e por órgãos governamentais como uma ferramenta importante para o fortalecimento da qualidade das escolas públicas brasileiras. Para tanto, elas extrapolam o conhecimento formal do currículo escolar e propõem o conhecimento que vem do território, das tradições culturais e das histórias pessoais.

Sob essa ótica, a ONG Grãos de Luz e Griô, de Lençóis, na Bahia, realiza um trabalho de valorização dos mestres e mestras da tradição oral, os griôs, desde 1999. Como forma de incorporar a tradição oral para a valorização da cultura na Educação, um novo conceito pedagógico foi reinterpretado pelos educadores Lílian Pacheco e Márcio Caires. A Pedagogia Griô tem como “missão semear educação e tradição oral fortalecedora da identidade das crianças, adolescentes e jovens brasileiros para a celebração da vida” (PACHECO, 2006, p. 22).

O trabalho a seguir propõe uma reflexão sobre o espaço da Pedagogia Griô na Escola Oficial, sobretudo nas relações humanas, em oficinas de contação de histórias e no incentivo ao imaginário do educando.

Tradição oral x Tradição escrita

O Programa Tesouros Humanos Vivos, lançado pela Unesco em 1993, colocou como diretriz prioritária a valorização de mestres de diferentes ofícios no âmbito do Patrimônio Cultural Imaterial. Esta medida pretende criar formas que assegurem a transmissão às novas gerações de saberes e fazeres, tendo como metas a valorização de identidades culturais; o fomento à consolidação do pluralismo cultural; a preservação de elementos fundamentais para um desenvolvimento humano durável; e a preservação e promoção de culturas tradicionais e populares com fonte de inspiração para a criatividade contemporânea.

Dentro desta perspectiva, é fundamental trazer para a reflexão a definição do que é a tradição oral. Segundo Vansina, 1968, p. 157:

Seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa “ausência do escrever”, e perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados. (...) Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diário, mas também como um meio de preservação de saberes ancestrais, venerada no que poderíamos chamar de elocuições chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração a outra.

Nos últimos anos, a ideia de que a realidade educacional não está restrita ao espaço escolar e que a aprendizagem de qualidade é fundamentada em noções de desenvolvimento local e no empoderamento comunitário tem conquistado um espaço significativo. Por isso, práticas de educação não-formal se aproximam cada vez mais da educação formal, que é pautada no eurocentrismo e, conseqüentemente, na tradição escrita. Afirma-se, com isso, que o sistema educativo tradicional não é suficiente para garantir o processo de aprendizagem.

De acordo com o Relatório da Unesco sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors, para se chegar a uma educação de qualidade, quatro aprendizagens seriam fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo: o aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão), o aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente),

o aprender a conviver (participação e cooperação) e o aprender a ser (via que integra as três anteriores). Para isso, novos objetivos devem ser traçados para se enfrentar os desafios da educação do século XXI. Conforme exposto pelo documento (1999, p. 90),

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo - revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordens econômicas), e se passe a considerá-la em toda sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Portanto, é neste contexto, da criação de uma proposta mais ampla para uma realidade educacional participativa, que a ONG Grãos de Luz e Griô vem atuando, dentro da educação formal, integrando a tradição oral no processo de aprendizagem das crianças.

Histórico da criação da ONG Grãos de Luz e Griô

Em 1993, um grupo de mulheres residentes em Lençóis, na Bahia, começou uma ação de distribuição de sopa para crianças e adolescentes da região e desenvolveram uma horta. A partir destas ações, foi proposta a integração de todos os projetos sociais que aconteciam simultaneamente na região. Assim, nasceu a ONG Grãos de Luz. De acordo com o website da organização:

Todos se vincularam pelo sonho de criar e apoiar projetos de educação e proteção às crianças e adolescentes do Brasil. Grãos de Luz lembra mitos de chamamento do diamante dos garimpeiros da região. Além disso, no imaginário social é muito frequente a criança ser associada a uma semente. A palavra luz, por sua vez, remete a sabedoria.

