

Cultura imaterial e formação docente: por uma educação emancipante

Aldieris Braz Amorim Caprini (Pós-Doutor em Educação/USP)

Nádia Juliana Rodrigues Serafim (Mestranda em Ensino de Humanidades/IFES)

Resumo

O contexto de um mundo capitalista, produtor de desigualdades em suas estruturas, faz-nos reconhecer que a educação, mesmo com alguns avanços no decorrer do século XX, ainda sustenta resquícios de concepções pedagógicas opressoras. Compreendendo a partir do conceito de Emancipação em Paulo Freire, que podemos transcender a esse modelo educacional, propomos com o artigo, uma reflexão acerca da cultura imaterial, perspectivando evidenciar a relevância do trabalho com a temática na formação docente, como forma de potencializar uma educação emancipatória, em que os sujeitos se reconheçam, enquanto humanos, agentes no mundo em seus pertencimentos.

Palavras-Chave: Emancipação; Cultura imaterial; Formação docente.

Abstract

The context of a capitalist world that produces inequalities in its structures makes us recognize that education, even with some advances in the course of the twentieth century, still holds traces of oppressive pedagogical conceptions. Understanding from the concept of Emancipation in Paulo Freire that we can transcend this educational "model", it is proposed with the article, a reflection on the immaterial culture, in its popular movements and school education, in the formation of teachers. Aiming to highlight the relevance of the work with the theme in teacher training, as a way to enhance an emancipatory education, where the subjects recognize themselves as human agents in the world in their belongings.

Keywords: Emancipation; Intangible culture; Teacher training.

Introdução

Com o avanço do século XXI, o contexto da sociedade brasileira nos inclina a fazer uma revisão de diversas questões relacionadas à educação, especialmente em torno da educação como caminho para emancipação dos sujeitos, uma vez que, observamos que ainda não ultrapassamos as desigualdades geradas pelo sistema capitalista.

Nesse início de século, experimentamos no Brasil e no mundo, um refluxo social, na medida em que o conservadorismo tem demonstrado sua face mais dissimulada para retirar direitos da população. Margarita Rodriguez (2014, p. 133) relaciona que o cenário “eufórico” vindo do final do século XX, incentivou a rejeição dos estudos pautados nas lutas de classe, trazendo consigo o mascaramento neoliberal dos princípios de autonomia e liberdade. Com isso, as desigualdades foram submergidas em discursos esvaziados, produzindo teorias alienantes propagadas pela mídia.

Tendo em vista esse panorama, apontamos para a atualidade dos desvelamentos, realizados por Marx, do sistema de exploração e alienação por uma classe dominante, e das estruturas difusoras de sua ideologia, dentre essas, a educação. Entretanto salientamos que Marx compreendendo a partir da teoria do materialismo histórico dialético, que a classe dominante cria uma consciência própria e não a sociedade em geral, uma vez que, as relações sociais foram construídas historicamente, vislumbrou que a educação poderia ser constituída de uma nova forma, a partir dos interesses do proletariado, tornando-se um valioso instrumento para emancipação humana (RODRIGUES, 2011, p. 42).

Importantes intelectuais irão buscar formas de implementar uma educação emancipatória. Destaco entre esses, a importante contribuição dos estudos do italiano, Antônio Gramsci no início do século XX e de Paulo Freire, por volta de 1950 no Brasil.

As produções pedagógicas brasileiras foram pautadas na homogeneidade da sociedade moderna, e vêm subjugando os sujeitos oriundos das classes populares,

reproduzindo conhecimentos esvaziados. Desse modo, desconsiderou-se a multiplicidade da realidade coletiva dos povos.

Paulo Freire, como precursor no estudo de ideias pedagógicas voltadas para cultura e educação popular no Brasil (SAVIANI, 2007, p. 321), sobretudo na obra *Pedagogia do Oprimido*, defende a projeção de uma educação que não produza abandonos propositais de uma cultura em detrimento de outra considerada “ideal”. Mas que também considere a legitimidade da cultura popular em seus meandros educacionais.

Entretanto, acompanhamos uma educação escolar que ainda colhe as produções de um sistema social de exploração, havendo portando a necessidade de transcender os seus resquícios opressores. Esse contexto nos inclina a fazer alguns questionamentos como: Para Freire, o que faz o sujeito ser emancipado? Como podemos construir um aprendizado para emancipação dos sujeitos? Como as vivências ligando a educação escolar à cultural imaterial podem auxiliar na emancipação de docentes e educandos?

