

## LEITURA DE IMAGEM: RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS E EDUCAÇÃO

Márcia Aparecida Schuveter\*

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é desenvolver uma reflexão a partir de a relação entre as religiões afro-brasileiras e a educação. Para a realização desta tarefa serão utilizadas como material de estudo as religiões afro-brasileiras, captadas pela leitura da imagem de uma foto. Esta reflexão consiste num exercício de leitura de imagem da cultura afro-brasileira. O objeto de leitura é uma fotografia que retrata o aspecto religioso dessa cultura. O objetivo do trabalho é apresentar leituras e sentidos possíveis à cultura afro-brasileira em nossa sociedade e no espaço escolar. As reflexões teóricas estão embasadas em Paulo Freire, em Josette Jolibert, em Bernard Charlot, em Rancière e em Vera Candau. Nas escolas não tem havido espaço para a cultura afro-brasileira em sala de aula, visto que a leitura de mundo e a cultura dos alunos não são consideradas relevantes pela maioria dos professores. Com isso impede-se a troca de leituras, a partilha de saberes e o crescimento humano, individual e coletivo. Mantêm-se e se aprofundam preconceitos. Porém, a escola pode ser um espaço que onde é possível o diálogo intercultural com a mediação do professor-educador. Na escola é possível avançar no resgate da riqueza da cultura afro-brasileira, dessa forma contribuir para a diminuição do preconceito e da discriminação que sofrem seus praticantes.

**Palavras-chave:** cultura afro-brasileira, preconceito, diálogo.

### Reading of image: afro-brazilian culture and education

#### Abstract

This reflection consists of an exercise of reading of image of the afro-Brazilian culture. The reading object is a photograph that portrays the religious aspect of this culture. The objective of the work is to present possible both readings and directions to the culture afro-Brazilian in our society and the pertaining to school space. The theoretical reflections are based on Paulo Freire, Josette Jolibert, Bernard Charlot and Vera Candau. In School, it does not have space for the afro-Brazilian culture in classroom, since both the reading of world of the pupils and their cultures are not considered. With this it is hindered exchange of readings, the allotment to know and the human, individual and collective growth. They are remained and if they deepen preconceptions. However, the school can be a space that where the intercultural dialogue with the mediation of the professor-educator is possible. In the school the wealth of the culture is possible to rescue all afro-Brazilian and to fight the preconception and the discrimination of that its practitioners are victims.

**Key words:** afro-brazilian culture, preconception, dialogue.

O objetivo deste trabalho é desenvolver uma reflexão a partir da relação entre as religiões afro-brasileiras e a educação. Ou seja, procura-se articular dois grandes campos da prática social e do conhecimento: cultura e educação. Para a a realização desta tarefa serão utilizadas como material de estudo imagens das religiões afro-brasileiras, captadas por fotos.

---

\* Mestranda em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro/SP

Neste trabalho, adota-se o conceito de cultura conforme entendido por Paulo Freire, como “toda criação humana” e como somatória de toda essa criação, de todo o conjunto das experiências humanas no tempo e no espaço. Assim, quando se fala de cultura afro-brasileira, quer-se aqui referir-se a um amplo acervo construído no espaço africano e brasileiro desde antes do período escravocrata até os nossos dias, incluído aspectos lingüísticos, artísticos, indumentários, culinários, tecnológicos, filosóficos, teológicos e religiosos.

Quanto à religião, a mesma é entendida neste trabalho como um conjunto de práticas rituais visando estabelecer uma relação com o sagrado. No caso das religiões afro-brasileiras – aquelas que foram construídas com a contribuição direta de elementos culturais afro-brasileiros -, essa relação se dá com energias vitais presentes na natureza e líderes comunitários ancestrais de reconhecido valor ético-social. Essas religiões cultuam e homenageiam orixás, voduns, pretos e pretas velhas, caboclos e caboclas, mestres e mestras.

O objeto de leitura aqui é uma fotografia que retrata uma dos elementos característicos da cultura afro-brasileira: o universo religioso. O objetivo do trabalho é apresentar leituras e sentidos possíveis sobre essa cultura em nossa sociedade e no espaço escolar.

O referencial teórico que embasa as reflexões foi construído com base na leitura das obras de Paulo Freire e de Josette Jolibert e sua equipe. Buscou-se, ainda, apoio, em Bernard Charlot, em Rancière e em Madeira e Candau.

Uma leitura de mundo por meio de uma imagem pode revelar muitos dos conceitos, dos preconceitos, dos valores e das relações humanas concretas de diálogo, de interculturalidade ou de dominação cultural.

Vivemos num mundo repleto de imagens, paisagens captadas por nossos olhares. Olhamos a natureza: o firmamento, com seus astros reluzentes, a terra, o mar; olhamos os seres vivos, plantas, animais. Contemplamos também as produções humanas, fruto de suas relações com a natureza e com outros seres humanos: a cultura, o mundo que os seres humanos inventaram para si.