Em 1998, a equipe responsável pelas oficinas de arte e brincadeira iniciou a construção de uma proposta de educação para a cidadania num projeto pedagógico intitulado Oficinas Grãos de Luz. A oficina se inspirou em referências metodológicas da educação biocêntrica de Ruth Cavalcante e Rolando Toro; na psicologia comunitária de Cezar Wagner

Góis; na arte-educação; na pedagogia de Paulo Freire; e na participação nas políticas públicas de Elenaldo Teixeira.

Foi em 1999 que a ONG teve contato com a experiência apresentada pelos educadores Lillian Pacheco e Márcio Caires, durante a semana pedagógica municipal. Nela, a figura do griô africano foi relevada pelo etnólogo Ardaga Widor, em um ritual de passagem realizado por adolescentes afrodescendentes. O griô ficou conhecido como um contador de histórias da tradição oral.

A palavra “griô” é uma forma abasileirada da palavra francesa “griot”. Os griôs de origem do Mali, região do noroeste da África, teriam diversas funções sociais como genealogistas, músicos, poetas e contadores de histórias, atuando em rituais sociais de nascimento, aliança matrimonial, cerimônia de casamento e funerais. “Os griôs teriam, assim, uma imagem social e política, além de um lugar econômico determinante no funcionamento das sociedades” (PACHECO, 2006, p. 45).

Após tomar consciência da importância de se destacar os mestres da tradição oral em práticas educativas, a ONG Grãos de Luz iniciou o Projeto Griô. Durante sua aplicabilidade foi inventado o Velho Griô como figura mítica e política que representou e sensibilizou o imaginário social da comunidade participante, bem como a postura e metodologia dos seus pesquisadores, educadores e coordenadores.

O Projeto Griô priorizou o objetivo de mobilizar, encantar e capacitar educadores das escolas rurais e urbanas. Envolveu mil crianças e adolescentes, fortalecendo a identidade dos participantes e o vínculo afetivo e cultural entre 11 escolas e comunidades, além de desenvolver e sistematizar práticas de educação inovadoras.

Aos poucos, o Projeto Griô foi tomando forma e respeito dos moradores locais. A ONG Grãos de Luz passou a se chamar Grãos de Luz e Griô e criou, nos anos 2000, uma rede de pontos de cultura reconhecidos pelo Ministério da Cultura. Com o reconhecimento, os mestres griôs passaram a percorrer novos estados e novas escolas, levando a tradição oral como também uma forma de educar e valorizar a cultura local.

Em meados de 2007, foi constituída a Ação Griô Nacional com o “objetivo de fortalecer a ancestralidade e a identidade do povo brasileiro por meio do reconhecimento do lugar político sócio-cultural e econômico de griôs e mestres da tradição oral na educação” (CAIRES, 2008, p. 17). A Ação Griô Nacional articula redes, entidades e grupos de educação e cultura de todo o país.

O conceito pedagógico que reforça e valoriza a tradição oral

A ONG Grãos de Luz e Griô, por meio do Projeto Griô, propôs à Secretaria de Educação do município de Lençóis (BA) a formação dos educadores com um velho contador e cantador de histórias. Na época, diversos questionamentos surgiram: mas como fica a rotina de planejamento do professor? Segundo Pacheco (2006, p. 76),

Essa pergunta simboliza uma resistência de representantes do sistema de ensino a um planejamento que inclui a criatividade da vida transformando a rotina. Simboliza também a valorização de uma metodologia de planejamento diferente da proposta pela Grãos de Luz e Griô.

Para Pacheco (2006, p. 77), na maior parte do tempo, nas escolas, “as crianças e os jovens se veem sentados de costas uns para os outros, em filas, sirenes de polícia chamando para a merenda, cores sem vitalidade, livros sem heróis da cultura brasileira, sem arte e significado da vida”. Todos estes elementos são reflexo de uma crise na Educação que há muito vem sendo destacada por teóricos.

Edgar Morin afirma que o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. Como Morin (2001, p. 15) destaca, “é preciso restaurar a Educação, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.” Dessa forma, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino.