Dessa forma, partindo da análise do conceito freireano de emancipação dos sujeitos, pretendemos com esse texto, realizar um estudo em torno da educação escolar constituída na formação de professores, ligando esse processo a cultural imaterial, como forma de possibilitar uma educação para emancipação humana. A intenção está em realizar reflexões envolvendo a cultura imaterial produzida pelas manifestações populares, sobretudo aquelas que ocorrem no entorno da escola, analisando a relevância do tema para a formação docente, como forma de gerar um processo emancipatório, fortalecendo a identidade e pertencimento dos sujeitos.

Depreende-se que a participação ativa dos estudantes nos processos socioculturais, sobretudo de sua comunidade, estabelece-se como forma inicial para uma transformação social, no entendimento de que, a reprodução dos conhecimentos descolados das realidades dos educandos cria entraves, gerando dificuldades para que os mesmos tomem consciência de sua condição de oprimidos, como afirmou Freire (1997, p. 50).

Como fora exposto, nesse artigo iremos nos nortear pelas premissas de Paulo Freire, por configurar como autor central nos estudos da cultura e da educação popular no Brasil. Ainda assim, queremos deixar marcado aqui, a relevância dos estudos de Gramsci, como pioneiro nos estudos marxistas para compreensão de uma educação para emancipação humana.

Gramsci (1978, p. 118) analisou que, para romper com o sistema de opressão capitalista, havia a necessidade de ultrapassar o modelo de educação pautado nos interesses das classes dominantes, por uma educação gerada por intelectuais comprometidos com o projeto político do proletariado. Detectando a coexistência de dois modelos de escola, a clássica representada pela escola tradicional e a profissional, originada a partir da fragmentação do ensino clássico, Gramsci concluiu que o ensino escolar fora gradativamente fragmentado pela sociedade moderna, esta criou o que ele chamou de “intelectuais especialistas”, limitando a educação principalmente para as classes mais “baixas”. Assim, defendeu a superação desses dois modelos de escola, por uma educação humanista e unitária, voltada para o ensino da cultura em geral.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1978, p. 121)

Para Gramsci (1978) uma educação para emancipação dos sujeitos, teria que envolver todos os processos e construções humanas, entre eles, o conhecimento humanista clássico. Concorda-se com o autor, no sentido em que compreendemos que o ensino foi gradativamente fragmentado de forma proposital, pois limitar conhecimento para as classes populares significa “podar” suas possibilidades de reação social para emancipação, o que automaticamente alimenta e renova o ciclo de exploração capitalista.

Não se pode negar a importância de possibilitar o acesso aos conhecimentos clássicos, gerados ao longo da história humana. Contudo, também defendemos que os conhecimentos gerados à margem do processo clássico, o chamado

conhecimento popular ou cultura popular, possuem a sua legitimidade, devendo ser considerados ao longo do processo educacional, como mais um instrumento para emancipação.

Emancipação, cultura imaterial e a formação docente

As estruturas de nossa sociedade em suas diversas áreas, seja na política, na saúde, na economia ou na educação, revelam um caráter desumanizante, mesmo que de formas diferentes. Ao falar dessa realidade, Freire (1997, p. 16) aponta que os homens não possuem uma compreensão verdadeira de seu estar no mundo, as suas “leituras” de mundo são atravessadas pela lógica opressora dos dominadores do sistema. Esse fator gera vários níveis de alienação nos homens que, por sua vez, não conseguem distinguir a sua condição de oprimido.

O sistema opressor, arraigado na consciência dos oprimidos, por vezes, camufla a realidade, e faz com que o oprimido não visualize que é explorado. Entretanto, para o autor nada está determinado, pronto e acabado. A história, que foi produzida pela consciência dominante, pode ser modificada pelas outras, o fato de coexistirem modos de pensar diferentes, demonstra que há possibilidades de se fomentar a luta pela humanização dos sujeitos.

Para Freire (1997), a emancipação dos sujeitos viria a partir de sua gradativa tomada de consciência de si, enquanto oprimido e de seu comprometimento com a práxis transformadora. Esse movimento ocorre no coletivo, com seus pares, também oprimidos, em diferentes níveis de consciência. Nas palavras de Freire:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e sua resposta as levam as novas perguntas. (FREIRE, 1997, p. 29)

Compreende-se que o caminho para emancipação, em Freire (1997) estaria nas lutas dos oprimidos, por tomar consciência de seu estado desumanizante, tendo a possibilidade de forjar no coletivo suas “ferramentas” para libertação do jugo capitalista.

Ao trazer para o cenário educacional a presença dos sujeitos oprimidos e a necessidade de sua libertação, Freire traz novos questionamentos, ligados a emergência da transformação de um panorama educacional construído de cima para baixo, que ele chamou de educação “*bancária*”, com conteúdos que, na maioria das vezes, não estão ligados a realidade concreta dos sujeitos, sendo transmitidos de maneira rigorosa por alguns profissionais da educação.