O mundo, criação tipicamente humana, é marcado pela diversidade, pois diversos são os agrupamentos humanos, diversas são as formas de relacionamento do

ser humano com a natureza e do ser humano com outros seres humanos. O ser humano se relaciona com a natureza basicamente de duas formas: extraindo da mesma os recursos para a sua sobrevivência; transformando-a, por meio do trabalho, criando desta forma, um mundo para si. A relação dos seres humanos entre si são chamadas de relações sociais que, no tocante ao trabalho conjunto de transformação da natureza, são denominadas de relações sociais de produção. Diversas também são as leituras que o ser humano faz das suas realizações, das imagens que cria para representar a si mesmo, da própria natureza e das relações sociais.

Uma leitura de mundo é um olhar interpretativo da própria realidade, atribuindo-lhe sentido. Esta leitura pode ser ingênua ou crítica.

No território brasileiro relacionam-se diversas culturas das mais diversas origens. As principais culturas que se relacionaram desde os primeiros tempos do Brasil foram a européia, de matriz cristã católica, as culturas nativas, ditas indígenas e as culturas africanas. Embora, muitas outras culturas foram trazidas para o Brasil, sobretudo nos últimos cento e cinquenta anos, quando se fala de uma “cultura brasileira”, as referências são os três povos que primeiro se relacionaram aqui no Brasil: o europeu, o índio e o africano. E é justamente uma imagem da cultura afro-brasileira que foi escolhida como objeto de leitura e de reflexão.

### **Conceito de religião**

Definir o que é religião não é tarefa simples, dada a diversidade de crenças e práticas conhecidas ao longo da história e nos mais diversos lugares. Do ponto de vista acadêmico, conforme SILVA (2004, p. 4), a definição mais é a que segue: “religião é um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos.”

Essa definição nos remete à diversidade de povos que já existiram e que ainda existem. Isso significa também pensar na diversidade de sistemas comuns de crenças e práticas religiosas, sobretudo num país como o Brasil onde coexistem povos e religiões bastante diferentes entre si. Daí a relevância do tema do ensino religioso nas escolas oficiais.

Quando se reflete no tema do ensino religioso nas escolas, a discussão fica centrada na questão da oportunidade ou não de se ter uma disciplina específica para isso, em face da laicidade do Estado brasileiro. Mas há outra questão que passa ao largo, que é a questão da diversidade cultural e religiosa brasileira e como a mesma deve ser trabalhada na escola e em sala de aula.

### **Conceito de Leitura**

O tema da leitura tem sido trabalhado por diversos autores, dentre eles Jolibert e sua equipe.

Jolibert (1994, p. 15), apresenta algumas conclusões de pesquisa com alunos da escola básica no tocante à leitura. Uma delas é a de que “ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito”. Dessa forma, é indiferente se nos colocamos frente a um ente natural, como um rio, uma árvore ou diante de uma obra de arte pintada ou esculpida pelo ser humano, ou então diante de um livro ou mesmo de uma simples palavra. Ou seja, não importa o que está diante de nós. Importante, sim, é o sentido que atribuímos a tais objetos, sejam eles naturais ou culturais. O sentido não está no objeto, mas é atribuído a ele pelo sujeito-leitor. Disso duas conseqüências podem ser extraídas: primeiro, que é possível ao sujeito atribuir diversos sentidos ao que lê; segundo, que diversos sujeitos podem apresentar diferentes leituras de uma mesma realidade ou de um mesmo texto. Essas leituras têm como características a pluralidade de visões, a diversidade.

Nessa perspectiva, Quando o aluno é levado ou busca o espaço escolar com o objetivo de aprender, é importante verificar seu nível de leitura, ou seja, seus conhecimentos prévios a respeito de si mesmo, de seu grupo social primário (a família), de outros grupos dos quais participa e da sua realidade circundante. Esses conhecimentos, uma vez, expostos e confrontados com os conhecimentos dos demais colegas, pode devem servir de ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Paulo Freire (2003, p. 20) distingue o mundo, enquanto realidade criada pelo ser humano, dos textos produzidos sobre o mesmo. Para ele “A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de

“reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.”. Inclui-se nessa leitura, uma interpretação e uma reflexão sobre o mundo nas mais variadas dimensões. Essa leitura pode ser ingênua ou crítica; alienada ou consciente.

As primeiras leituras de mundo possibilitam que as crianças percebam as relações espaciais e temporais existentes e as relações de afeto; que observem a disposição e organização dos objetos, manifestando desde cedo suas preferências e suas rejeições.