Para Paulo Freire (1967, p. 63), as sociedades que vivem a transição de uma época para outra estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível. Nestas fases, verifica-se um teor altamente dramático a impregnar as mudanças de que se nutre a sociedade. O teórico afirma, assim, que o Brasil viveu sua época de transição, até então, com todas as características de uma “sociedade fechada”, com “alienação cultural”, refletindo um povo comandado pelos apetites da elite. Por isso, em época de transição, a educação se vê como uma importante ferramenta. A sua força decorre sobretudo da capacidade de incorporar ao dinamismo da época do trânsito. Segundo Freire (1967, p. 67),

Os novos conceitos, ou a nova visão dos velhos, reprimidos, insistem em sua marcha até que alcancem a sua plenitude e a sociedade se encontrará em seu ritmo normal de mudanças, à espera de um novo momento de trânsito, em que o homem se humanize cada vez mais.

Muniz Sodré (2012, p. 15) defende que, para a perspectiva crítica do Hemisfério Sul, o tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como a reeducação ou a reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade simbólica entrevista na dissolução das grandes explicações monoculturalistas do mundo. Sodré (2012, p. 19) afirma que:

Descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão “Pan-Europa”. Esse movimento traz consigo igualmente a descolonização da crítica, ou seja, a desconstrução da crença intelectualista de que a consciência é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o outro.

Reinventar a integração entre o velho e o novo em um presente pleno de ancestralidade e identidade na educação é a missão do conceito pedagógico reinterpretado pelos educadores Lílian Pacheco e Márcio Caires. A Pedagogia Griô, por meio da rede de empreendedores, poder público, conselhos municipais, comunidade escolar e grupos culturais, propõe e constrói soluções para problemas relacionados ao patrimônio simbólico e a autoestima da população de baixa renda ao valorizar a tradição oral. Para Pacheco (2006, p. 22), a ideia é inovadora porque propõe incorporar à esfera da educação, da política e da economia da comunidade a força e o poder da tradição oral.

O modelo de ação pedagógica da Grãos de Luz e Griô é vivenciado e sistematizado por meio de quatro estratégias de ação integradas. Cada estratégia é direcionada a determinados setores sociais e idades, criando o que a ONG chama de rodas. O encontro das rodas chama-se Roda da Vida e das Idades, que se inspira na qualidade multissetorial, intergeracional, dançante e solidária das capoeiras, dos candomblés, das manifestações culturais indígenas, das tradições orais do noroeste da África e outras organizações de tradição oral do Brasil.

Além da Roda da Vida e das Idades – que integra os griôs, as crianças, os adolescentes e os educadores com os conselhos, universidades, organizações da sociedade civil, entre outros – também existem outras três rodas. Segundo Pacheco (2006, p. 28), há também a roda das oficinas e cooperativas Grãos de Luz, com crianças, adolescentes, jovens e suas famílias; a roda da caminhada do Velho Griô, com griôs e grupos culturais nas escolas e comunidades; e a roda dos educadores, que integra a tradição oral no currículo de educação municipal, com atores de todas as idades do sistema de ensino.

Os educadores da rede municipal de Lençóis (BA), local que recebeu por mais tempo o Projeto Griô, vivenciam as pesquisas sistematizadas pelas oficinas Grãos de Luz e pela caminhada dos griôs com o apoio da Secretaria de Educação local. De acordo com Pacheco (2006, p. 35), eles recebem uma Sacola Griô com produtos educativo-culturais para criarem projetos pedagógicos em torno do tema gerador do ano, integrando tradição oral e ciências da vida nas escolas e comunidades. Assim, a referência metodológica das oficinas Grãos de Luz e da caminhada dos griôs em diálogo com a diversidade social e cultural das escolas e comunidades enriquece a identidade e criatividade dos educadores, crianças, adolescentes e jovens, integrando ensino informal e ensino formal.

Relações humanas nas escolas

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizaram o estudo Aprova Brasil: o direito de aprender, em dezembro de 2006. O estudo traz achados sobre a Educação por meio de uma pesquisa realizada em 33 escolas públicas urbanas com notas acima da média nacional na Prova Brasil, método responsável por medir a qualidade de educação no território nacional.

