

O DIÁLOGO ENTRE O CONHECIMENTO ESCOLAR E O SABER POPULAR

Edielso Manoel Mendes de Almeida*
edielsoalmeida@bol.com.br
Luiz Carlos Pinto de Holanda**
Luizholanda2010@hotmail.com
Raira dos Santos Nunes***
rairanunesnunes@hotmail.com

RESUMO

Este artigo analisa o diálogo entre o saber popular e o saber escolar na prática pedagógica de professores que atuam em escolas ribeirinhas na Amazônia, especificamente na ilha do Açaí no município de Afuá que compõe o arquipélago do Marajó. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo etnográfico, realizado em cinco comunidades ribeirinhas que compõem a referida ilha; teve como base para fundamentação teórica a Ecologia de Saberes proposta por Boaventura de Souza Santos e o diálogo na concepção de Paulo Freire.

Palavras-chave: ecologia de saberes; diversidade epistemológica; saber popular.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo apresenta-se o resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizado como um estudo etnográfico, que analisou o diálogo entre o saber popular dos ribeirinhos da ilha do Açaí¹ e o saber escolar (saber hegemônico) na prática pedagógica dos professores que atuam em classes multisseriadas² nas escolas da referida ilha. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas³ e da observação participante⁴. Foram entrevistados seis professores⁵ e realizada a observação de suas práticas pedagógicas. Para

* Mestre e Doutor em Educação. Doutorando em Ciências Sociais na área de Antropologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

** Licenciado em Educação Física. Pós-Graduação em Aprendizagem Motora. Mestrando em Ciências da Educação.

*** Mestranda em Ciências da Educação.

¹ Situada no município de Afuá que pertence ao arquipélago do Marajó no Estado do Pará.

² Turma na qual somente um professor ou professora atua, ao mesmo tempo e no mesmo espaço físico, com alunos do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. Em algumas comunidades, o professor ou a professora assume também a educação infantil.

³ As entrevistas foram realizadas no período de 15 a 30 de março de 2016

⁴ As observações das aulas dos professores foram realizadas nos meses de abril e maio de 2016.

⁵ Os professores são identificados na pesquisa com pseudônimos para preservar o anonimato, pois a maioria não são funcionários efetivos da prefeitura de Afuá, são professores com contrato temporário, renovado anualmente de acordo com critérios de avaliação do desempenho adotados pela Secretaria Municipal de Educação. Por isso, autorizaram a divulgação dos dados coletados, mas com a garantia do anonimato, para não interferir na renovação do contrato de trabalho.

analisar os dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo baseada em Laurence Bardin (2010).

O referencial teórico para fundamentar a pesquisa foi baseado na concepção de ecologia de saberes proposta por Boaventura de Souza Santos e no diálogo na visão de Paulo Freire. Na ecologia de saberes, o mundo é um arco-íris policromático (SANTOS, 2008), sendo assim, há uma diversidade de culturas com diferentes formas de produzir saberes que orientam suas atividades produtivas, sociais, culturais e religiosas. O reconhecimento da diversidade epistemológica existente no mundo é essencial para que se efetivem práticas nas quais os saberes possam dialogar numa relação de igualdade, sem a imposição do conhecimento científico como hegemônico. O termo ecologia, de acordo com Santos (2008, p. 157), “assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistemática, dinâmica e horizontal entre eles”.

Para Freire (2014), o diálogo se constitui no encontro entre professor e alunos que refletem e agem sobre o mundo a ser transformado e humanizado. Portanto, o diálogo é comunicação, pois se conhece a realidade na interação com seus semelhantes, o que o torna também social, apesar da dimensão individual, haja vista que é por meio dele que se pode atuar criticamente para transformar a realidade na qual se vive.

Iniciou-se a discussão com a concepção de conhecimento escolar, em seguida, dialogou-se com os elementos que fazem parte da prática pedagógica do professor, dentre os quais: o planejamento das aulas e a metodologia de ensino e aprendizagem.

2 O CONHECIMENTO ESCOLAR

Segundo Moreira e Candau (2008, p. 23), o conhecimento escolar é “um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade”. Portanto, o conhecimento escolar está imbricado por questões ideológicas e políticas; sendo assim, a definição do que deve ser ensinado na escola não é somente uma questão educacional, e sim política.

A decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade (APPLE, 2006, p. 42).

Quem detém o poder na sociedade capitalista privilegia e legitima conhecimentos que socialmente são reconhecidos, bem como ignora e estigmatiza os que não o são, dentre eles os saberes populares. Assim, hierarquiza os conhecimentos que podem ser transmitidos pelo sistema escolar. Na visão de Moreira e Candau (2008, p. 25), “Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais, classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos”. Essa maneira de agir está alicerçada, segundo Santos (2007), na razão indolente que guia o pensar, a nossa visão da vida e do mundo, bem como a produção da ciência baseada no paradigma eurocêntrico.