Essas leituras, fruto do contato com o mundo e mais o contato com o outro que também faz suas leituras, dá elementos para o ser humano, ainda criança, construir símbolos, primeiramente de forma individual e, depois, coletivamente, quando constrói significados compartilhados socialmente.

As perspectivas apresentadas por Jolibert e por Freire são convergentes. O conceito de leitura enquanto atribuição de sentido está presente nos dois autores. Paulo Freire, no entanto, faz uma classificação temporal das leituras possíveis: primeiro a leitura de mundo, depois a leitura da palavra; primeiro o contexto, depois o texto. Isso faz nos pensar nas leituras escolares.

### **O papel da escola: emancipar ou embrutecer?**

Muito se tem escrito e falado sobre a educação e a escola no Brasil. Os discursos são convergentes: criou-se um senso comum de que a educação brasileira não tem cumprido a finalidade de formar as pessoas para a participação na sociedade, enquanto cidadãos e trabalhadores. Dados estatísticos, matérias de jornais, notícias divulgadas na mídia; comentários de gestores, professores e de alunos atestam que a escola vai mal, principalmente a pública. Há até falas saudosistas afirmando que a escola pública do passado, aquela, sim, que era boa. Quando instados a falar sobre as causas, as dissonâncias começam a aparecer: inércia e burocratismo do Estado; políticas públicas neoliberais; falta de verbas para a educação; escolas mal estruturadas; professores mal formados ou desinteressados; alunos que não gostam de estudar ou desmotivados; desestruturação da família; falta de colaboração dos pais; falta de participação da comunidade escolar; falta de projetos educativos ou político-pedagógicos da escola; ensino tradicional; construtivismo; falta de atenção à qualidade no ensino; gestão

ineficiente e ineficaz... A descrição é infundável. A profusão de discursos tem se afastado de questões fundamentais, principalmente sobre a função da educação e da escola. É este o caminho pelo qual este texto pretende percorrer. Pretende-se, aqui, refletir sobre a função da educação escolar, colocando em confronto dialético duas posições antitéticas: emancipar e embrutecer. Tal reflexão estará ancorada em contribuições teóricas e práticas de pessoas que ousaram ir além do senso comum e das consonâncias estabelecidas. Os autores escolhidos para empreender essa jornada são: Jaques Rancieri, Paulo Freire, Hans Aebli, Vitor Paro, Bernard Charlot e Josete Jolibert.

Rancièri (2004, p. 17-38) em sua obra *O mestre ignorante*, procura resgatar a história de um professor francês da primeira metade do século XIX, época da Revolução Francesa. Trata-se de Jacotot.

Exilado nos países baixos (Holanda), Jacotot foi incumbido da tarefa de ensinar francês a jovens daquela localidade. Ocorre que Jacotot nada sabia de Holandês e os alunos não sabiam se comunicar em Francês. Conta-nos Rancièri que para sanar essa dificuldade, Jacotot, servindo-se de um intérprete pediu que os alunos lessem uma obra editada em francês e holandês. Os alunos, orientados por Jacotot por meio do intérprete conseguiram aprender a língua francesa, para espanto de Jacotot, que afirmava nada poder ensinar àqueles alunos. Mas, diante da evidência pode concluir que um professor pode ensinar o que não sabe, o que ignora, ou seja, é possível existir um mestre ignorante. Como isso é possível?

Racinèri vai buscar situar Jacotot diante do projeto de reforma educacional dos revolucionários franceses e fazer uma ponte com o projeto de reforma educacional dos socialistas franceses dos anos 80 do século XX. O ponto de partida das duas reformas seria a mesma: combater a desigualdade social com educação escolar. O ponto de partida, então é a desigualdade: desigualdade entre classes; desigualdade entre governante e governados; desigualdade entre professor e aluno. Tudo se explicava pela desigualdade, um discurso que, segundo o autor, acaba por reforçar aquilo mesmo que quer negar, embrutecendo, em vez de emancipar. Outro foi o ponto de partida de Jacotot. Partiu este da igualdade de inteligências: todos podem aprender. O papel da educação escolar e do professor é, nessa perspectiva, verificar essa igualdade primeira e contribuir para a sua emancipação. Cito Rancièri: “(...) *aprender qualquer coisa e a isso*

*relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência” (p. 38).*

O mestre explicador não emancipa, apenas cria e reforça a dependência intelectual, mantendo o aluno à distância, aprisionado, embrutecido, posto que dependente, subordinado intelectualmente. O mestre emancipador, por outro lado, preocupado em emancipar as inteligências iguais, nada ensina, nada explica, apenas indica, orienta, propõe. Ele não método para ensinar. Mas o aluno constrói seu próprio método para aprender.

Assim, para Rancièri, tanto os revolucionários do século XIX quanto os reformadores do século XX incorrem no mesmo equívoco: tomarem como ponto de partida a desigualdade que pretendem combater e que acabam por reforçar, em vez de partirem da igualdade das inteligências dos educandos, na perspectiva de sua emancipação.