O princípio norteador da pesquisa foi o direito à educação que considere os princípios da universalidade, progressividade, indivisibilidade, interdependência, exigibilidade e participação. O bom desempenho na Prova Brasil, segundo o estudo, está ligado aos atores da escola: professores, alunos, práticas pedagógicas e participação da comunidade.

Em 32 escolas, o êxito na Prova Brasil está atribuído aos professores. Além do empenho, competência, capacitação e interesse dos educadores, as escolas se destacaram por possibilitar que os professores implantem atividades de estímulo dos alunos em seus aspectos mais amplos.

No que diz respeito ao interesse das crianças e adolescentes responsáveis pelo bom desempenho na avaliação, foi possível perceber que, em 25 escolas, os melhores educandos são aqueles que se destacam pelos bons relacionamentos. De acordo com a Unicef (2006, p. 25):

Expressões como “a qualidade dos alunos”, “alunos interessados em aprender”, “maturidade dos alunos e compromisso em aprender”, “os alunos são exigentes”, “o próprio esforço dos alunos”, “crença no potencial das crianças”, “os alunos são inteligentes”, “a capacidade dos alunos”, “o empenho e a dedicação dos alunos” são exemplos de uma atitude positiva em relação às crianças e aos adolescentes.

O estudo também possibilitou avaliar que as relações entre as pessoas contam pontos na aprendizagem. Criar uma gestão democrática, em que os alunos, os pais e a comunidade constroem juntos as políticas utilizadas na escola é extremamente eficaz. Foi possível avaliar, também, que falta em escolas com menor desempenho esse relacionamento mais aberto, participativo, que consegue ouvir o que o estudante espera da instituição de ensino.

Desenvolver uma educação que tem como foco as relações humanas e respeita a cultura do próprio aluno e da comunidade de entorno guarda em si conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. Segundo Freire (1967, p. 55), as relações que o homem trava com o mundo apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal:

É fundamental, portanto, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente das relações que é.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela ou de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. De acordo com Freire (1967, p. 60), à medida que o homem cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. Entretanto, uma das grandes tragédias do homem moderno é que ele está dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada,

ideológica ou não, “por isso, vem renunciando, cada vez mais, sem o saber, da sua capacidade de decidir” (FREIRE, 1967, p. 60).

Sodré defende que a educação está estreitamente ligada à socialização. “Educar é socializar, individualizando, isto é, primeiramente inscrever a criança no ordenamento social desejado e depois criar as condições cognitivas e afetivas para a autonomia individual como adulto” (SODRÉ, 2012, p. 16).

No contexto dos últimos dez anos, a sociedade civil brasileira se organizou para discutir, propor e realizar políticas públicas de educação, do que resulta a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e sua alteração pela Lei 10.639/2003. Estas leis reconhecem a diversidade de identidades culturais baseada na afirmação da igualdade dos direitos humanos. Novos conceitos de desenvolvimento e de inclusão social se expressaram claramente no Relatório da Situação da Infância e da Adolescência Brasileira, da Unicef, em 2003:

O desenvolvimento compreende não apenas ao acesso a bens e serviços, mas também a possibilidade de escolher um estilo de vida. Nascer indígena ou branco, viver na cidade ou no campo, no sul ou no norte, ser menina ou menino, ou filho de mãe com baixa escolaridade, ter ou não ter deficiência determina as oportunidades que crianças e adolescentes terão à saúde e à educação ou de ser ou não explorados. Ser negro aumenta em duas vezes a chance de viver na pobreza.

Segundo Pacheco, a partir do relatório da Unicef, deduz-se que a maioria das famílias brasileiras de tradição oral apresentam diversos fatores de risco social, porque está classificada nos indicadores de baixa escolaridade, de maioria negra e indígena de comunidades do campo. Pacheco afirma que (2006, p. 42),

Porém, o indicador de escolaridade é um conceito que precisa ser revisado, pois cria uma contradição e uma dissociação entre o saber produzido nas escolas e o saber produzido pela tradição oral, tornando invisível para as políticas públicas o papel cultural, social, político e econômico dos grãos, dos mestres e das famílias e comunidades de tradição oral brasileiras. (...) Essa concepção de saber não diminui a importância dos indicadores e investimentos dos programas de alfabetização de educação formal. No entanto, contribui para refinar seus critérios e métodos de aplicabilidade.