Freire (1996) nos propõe uma educação humanista, que não negue as injustiças sociais, pois ignorá-las significa invisibilizar o sujeito como parte da história. A educação teria, dentre outras por tarefas, o desmascaramento da “verdade” enganadora imposta pelo opressor, por meio das propostas educacionais geradoras de ação-reflexão, considerando a legitimidade dos sujeitos, em suas experiências com o mundo.

A partir de Freire, a cultura produzida pelos sujeitos populares adquiriu um novo papel na educação. Direcionados pelas perspectivas freireanas, relacionamos que a cultura imaterial, constituída a partir dos saberes populares, deve sim, fazer parte do projeto de uma educação escolar que vise emancipar docentes e estudantes. Considerando que esses movimentos culturais, por vezes tidos como inferior pela cultura dominante, possuem o seu valor enquanto saber empírico e legítimo, calcado na reciprocidade do trabalho homem/natureza.

Para além disso, a cultura imaterial forjada na externalidade da escola, em seus arredores ou não, pode não está tão longe quanto se imagina, no sentido que os sujeitos que compõe o espaço escolar são atravessados por ela, em suas experiências com o mundo, em seus pertencimentos, em sua compreensão, enquanto gente. Discorrendo sobre a educação como um movimento permanente e do potencial educativo dos espaços das cidades, assim relatou Freire:

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. (FREIRE, 2001, p.13)

Defendemos aqui, a importância da realização de processos formativos com professores, com temas relacionados à cultura, perfazendo junto com os docentes novas práticas educativas, potencializando criticidade, pertencimento e autonomia dos estudantes.

Para o conceito de cultura trazemos novamente Freire, que a partir da experiência dos recém alfabetizados, expôs o conceito da seguinte forma:

Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1963, p. 17).

Essa forma de compreender a cultura desconstrói os parâmetros de hierarquia cultural, produzidas e calcificadas socialmente em nossas instituições pedagógicas. Salientamos que Freire (1963), ao defender a legitimidade da cultura popular, não retira a importância e o valor do ensino clássico das produções humanas na educação para emancipação dos sujeitos, apenas defende a desconstrução de uma ordem autoritária e excludente de imposição dos conteúdos, que não leva em consideração as produções e experiências populares.

Tateando o campo antropológico, iremos ter nos construtos de Carlos Rodrigues Brandão (2009) um análise ampla em torno do significado de Cultura Imaterial.

Em uma dimensão algo mais imaterial, o acontecer da cultura não está tanto em seus produtos materializados – como a casa e as ferramentas com que indígenas da Amazônia ou operários do Rio de Janeiro constroem uma choupana de palha ou um edifício de concreto –, mas na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem. (BRANDÃO, 2009, p. 717)

Pensar o “fazer cultura”, assim, desmitifica a caráter medíocre e insignificante atribuído pelo pensamento dominante à cultura oriunda das populações oprimidas. Observamos nas concepções de Brandão (2009), uma cultura imaterial, que por vezes antecede o cal e a pedra, ela é tecida em nossos pensamentos, solidificada e transformada em nossos movimentos com a natureza. Nessa lógica, fica inegável que a cultura que, aparentemente parece ocorrer alheia á escola, não está fora, ao contrário, seus elementos estão para além dos “muros”, pois transcorrem em nosso interior.

Constituímo-nos humanos pela cultura (PINO, 2005, p. 153), por isso, ratificamos a importância de práticas docentes que permitam experiências com as culturas, particularmente as que são forjadas nas comunidades próximas da escola, tendo em vista o desenvolvimento dos educandos e, porque não dizer, dos próprios professores.

Sobre o papel do educador como mediador do processo de emancipação dos educandos, Freire (1996) chama atenção para transformação das práticas docentes em sala de aula, a partir do reconhecimento do educando, enquanto sujeito ativo, que possui a sua autonomia, bem como o educador possui a dele. O respeito mútuo exclui o autoritarismo trazendo como proposta o diálogo constante entre educador e educando, na percepção que, “Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados [...]” (FREIRE, 1996, p. 58).

Sendo assim, entende-se que a relação do sujeito como o mundo deve ser dialética e não uma adaptação social, a educação crítica precisa estar ao alcance das camadas populares, para que o indivíduo ao questionar a sua posição social, saiba que a responsabilidade maior pelo seu “insucesso” social não esta sobre ele.