Freire (2003, 24-26; 29-54; 59) centra a reflexão sobre a educação sobre a liberdade humana. Contextualiza seu trabalho nas relações sociais que promovem a opressão. Constata e denuncia uma sociedade marcada por relações de dominação, de opressão, opondo, de um lado, opressores e de outros, oprimidos. A educação escolar, segundo essa visão, promove e reforça essa dominação, ao promover uma “educação bancária”, onde o próprio ato de ensinar é um ato opressivo, uma vez que supõe que alguém, o professor, que detém o saber e que, portanto tudo tem a ensinar, e que, por outro lado, outro, o aluno, nada sabe e, portanto tudo tem a aprender. Um ensina e outro aprende; um fala e o outro (apenas) escuta; um manda e o outro obedece; um domina e o outro é dominado; um age e o outro apenas observa ou sofre ação; um oprime e o outro sofre opressão, revelando uma contradição educador-educando que precisa ser superada, o que só ocorrerá com outro tipo de educação. Cito Freire:

“Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição” (p. 59).

A isso contrapõe o autor, uma educação libertadora e, portanto: problematizadora, dialogal, onde a aprendizagem ocorre de forma coletiva, com todos os envolvidos ensinando e aprendendo, mediatizados pelo mundo. A própria ação educativa é libertadora, pois a palavra é pronunciada livremente, dialeticamente,

dialogicamente. Trata-se de um educação crítica, problematizadora, conscientizadora, que é “prática da liberdade”, construtora de um saber libertador e, portanto humanizador, libertadora da consciência oprimida. Propor uma educação libertadora é resgatar a liberdade original do ser humano, aquela que lhe possibilita ser, junto com outros, construtor, transformador da natureza e construtor do mundo.

A educação problematizadora e libertadora não é desprovida de conteúdo, mas este é entendido segunda outra ótica, ou seja, do ponto de vista daqueles que querem se libertar. Cito Freire:

“Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (p. 85).

O conteúdo a ser trabalhado com os educandos, tem origem, portanto, nas necessidades, interesses e anseios deles mesmos, agindo desde o início como agentes e co-educadores no processo de libertação de suas consciências.

Charlot (2005, p. 55) enfatiza a vontade e a mobilização do aluno na aprendizagem. Os esforços do professor para “dar uma bola aula”, para ensinar, utilizando-se de inúmeras ferramentas para isso, não surtem efeito se o aluno não tiver vontade de aprender. Essa vontade de aprender advém do próprio aluno, fruto de algo que faz com que ele se mobilize em busca do conhecimento por meio de atividades intelectuais. Há, então, um motor que é causa da mobilização, um desejo. Cito Charlot:

“No centro da questão do sucesso ou fracasso escolar é preciso, portanto colocar a questão da atividade intelectual. Porque o aluno estuda ou não estuda? Por que o aluno se mobiliza ou não intelectualmente? Preferimos falar de mobilização, e não de motivação. A idéia de motivação remete a uma ação exterior: procura-se alguma coisa que motive o aluno. A idéia de mobilização remete a uma dinâmica interna, à idéia de motor (portanto, de desejo): o aluno que se mobiliza”.

Isso põe por terra a tese da aula interessante que cativa a atenção do aluno, fazendo com que ele aprenda. Isso não tem efeito para o aluno se ele não encontrar razões para se mobilizar e se envolver em atividades intelectuais para se apropriar de saberes que julgue relevantes para si.

Jolibert (1994, p. 20-21) chama a atenção para a forma como se dá a construção de saber por parte do aluno. Na origem de tudo está a atividade do sujeito aprendiz, individual e coletivamente em constante interação e cooperação. Mas não se trata de



atividades quaisquer, mas aquelas que tenham sentido para o sujeito aprendiz, levando-o a engajar-se para aprender. Cito Jolibert: “(...) a atividade do sujeito aprendiz é determinante na construção de seu saber operatório e que esse sujeito, que nunca está sozinho, isolado, age em constante interação com os meios ao seu redor”.

A organização das atividades visando a aprendizagem seria em forma de projetos de aprendizado, definidos, construídos e avaliados cooperativamente. Ou seja, todo o trabalho educativo seria decidido com e pelos interessados: o plano do dia, as atividades e momentos fortes da semana, as grandes etapas do processo (mês, trimestre, semestre...) e as regras de vida da sala de aula.

Aebli (1974, p. 7-16) caracteriza a didática tradicional como “sensualista-empirista” ou “ensino intuitivo”, procurando mostrar seus fundamentos psicológicos. O fundamento último é o testemunho dos sentidos. As noções são recebidas todos de fora do sujeito. A origem de todas as idéias e de todo conhecimento está na experiência sensível, exercendo o sujeito um papel insignificante no processo de aquisição. A expressão normalmente atribuída a esse sujeito é o de ser tabula rasa onde as impressões fornecidas pelos órgãos dos sentidos vão se imprimindo progressivamente.