Percebe-se, assim, que a Pedagogia Griô busca aproximar o currículo formal da escola com o conhecimento comunitário, no caso específico dos saberes de tradição oral, valorizando a expressão da criança e a aproximação dos conteúdos de sua realidade local. Na prática, Pacheco propõe a mudança na forma da aula: ao invés da sala de aula, com cadeiras em filas, as aulas passam a ser realizadas em espaços abertos e em roda.

De acordo com a pesquisadora Carolina Figueiredo, a pedagogia da roda representa a busca pelo direito de todos falarem, discordarem, tentarem, exporem suas opiniões e contribuições. O diálogo, o direito de se expressar e o dever de ouvir são as bases que fazem da roda uma metodologia pedagógica vinculada estreitamente com a construção de uma educação democrática, crítica e libertadora. Por meio da roda os educandos teriam a possibilidade de se tornarem sujeitos, pessoas que ativamente se expressam, escutam, debatem, dialogam e refletem. Em meio a essa troca diária com outras pessoas, o educando aumenta suas condições de ser sujeito também de sua transformação pessoal, social e mesmo de realizar mudanças dentro do próprio projeto (FIGUEIREDO, 2007, p. 43).

A arte de narrar histórias

Além de dar abertura às práticas que valorizem o relacionamento humano dentro da sala de aula, a Pedagogia Griô também trabalha fundamentalmente com a contação de histórias. A arte de narrar histórias origina-se dos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para disseminarem seus rituais, mitos, conhecimentos e sobre as experiências adquiridas pelo grupo ao longo do tempo. Campbell (2005, p. 54) avaliou essas práticas dizendo que elas serviam como “meio de sintonizar o sistema mental com o sistema corporal, levando essas populações a viver e a sobreviver, além de servirem para justificar e interpretar fenômenos naturais que vivenciavam”.

Faz muito tempo que a transmissão oral, passada de geração em geração, foi uma das soluções encontradas pelas comunidades para informar às gerações mais novas os seus saberes, valores e crenças. Por conseguinte, aqueles saberes considerados imprescindíveis para a sobrevivência individual e grupal. Os contadores eram figuras de destaque na comunidade por serem os que sabiam apresentar conselhos, fundamentados em fatos, histórias e mitos, mantendo viva, enfim, a herança cultural pela memória do grupo.

Com o avanço tecnológico e as novas mídias, como a televisão, o cinema e a internet, essa arte foi praticamente banida dos encontros sociais. Isso porque, segundo Donato (2005,

p. 30), “com o advento da imprensa, os livros e jornais tornaram-se os grandes agentes culturais dos povos. Os contadores passaram a ser esquecidos, embora muitas das histórias que sustentavam sua prática ainda permaneçam em cada cultura”.

Dessa forma, faz-se extremamente necessário tornar a prática da transmissão oral do conhecimento um patrimônio cultural capaz de transformar a educação pautada no sistema de ensino que é utilizado hoje. Há muitas estratégias, individuais e coletivas, no trabalho com a literatura. No entanto, o uso desse recurso deve possibilitar atividades que envolvam a participação, o movimento, a música, o riso, o lúdico e a atribuição de novos sentidos.

É assim que a Pedagogia Griô se insere na educação formal através da contação de histórias. Para que se visualize o trabalho do conceito pedagógico em prática, a pesquisadora Juliana Lopes vivenciou juntamente à ONG Grãos de Luz e Griô a ação realizada com 15 jovens. Conforme descreve (2009, p. 41-42):

A “vivência” é iniciada com a abertura e pedido da bênção. Na Pedagogia Griô o pedido da bênção é entendido como uma importante forma de reverência à ancestralidade, a pessoas que nos ensinaram alguma coisa importante para a vida. Seria uma forma de fortalecimento da identidade individual e coletiva do grupo. (...) Após a bênção inicia-se uma ciranda cantada e dançada pelo grupo. A ciranda é a celebração do encontro do grupo e que por meio de uma roda todos conseguem se enxergar.