Desta maneira, o conhecimento oriundo de uma base científico-cultural é organizado de acordo com as disciplinas que compõem as etapas da educação básica para fazerem parte do currículo escolar, que deverão ser transmitidos por meio da utilização de métodos e técnicas para a realização da prática docente, constituindo-se numa visão racionalista de conhecimento que nega a complexidade do ato de ensinar e de aprender; ao mesmo tempo, impõe o conhecimento científico como a única maneira de compreender o mundo.

Para Santos (2007), a ciência não é a única forma de interpretar o mundo; existem outros saberes que historicamente foram negados e que precisam ser reconhecidos. Essa ausência é gerada pela monocultura do saber e do rigor, que considera, ignorante, o que não é científico. Desta maneira, os saberes populares não são reconhecidos como conhecimentos porque não têm o rigor do científico, o que caracteriza uma visão colonialista, ou seja, é no plano epistemológico que o colonialismo assume maior centralidade. Desse modo, “o que não existe é produzido como não existente, invisível à realidade hegemônica do mundo” (SANTOS, 2007, p. 78).

Consequentemente, o conhecimento escolar tem como base o que Santos (2010, p. 71) chama de cânone literário:

Entende-se por cânone literário na cultura ocidental, um conjunto de obras literárias que, num determinado momento histórico, os intelectuais e as instituições dominantes ou hegemônicas consideram ser os mais representativos e os de maior valor e autoridade numa dada cultura oficial.

Somente o conjunto de obras e autores reconhecidos como hegemônicos pela classe dominante são declaradamente valorizados e reconhecidos como dignos de serem ensinados nas escolas desde a educação infantil, ensino fundamental, médio e educação superior: “[...] o processo de intensificação que estas obras sofrem, dota-as do capital cultural necessário para que possam finalmente patentear a exemplaridade, o caráter único e a inimitabilidade que as

distingue.” (SANTOS, 2010, p. 72). O cânone literário impõe uma identidade elitista e nega os saberes e as identidades locais.

2.1 O CONHECIMENTO ESCOLAR NA ÓTICA DOS PROFESSORES

O conhecimento escolar, denominado pelos professores ribeirinhos⁶ como conteúdos, compõe a matriz curricular da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e são organizados por ano, distribuídos nos quatro bimestres. De acordo com a fala dos entrevistados, esses conteúdos são estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), são entregues no início das aulas e devem ser trabalhados com os alunos.

Por conseguinte, os saberes socialmente reconhecidos e legitimados pelo sistema municipal de educação de Afuá negam os saberes oriundos da cultura ribeirinha. As vozes dos ribeirinhos são silenciadas e seus saberes não são dignos de entrarem na sala de aula, o que caracteriza uma colonialidade do saber.

A seleção de conteúdos vem da SEMED, já vem distribuída por bimestre, não sei quem elabora. Tem assuntos que são totalmente fora da realidade da gente. Eu vou introduzindo os conteúdos conforme as necessidades porque tem alguns assuntos que são muitos avançados para eles (Profa.⁷ Claudia).

Os professores foram unânimes em afirmar que não participam da seleção dos conteúdos e nem sabem quem os elabora, apenas os recebem das mãos da diretora do Regional⁸, que também recebe das mãos dos técnicos da SEMED. Os conhecimentos escolares, denominado pelo sistema educacional como conteúdos, já vem prontos, listados por ano, e divididos nos bimestres para serem ensinados, independentemente do contexto no qual a escola está inserida. Isto colabora para a exclusão dos alunos que não se adaptam ao processo de transmissão de conhecimento sem sentido e significado para eles.

Nesse sentido, no currículo oficial não há espaço para o saber popular oriundo das comunidades ribeirinhas. Essa forma de exclusão dos saberes locais é o que Mignolo (2003) denomina de Geopolítica do conhecimento, que se refere às relações entre espaço e poder que

⁶ Professores que desenvolvem suas atividades profissionais em escolas situadas nas margens dos rios, lagos ou igarapés na Amazônia.

⁷ Todos os nomes dos professores e professoras são fictícios para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa

⁸ O sistema municipal de ensino de Afuá está organizado administrativa e pedagogicamente em regionais. Os regionais são agrupamentos de escolas de acordo com a sua localização geográfica. Esta foi a estratégia adotada pela Secretaria Municipal de Educação para atender à diversidade geográfica da região.

geram as hierarquias entre os diferentes sistemas de conhecimento quando relacionamos espaço, poder e saber.