Salienta o autor que o ensino intuitivo (Comenius, Rousseau, Pestalozzi e outros) representa um progresso em relação ao ensino verbalista da Idade Média e da Renascença. Ela tem o mérito de utilizar certos dados intuitivos (figuras geométricas, objetos, ilustrações...) no ensino. Entretanto, com o intuito de provocar impressões no espírito da criança o ensino tradicional apresenta os objetos e as operações através de demonstrações perante a classe. Estas são feitas apenas pelo professor ou por algum aluno escolhido dentre os demais. Os demais são apenas expectadores desinteressados, apenas observam o que é feito sem nenhuma participação. Cada idéia é formada separadamente, com receio de que uma impressão apague a outra. Além disso, outra observação. Após um número reduzido de demonstrações, passa-se aos símbolos matemáticos e formas verbais fixas e, após, baterias de exercícios.

As conseqüências de utilização do método intuitivo no ensino tradicional são, dentre outras: fracasso dos alunos tidos como fracos e médios e sucesso dos chamados “bem dotados”; riscos de formação de hábitos intelectuais rígidos; isolamento artificial do que deveria ser relacionado, obrigando-se ao aluno a utilização do recurso de

memorização de fórmulas verbais; aprendizado reduzido devido ao mínimo de atividades e à falta de sentido das mesmas para o aluno; formulação de idéias confusas que o aluno dificilmente assimila e quase nunca retém.

A didática da escola ativa, contraponto à didática da escola tradicional também foi objeto de estudo de Aebli (1974 p. 17-44). O autor aponta alguns representantes dessa didática: W. a. Lay, John Dewey, Edouard Claparèd e Georg Kerschensteiner.

O rompimento da escola ativa em relação à tradicional foi gradativo. De modo geral a didática da escola ativa, em contraposição à didática tradicional, centra-se na atividade do aluno, vendo nela a possibilidade de construção das noções. Procura-se eliminar a dicotomia entre pensamento e ação. Citando a aplicação da psicologia de Jean Piaget à didática, Aebli situa “*seu ponto de partida na tese fundamental segundo a qual o pensamento não é um conjunto de termos estáticos, uma coleção de ‘conteúdos de consciência’, de imagens, etc., mas um jogo de operações vivas e atuantes. Pensar é operar (...)*” (p. 87).

Paro (2000, p. 15-16), ao falar da qualidade do ensino chama a atenção para aquele que a razão de ser de todo o trabalho educativo: o aluno. Todo o esforço para ensinar é vão se o aluno não quer aprender. Se o aluno não quer aprender cabe à escola ensinar-lhe isso. Cito Paro:

“Ora, o “querer aprender” é também um valor cultivado historicamente pelo homem e, portanto, um conteúdo cultural que precisa ser apropriado pelas novas gerações, por meio do processo educativo. Por isso não cabe à escola, na condição de agência encarregada da educação sistematizada, renunciar a essa tarefa. Por isso é que não tem sentido a alegação de que, se o aluno não quer aprender, não cabe à escola a responsabilidade por seu fracasso. Cabe, sim, e esta é uma de suas mais importantes tarefas. Levar o educando a “querer aprender” é o desafio primeiro da didática, do qual dependem todas as demais iniciativas”.

Um trabalho com essa perspectiva requer a adoção de mudanças na escola, com utilização de concepções e métodos que possibilitem mudanças reais. Isso significa que é necessário um esforço para superar concepções e práticas pedagógicas e didáticas tradicionais e, obter progressivamente, a adesão da família, de tal forma que a educação escolar seja uma continuidade da educação familiar. À escola cabe, então, oferecer à comunidade e aos pais, ocasiões para fomentar o diálogo e de participação na vida escolar. “Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quanto com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola,

mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadão”.

Paro (2001, p. 138; 162-163) fala da importância de “*uma educação verdadeiramente formadora de personalidades históricas e autônomas*”. Para isso salienta a importância do autoconceito. A família e a escola, trabalhando em conjunto, podem contribuir para que o aluno supere seu autoconceito negativo. A reprovação escolar tem reforçado o autoconceito negativo e tem contribuído para que os alunos não queiram estudar e aprender. Assim, a escola, contribui para a exclusão escolar do aluno, renunciando a educá-lo, em vez de se apropriar das contribuições atuais da pedagogia e da didática e levá-lo a querer aprender.