Depois de iniciada a prática, vem a contação de histórias, como Lopes descreve (2009, p. 42):

A contação de histórias é aberta por Márcio Caíres, que pega o cajado e cita uma frase para dar início à roda: “Lá nos sertões da África, entre aldeias distantes/Caminham homens e mulheres aprendendo e ensinando a sabedoria daquele povo/São os griôs/E quando os griôs chegam nas aldeias/As crianças, os pais, os tios, e os avós sentam em uma roda/E está aberto o ritual do contador de histórias”. Após um breve silêncio, Delvan, jovem participante do projeto e integrante do grupo cooperativo de comunicação e artes gráficas e de música e tradição oral, conta na roda a sua história de vida, relatando o mito do Negro D’Água contado, por seu avô, morador da comunidade do Remanso. No final da história Delvan, canta e toca

pandeiro na música que fez para o Negro D' Água em homenagem a seu avô.

Esta experiência faz com que todos da roda passam a também quererem dividir histórias das quais seus antepassados foram compartilhando ao longo de gerações. A vivência é chamada na Pedagogia Griô de “ritual de vínculo e aprendizagem” e, de acordo com Pacheco, integra cantigas, danças, símbolos, versos, mitos, heróis, arquétipos, saberes, provérbios, artes, ofícios, e ciências da vida de tradição oral da comunidade e de seu grupo étnico-cultural, em uma rede de palavras e temas geradores. Pode ser realizada em espaços públicos, nas escolas, ruas e oficinas, com públicos diferentes, tais como crianças, jovens, adultos e idosos em uma mesma roda. A vivência proposta pela Pedagogia Griô em uma sistematização passaria pela abertura, integração da roda, expressão da identidade no centro da roda, harmonização, contação de histórias e mitos, expressão artística e artesanal e despedida (PACHECO, 2006, p. 92 e 93).

Um dos conceitos e referências utilizados pela Pedagogia Griô é a educação biocêntrica de Rolando Toro e Ruth Cavalcante. Na concepção de Cavalcante, a educação biocêntrica tem como método uma prática pedagógica reflexiva e vivencial, em que a aprendizagem não se dá somente pelo cognitivo e pelo intelecto, mas também pelas emoções, sentimentos, sensações e intuição. Dessa forma, o conceito também estaria para além da educação escolar expandindo sua atuação para a ação comunitária.

Dentre suas principais características, Cavalcante sobressai a reeducação afetiva da vida por meio do vínculo, o desenvolvimento da inteligência afetiva e a aprendizagem reflexiva e vivencial. “A referência para a construção do conhecimento seria a vida por meio da relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente. Esta modalidade de educação propiciaria o fortalecimento da identidade individual e coletiva” (CAVALCANTE, 2007, p. 10).

O momento da contação de histórias da vivência da Pedagogia Griô vem da proposta de incorporar as histórias de vida em suas práticas pedagógicas a partir das narrativas pessoais de cada participante da vivência. Os agentes da proposta entendem que as narrativas pessoais de cada participante integram a identidade individual e coletiva em um processo cultural, social, político, pedagógico e educacional. Isso acontece a partir do momento em que cada história de vida está carregada da própria história de sua origem, contexto e cultura, relacionando as três dimensões. Uma das intenções da Pedagogia Griô é fazer com que as

crianças e adolescentes olhem para suas próprias histórias de vida e possam relacioná-las com os mitos, arquétipos e a ciência, integrando cultura local e comunitária.

Além de utilizar a educação biocêntrica na contação de histórias, a Pedagogia Griô também utiliza a metodologia baseada na relação dialógica proposta pelo educador Paulo Freire. Nesta prática, as pessoas devem saber dialogar, se escutar com paciência e se reconhecerem pelas diferenças. “O fundamental é que professores e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1996, p. 86).

Para Freire, a teoria dialógica teria como principais características a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. Nesta perspectiva, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo. Conforme descreve Freire (1982, p. 196-214):

A colaboração, só poderia acontecer entre sujeitos e realizar-se pela comunicação, onde não haveria lugar para a conquista das massas para a sua adesão. A união para a libertação se daria por meio da união dos oprimidos para a transformação e não com sua divisão, forma como se manteria mais facilmente a opressão. A organização das massas populares estaria contraposta à manipulação autoritária que serve de conquista resultando em uma síntese cultural. Esta seria uma modalidade de ação cultural, instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante.