Sabe-se por experiência quão variáveis são essas condições nas sociedades modernas, devido não a uma suposta ordem natural, como tentam nos convencer certas ideologias, mas à uma ordem social construídas por decisões humanas tomadas, via de regra, por grupos detentores do poder (econômico e político) em função de seus interesses. Sabe-se que a história social humana, a geral e a particular de cada povo, é feita de relações sociais conflituosas produzidas por sistemas sociais geradores de desigualdades entre os homens (em particular sociais e econômicas) que os afetam desde o berço. Desigualdades que determinam em grande medida, as possibilidades que cada um deles tem de acesso aos bens culturais, materiais e espirituais, necessários para uma existência humana. (PINO, 2005, p. 152)

Tendo em vista a relevância do educador como gerador de humanidades dentro de um sistema que se reinventa em suas estruturas opressoras e o constante movimento da educação, reafirmamos a necessidade de uma formação continuada em constante diálogo com as questões sociais. Inferimos que a projeção de uma formação continuada deve ser pautada na compreensão de um educador que sofre com as pressões de um sistema desigual, e que também configura como oprimido, porém em um nível de consciência diferente da dos educandos.

Estando o docente também envolvido no processo de libertação tem ele diversas possibilidades de, junto com os educandos, trazer à superfície as bases do “iceberg” capitalista, desnudando as injustiças sociais tramadas pelos dominadores do sistema.

As práticas docentes, para um ensino/aprendizagem que emancipe, devem problematizar os conteúdos universais com os estudantes, refletindo de forma crítica as suas realidades. Abrindo com isso, passagem para que eles visualizem o que Freire chamou de “situações limites”, possibilitando que os sujeitos questionem e desnaturalizem o que está posto na sociedade (FREIRE, 1997 p. 54). Esse exercício coletivo propicia para ambos a redescoberta de suas humanidades.

Na direção dos autores analisados reforçamos que a emancipação dos sujeitos perpassa por uma proposta educacional que possibilite aos docentes e estudantes um burilar de suas percepções de mundo, a fim de que, conscientes da opressão social, busquem formas de transcendê-la. Ratificamos assim, uma formação forjada no coletivo, partindo dos anseios educacionais dos docentes, de suas narrativas, inserindo além de temas clássicos, outras temáticas, principalmente aquelas que foram silenciadas pelo sistema de educação tradicional.

No entendimento que, o dialogo entre Educação e a Cultura Imaterial, traz a cultura popular para o cenário social, possibilitando o realce das heranças étnicas, nas culturas dos povos ameríndios e afro-brasileiros. O que propicia a aproximação dos sujeitos presentes na escola, dos territórios, da rua, do coletivo popular e, quiçá, deles próprios, em suas identidades e pertencimentos.

Considerações finais

No percurso desse trabalho, realizou-se uma discussão lacônica sobre a aproximação de temáticas ligadas à cultura imaterial e a educação escolar por meio da formação docente, como caminho para emancipação dos sujeitos que compõem a escola. Partindo do aporte teórico de Paulo Freire, em torno do conceito de emancipação, considerando sua grande contribuição para uma educação que combata um sistema de desigualdades sociais, buscamos tratar sobre uma cultura que tem muito a contribuir para uma educação que perspective emancipar os sujeitos, e que precisa ser reconhecida como diferente e legítima em suas composições.

Discorreremos sobre a importância do trato com temáticas voltadas para cultura imaterial na formação docente, como forma de promover e ampliar um processo educacional humanizado. Nesse interim, procuramos demonstrar a docência como peça chave para mover as “engrenagens” das consciências dos sujeitos, possibilitando a transformação das realidades.

Distante de esgotar esse debate, que possui diversas nuances, intencionou-se uma provocação inicial, perspectivando novas reflexões acerca da temática. Considerando que um olhar mais atento para nossa realidade faz-nos testemunhas das artimanhas de um sistema opressor que, ainda hoje, vem sustentando e reinventando os velhos mecanismos, movimentando assim, o seu projeto de desigualdades.

Referências bibliográficas:

BRANDAO, Carlos Rodrigues. *Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares*. Cad. Pesqui. 2009, vol.39, n.138, pp.715-746.

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

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

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios* / Paulo Freire. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 25ª ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra. GATTI, Bernadete (1997).

GRAMSCI, Antonio. *A organização da escola e da cultura*. In:__. Os intelectuais e a organização da cultura. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

PINO, A. (2005). *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociedade, educação e emancipação*. In_. *Sociologia da Educação*. 6ª edição. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. *Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético*. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia. O método dialético na pesquisa em educação. São Paulo: 2014.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

Sobre os autores

Aldieris Braz Amorim Caprini Pós-Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo/Programa de Pós Graduação em Ensino de Humanidades. Vitória-Brasil. E-mail para contato: acaprini@ifes.edu.br

Nadia Juliana Rodrigues Serafim Licenciada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Município da Serra, mestranda em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo, sob orientação do Prof. Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini. E-mail para contato: nadiarserafim@yahoo.com.br