A reflexão que empreendemos, ancorados nos estudiosos que se ocupam da educação, nos fazem ver que a Escola tem como função precípua formar pessoas que sejam cidadãos livres, críticos, participativos, cooperativos e autônomos. Para tanto, o ponto de partida para a educação escolar não pode ser a desigualdade social, mas a igualdade de inteligências, o que significa que todos são aptos a aprender e que aprendem por meio de sua própria mobilização intelectual. Nesse sentido cabe à escola, com seu trabalho, atuar no sentido de emancipar essas inteligências e não embrutecê-las ou reforçar um embrutecimento já existente, assumindo a tarefa de proporcionar aos alunos meios para que aprendam ou, quando for o caso, queiram aprender.

A escola para ser conseqüente em seu trabalho de emancipar as inteligências não pode se descuidar da realidade em que estão inseridos os alunos. Deve, sim, levar em consideração o contexto de exclusão social e cultural (opressão) em que muitos vivem e ter claro que uma educação emancipatória proporciona meios, ferramentas para que os educandos possam ser sujeito de superação de sua própria condição de opressão.

Para cumprir sua função emancipatória, os educadores devem se conscientizar da necessidade de autoformação permanente, apropriando-se de saberes que proporcionem ferramentas para uma crítica de concepções pedagógicas embrutecedoras que apostam na passividade dos alunos, vendo-os como receptáculos passivos de “saberes” a serem depositados pelos “mestres explicadores”, desconhecendo as contribuições de pesquisas que têm mostrado que a ação, a mobilização e a participação dos alunos por meio de projetos educativos tem se mostrado mais adequado para a formação de pessoas autônomas, reflexivas, criativas e cooperativas.

## Leitura e Escola

Freire (2003, 24-26; 29-54; 59) centra a reflexão sobre a educação e sobre a liberdade humana. Contextualiza seu trabalho nas relações sociais que promovem a opressão. Constata e denuncia uma sociedade marcada por relações de dominação, de opressão, opondo, de um lado, opressores e de outros, oprimidos. A educação escolar, segundo essa visão, promove e reforça essa dominação, ao promover uma “educação bancária”, onde o próprio ato de ensinar é um ato opressivo, uma vez que supõe que alguém, o professor, que detém o saber e que, portanto tudo tem a ensinar, e que, por outro lado, o outro, o aluno, nada sabe e, portanto tudo tem a aprender. Um ensina e outro aprende; um fala e o outro (apenas) escuta; um manda e o outro obedece; um domina e o outro é dominado; um age e o outro apenas observa ou sofre ação; um oprime e o outro sofre opressão, revelando uma contradição educador-educando que precisa ser superada, o que só ocorrerá com outro tipo de educação. Cito Freire (2003, p. 59):

“Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição.”

A isso contrapõe o autor, uma educação libertadora e, portanto: problematizadora, dialogal, onde a aprendizagem ocorre de forma coletiva, com todos os envolvidos ensinando e aprendendo, mediatizados pelo mundo. A própria ação educativa é libertadora, pois a palavra é pronunciada livremente, dialeticamente, dialogicamente. Trata-se de uma educação crítica, problematizadora, conscientizadora, que é “prática da liberdade”, construtora de um saber libertador e, portanto humanizador, libertadora da consciência oprimida. Propor uma educação libertadora é resgatar a liberdade original do ser humano, aquela que lhe possibilita ser, junto com outros, construtor, transformador da natureza e construtor do mundo.

A educação problematizadora e libertadora não é desprovida de conteúdo, mas este é entendido segundo outra ótica, ou seja, do ponto de vista daqueles que querem se libertar. Cito Freire, (2003, p. 85):

“Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução

organizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.”

Essa fala de Paulo Freire enfatiza bem a visão de que os conhecimentos dos alunos construídos pelos mesmos na prática comunitária devem ser respeitados pelos professores levados em consideração para o ensino.

A forma como o professor se relaciona com a leitura de mundo dos alunos (os conhecimentos que eles trazem consigo para a escola) determinará o tipo de leitura de mundo a ser trabalhado em sala de aula: dialógica ou não dialógica. O conteúdo a ser trabalhado com os educandos, tem origem, portanto, nos conhecimentos já produzidos por eles, na realidade, nas necessidades, interesses e anseios deles mesmos.

Freire (1987) fala de uma leitura dialógica e de uma leitura não dialógica na escola.

A leitura não dialógica é aquela de uma escola que ensina com base em cartilhas, que não leva em consideração a leitura de mundo do aluno, impondo ao mesmo, uma única forma de leitura, impossibilita a pluralidade de interpretações, o diálogo, negando o sujeito-leitor, transformando-o em decifrador de sinais, em decodificador.

A leitura não dialógica está fundada na teoria da ação antidialógica. As características dessa teoria são: a conquista, a divisão para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural.