Não pode passar despercebida, também, a estreita relação com a valorização da cultura africana na prática de contação de histórias. Ao formular o conceito de cultura no grupo, destaca-se o universo simbólico local, que é costurado pela cultura supostamente africana. O interesse pelo universo simbólico africano passa pela proposta de trabalhar a identidade afetiva individual e coletiva das crianças e jovens, em uma tentativa de aproximar os dois universos culturais.

Na América Latina, a África tem sido não só parte da construção da cultura negra, da cultura popular e de um novo sistema religioso sincrético, como também de um imaginário associado à nação moderna e, em geral, à modernidade e ao modernismo. A Pedagogia Griô, dentro desta perspectiva, procura desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais positivas. Na vivência da contação de histórias, a África é “redescoberta”, então, por meio de seus símbolos e seu lugar histórico, cultural e político além da importância de seus vários grupos étnico-raciais, étnico-culturais, que teriam influenciado a história do Brasil.

Considerações finais

Ao incorporar referências diversificadas, a Pedagogia Griô propõe uma visão integrada do desenvolvimento humano e social, buscando colaborar na ampliação de oportunidades educativas, sociais, culturais e econômicas para a comunidade na qual atua. A proposta de integrar os saberes comunitários de tradição oral em práticas educativas abrange muitas possibilidades, mas também tropeça em limites. O grande caráter de inovação da pedagogia talvez esteja em reconhecer e integrar pessoas e comunidades de saberes de tradição oral em espaços formais e não-formais, porém a proposta bate de frente com uma sociedade em essência conservadora, ao abrir espaço para que figuras periféricas ou mesmo estigmatizadas socialmente sejam reconhecidas e valorizadas na educação.

A proposta da ONG Grãos de Luz e Griô traz para a discussão uma mudança no formato do modelo tradicional de aula, como a pedagogia da roda. Essas mudanças seriam essenciais para que as disciplinas curriculares (português, história, ciências e matemática) se interligassem aos saberes tradicionais. Para os idealizadores do Projeto Griô, a valorização dos griôs e mestres da tradição oral deve passar pelo reconhecimento de seu lugar político, sociocultural e econômico na educação. Ao ocupar um lugar na educação formal, os saberes de tradição oral poderiam fortalecer a participação, o respeito às identidades e às práticas culturais individuais e coletivas de pessoas que historicamente foram excluídas das políticas culturais.

Nesta pedagogia, ainda, a cultura é apresentada de forma ampla e integrada, afirmando as potências da vida a partir de sua capacidade criativa e de seu trabalho imaterial e afetivo. O bem imaterial se torna assim um produto cultural, de conhecimento e comunicação.

A ONG Grãos de Luz e Griô conseguiu o reconhecimento e a parceria de 130 organizações sociais pelo Brasil. A aceitação da proposta demonstra que há realmente uma falha entre tradição oral e educação nas políticas públicas de cultura do país referente à valorização do patrimônio imaterial e ao fomento a redes de transmissão oral. Ainda assim, a ONG não estabelece um diálogo aberto nas escolas e tropeça em limites estabelecidos pelas próprias instituições de ensino. Dessa forma, é preciso novas estratégias e possíveis conexões entre os Pontos de Cultura e as escolas.

A consolidação de um projeto de educação e tradição oral em âmbito nacional, formulado e articulado pelas bases sociais, pode vir a inaugurar novas perspectivas para as

formulações acerca do Patrimônio Imaterial, no que tange à garantia das condições para a transmissão às novas gerações de saberes e fazeres.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Oswald de. O manifesto antropófago. In: TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição Viva. In KI-ZERBO, J, (Org.), História Geral da África I, Metodologia e pré-história da África, São Paulo, Ática. Paris: UNESCO, 1968.

CAMPBELL, J. Os primeiros contadores de histórias. História & Antropologia, 2005.

CAVALCANTE, Ruth. Educação biocêntrica: um movimento de construção dialógica. 4ª edição – Fortaleza: Edições CDH, 2007.