A leitura dialógica enfatiza a interação. As diversas leituras de mundo encontram na escola um espaço privilegiado para se confrontarem. Dessa forma os sentidos produzidos pelos diversos sujeitos se relacionam de tal forma a se produzirem novos sentidos. Ou seja, a leitura de vida, as experiências existenciais dos alunos precedem a leitura de textos e a enriquecem, ampliando suas possibilidades.

A leitura dialógica está fundada na teoria da ação dialógica. Suas características são: a colaboração, a união, a organização e a ação cultural.

### **Leitura de Imagem: uma pedagogia por projetos**

Jolibert (1994) propõe uma pedagogia por projetos, segundo a qual, a atividade do aluno, sua participação e cooperação em sala de aula e sua interação com o meio são elementos essenciais para a construção de seu saber.

Num projeto referente à vida cotidiana organiza-se o espaço, o tempo, as atividades, as responsabilidades, as regras de vida.

Os projetos de aprendizado, por sua vez, são fruto do desejo de fazer partilhar com as crianças as perspectivas sobre os conteúdos de formação normalmente reservados aos docentes.

Trata-se, pois, de uma pedagogia que gera atividade, que vê o aprendizado do aluno como fruto de seu próprio engajamento, que permite ao aluno “viver numa escola real”.

Essa pedagogia favorece acolhe as leituras prévias dos alunos e favorece a troca de leituras e de saberes.

### **Engajamento dos alunos: mobilização intelectual**

Charlot (2000, p. 54-57) trabalha o conceito de mobilização, aproximando-o da idéia de movimento, de recursos e de móbil. “Mobilizar é por em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento”. “Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso”. Móbil é desejo, o desejo que o resultado da mobilização permite satisfazer.

Ocorre mobilização intelectual quando os educandos reúnem suas seus conhecimentos e recursos intelectuais para transformá-los, pela atividade, em aprendizagem de novos conhecimentos. Para que os alunos se mobilizem as atividades precisam ter sentido para eles. Os esforços do professor para “dar uma boa aula”, para ensinar, utilizando-se de inúmeras ferramentas para isso, não surtem efeito se o aluno não tiver vontade de aprender. Essa vontade de aprender advém do próprio aluno, fruto de algo que faz com que ele se mobilize em busca do conhecimento por meio de atividades intelectuais. Há, então, um motor que é causa da mobilização, um desejo.

Desconsiderar ou mesmo desprezar os conhecimentos ou leituras prévias dos alunos pode dificultar a mobilização intelectual dos mesmos.

### **Educação escolar e cultura: multiculturalismo crítico**

Moreira e Candau (2003, 10-11) denunciam o caráter monocultural da educação brasileira. Propõem uma releitura da educação escolar e um novo olhar a partir de uma perspectiva multicultural. Defendem “a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório.” Por reconhecerem que a perspectiva multicultural apresenta várias nuances, os autores propõem o “diálogo intercultural, de modo a favorecer a construção de um autoconceito e uma autoestima positivos em todos (as) os (as) alunos (as) constitui uma preocupação fundamental para se desenrolarem práticas educativas multiculturais.”.

Um currículo e uma prática multicultural podem servir de base para a construção de uma educação que realmente promova o diálogo e o respeito à diversidade étnica e cultural característica da sociedade brasileira.

### **Leitura de imagem: a cultura afro-brasileira**

O que vemos? O que lemos?

Uma fotografia em branco e preto. As pessoas são negras (cor preta). Personagens: mulheres. Usam torço na cabeça. Não dá para ver os pés, então, não se sabe se estão calçadas ou descalças. Alguns vestidos são brancos, outros, aparentemente mesclam o branco com outras cores; são longos, largos e rodados. Uma mulher em pé se apresenta com a cabeça levemente inclinada para frente e para baixo. No primeiro plano, à esquerda, estão duas mulheres: uma de meia idade, corpo avantajado, encontra-se sentada; outra, ainda jovem está abaixada, embora não dê para notar se ajoelhada ou de cócoras. A mais jovem estende a mão a mais velha que a segura. Esta lhe dirige um olhar. A fotografia mostra que as mulheres usam colares em volta do pescoço. Mais ao fundo da foto percebe-se uma parede de cor branca, folhas de coqueiro e outros tipos de folhas, frutas...

O que mais podemos ver? O que mais podemos ler?

Uma comunidade, uma religião, um templo, um culto, uma cultura: a cultura afro-brasileira.

Que leituras são feitas da cultura afro: pelas pessoas fora do ambiente escolar, pelos professores e professoras, pela escola, no trabalho em sala de aula?

Numa perspectiva antidualógica não há espaço para a diversidade cultural em sala de aula. A cultura afro-brasileira não é considerada ou é considerada como oposta à leitura que fazem os detentores do poder na sociedade, portadores da cultura dominante, oficial. Assim, as experiências dos alunos com a cultura afro-brasileira ou com outra cultura específica, seja no aspecto religioso, caso da foto, seja em outros aspectos da cultura, são desconsideradas e, muitas vezes, rejeitadas, endemoniadas, rotuladas de primitivas. Os conhecimentos prévios dos alunos são menosprezados, subvalorizados em favor dos conteúdos gerais determinados hierarquicamente pelos técnicos do ensino oficial com suas cartilhas, livros didáticos ou apostilas. Dessa forma, em vez de a escola proporcionar um diálogo aberto e crítico entre os alunos, detentores de saberes prévios (leituras de mundo) sobre a cultura afro-brasileira, atuando os professores e professoras como mediadores, incentivadores e sistematizadores, atuam como obstáculo, impondo um saber fixo, uma única leitura tida como verdadeira. Com isso impede-se a troca de leituras, a partilha de saberes, impedindo o crescimento humano individual e coletivo dos alunos. Mantêm-se e se aprofundam preconceitos. Justificam-se atitudes de desrespeito e de discriminação.

Numa perspectiva dialógica, porém, as possibilidades são múltiplas, visto que há respeito à leitura de mundo dos educandos, ou seja, suas experiências de vida, os conhecimentos construídos a partir de suas relações na família, na comunidade e na sociedade. Quando esses educandos chegam ao espaço escolar eles não são olhados como *tabula rasa* ou recipientes vazios onde o educador despejará os conteúdos que julga serem os mais adequados ou impostos pelo sistema. A escola e a sala de aula são transformadas em espaços de troca saberes, de aprofundamento e de produção de novos saberes. Ali as culturas do povo, em geral, e a cultura afro, em particular, encontram espaço para receber um tratamento digno. Nesse espaço abre-se a possibilidade de um diálogo intercultural, pois as várias culturas podem dialogar livremente, com a mediação do professor-educador.

### **Conclusão**



No Brasil há uma legislação educacional que propõe uma educação que leve em consideração as especificidades, respeitando-se realidades ambientais, sociais, econômicas e culturais. Esta mesma legislação contempla a oferta do ensino Religioso e da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares do sistema escolar oficial. A Constituição Federal brasileira garante a liberdade de culto e a proteção aos templos religiosos. Há leis que criminalizam a discriminação por motivo de raça ou cor.

Mas para que as mudanças ocorra, necessita-se de uma nova escola, uma escola que trabalhe na perspectiva da emancipação do ser humano e não no seu embrutecimento. Para tanto se faz necessário partir, não da desigualdade, mas da igualdade das inteligências, o que significa igual capacidade de aprender; proporcionar meios para que os alunos se mobilizem intelectualmente, ou seja, dediquem-se com afinco para adquirir e construir novos conhecimentos, realizando atividades que tenham sentido para eles; transformar as escolas em espaços de trabalho educativo individual e coletivo, viabilizados por projetos construídos e geridos por professores e alunos em constante cooperação;

Tem que ter uma outra lógica. Uma lógica dialógica. Uma lei que determine a introdução no currículo da História e da cultura afro-brasileira não é suficiente se gestores, educadores e comunidade escolar não lutarem para romper com a lógica bancária e autoritária reinante nas escolas e nas salas de aula.

É preciso romper com a lógica que impõe uma leitura de mundo monocultural, opressora. Faz-se necessário uma lógica em sala de aula onde o respeito à história e à experiência de vida, à cultura, aos conhecimentos prévios, à leitura de mundo do educando sejam respeitados e acolhidos como ponto de partida para a construção de conhecimentos numa perspectiva dialógica. Isso significa respeito ao outro “eu” enquanto ser humano, detentor de um saber e uma cultura singular equivalente às demais culturas, capaz de contribuir para a construção de um “nós”, uma nova humanidade, solidária, fraterna, uma sociedade multicultural, necessariamente pluralista.

Dessa forma, tanto nos espaços escolares e universitários quanto em outros espaços públicos as culturas e as religiões afro-brasileiras poderão ser lidas de tal forma

que se possa apreciar a suas reais contribuições para a formação da cultura brasileira. Isso será possível se as leituras forem feitas com um enfoque multicultural, respeitando-se a diversidade cultural e religiosa de nosso país.

### Referências bibliográficas:

AEBLI, Hans. *Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*. Trad. De João Teodoro d'Olim Marote. 2ª ed., São Paulo: Editora Nacional, 1974.

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. *Campanha em defesa da liberdade de crença e contra a intolerância religiosa*. São Paulo: CEERT, 2004.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 37ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler. In: A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 45ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

JOLIBERT, J. (Coord.). *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. *Formando crianças produtoras de texto*. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 23, 2003.

PARO, Vitor H. *Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

RANCIÈRI, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. De Lílian do Valle. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, E. M. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. *Rever - Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, nº 2, 2004.

PARO, Vitor H. *Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.