DONATO, D. Recontando história: a leitura e visão de mundo do pré-escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2005.

FIGUEIREDO, Carolina. As vozes do circo social. Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós Graduação em História, Política e Bens Culturais – CPDOC – FGV, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

LOPES, Juliana. Experimentações em Cultura, Educação e Cidadania: O Caso da Associação Grãos de Luz e Griô. Rio de Janeiro: FGV – CPDOC – Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, 2009.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3ª edição. Brasília: Cortez Editora, 2001.

PACHECO, LÍlian. Pedagogia Griô – A reinvenção da roda da vida. 2ª edição, Grãos de Luz e Griô, Lençóis (BA), 2006.

PACHECO, LÍlian e CAÍRES, Marcio (Org.). Nação Griô – O Parto Mítico da Identidade do Povo Brasileiro. 1ª edição, Grão de Luz e Griô, Lençóis (BA), 2009.

SANTOS, B.S. Pela mão de Alice – O social e o político na Pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, B.S. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SODRÉ, Muniz. Reinventando a Educação. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

UNESCO, Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural. Unesco: Paris, 2001

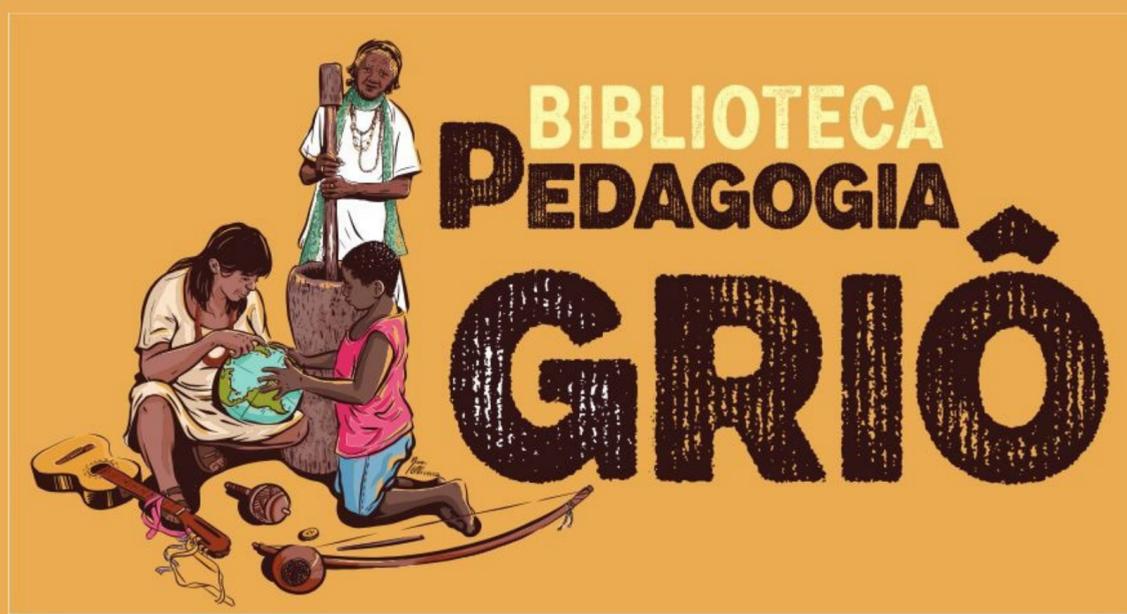
UNESCO, Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, Paris, 2003.

UNESCO, MEC. Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez Editora, 1999.

UNICEF, Aprova Brasil: o direito de aprender. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In Kizerbo, J (Org.) História geral da África I, Metodologia e pré-história da África, São Paulo: Ática, Paris: Unesco, 1968.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES - ECA
CENTRO DE ESTUDOS LATINO AMERICANOS SOBRE
CULTURA E COMUNICAÇÃO - CELACC
PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA, INFORMAÇÃO E CULTURA



LUANA CORRÊA COSTA

O ESPAÇO DA
PEDAGOGIA GRIÔ NA ESCOLA OFICIAL

SÃO PAULO
2014