Desta maneira, a cultura hegemônica é imposta por meio dos valores, hábitos e costumes, o que contribui para a baixa autoestima dos alunos que não veem os seus saberes contemplados no currículo desenvolvido pela escola. Nessa lógica, Moreira e Candau (2008) admitem que as situações de opressão e discriminação também são materializadas no currículo cotidianamente, mas também essas situações podem ser contestadas, desveladas e visibilizadas pelo professor e aluno.

Nesse sentido, foram encontrados na pesquisa professores que questionam os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Dentre os mecanismos de luta está o fortalecimento das identidades dos sujeitos amazônidas a partir do reconhecimento dos seus saberes como dignos de dialogarem com os saberes escolares e compor a “lista” de conteúdos a serem trabalhados no ano letivo.

Pego a lista da SEMED e vejo os conteúdos que realmente são mais importantes pros meus alunos, acho importante que eles saibam os assuntos necessários pra sobreviver bem aqui na Ilha ou em outro lugar. Então acrescento outros conteúdos relacionados a geografia do lugar, a história da comunidade e de sua família, a religião predominante na comunidade em Ensino Religioso; os animais e os alimentos da região em Ciências e assim por diante. (Prof. João)

A preocupação dos professores está voltada para a aprendizagem de conteúdos que sejam significativos para os alunos, assim na lista de conteúdos da SEMED são inseridos os saberes populares dos alunos e da comunidade, uma vez que esses retratam a realidade local.

Para Freire (2003, p. 31), é essencial conhecer a realidade para transformá-la:

É importante fazer ver que a reflexão não é suficiente para o processo de libertação. Necessitamos da práxis ou, em outras palavras, necessitamos transformar a realidade em que nos encontramos. **Mas, para transformar a realidade, para desenvolver minha ação sobre a realidade, transformando-a, é necessário conhecer a realidade.** Por isso, em minha práxis, é necessário que haja constante unidade entre minha ação e minha reflexão. (grifo nosso)

Os professores também questionam a não participação na definição dos conhecimentos a serem trabalhados nas diversas disciplinas que compõem o currículo da educação básica das escolas ribeirinhas. Para que o conhecimento escolar seja relevante e significativo torna-se necessário o envolvimento dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar na sua definição.

3 O PLANEJAMENTO DAS AULAS

Entende-se como plano de aula a organização das ações didáticas por meio das atividades que norteiam a prática diária do professor em interação com os alunos nos diversos espaços de aprendizagem, seja a sala de aula ou outros ambientes de acordo com os objetivos propostos para a aula. Segundo Libâneo (2004, p. 221), “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Por intermédio do planejamento, o professor define o que ensinar, como ensinar e também o avaliar, assim racionaliza, organiza e projeta a articulação entre a escola e o contexto no qual ela está inserida.

Nesse sentido, planejar vai além do pedagógico, tornando-se um ato político “não há educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida” (FREIRE, 2014, p. 49). O professor, ao planejar, faz opções de educar para a conscientização e mudança ou para a manutenção das relações de dominação política, econômica e cultural que caracterizam a sociedade capitalista. A seguir, apresentam-se como os professores elaboram o planejamento. Classificam-se em duas categorias: a partir da perspectiva colonizadora e da perspectiva descolonizadora.

3.1 PROFESSORES QUE DESENVOLVERAM O PLANEJAMENTO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA COLONIZADORA

A perspectiva colonizadora caracteriza-se pela imposição do conhecimento escolar no ato de planejar e a negação do saber popular, configurando a colonialidade do saber, pois é no viés epistemológico que o colonialismo assume maior centralidade, com uma perspectiva redutora do conhecimento, impossibilitando o surgimento de outras perspectivas epistemológicas.

Dentre os professores, sujeitos desta pesquisa, enfatizar-se-ão as falas dos que foram considerados inclusos numa visão colonizadora do saber. Lembrando que, os professores trabalham no âmbito de uma estrutura de dominação, portanto, suas práticas não são totalmente descolonizadoras, muitas carregam em si reflexos da estrutura de dominação, o que se reflete nas práticas colonizadoras. Em relação a elaboração do planejamento:

Trabalho com o pré-escolar, 1º e 2º ano, então elaboro um plano pra cada ano, pego a lista de conteúdos que já vem dividido os assuntos por bimestre e planejo como vou trabalhá-los. O pré-escolar eu também trabalho a alfabetização então é o mesmo plano do 1º ano (Profa. Fabiola).

Planejo de acordo com os conteúdos do livro, as atividades de avaliação também são as do livro, até porque não dá tempo de fazer um planejamento para pré-escolar, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. Se eu for fazer um para cada ano, passarei o dia todo planejando (Prof. Antônio).

O planejamento é feito para cada ano separadamente, os conteúdos são os oriundos da proposta elaborada pela SEMED, sem levar em consideração o contexto no qual a escola está imersa. O livro didático é o guia para o planejamento dos professores. Dentre os motivos para que isso ocorra estão: lecionar para os vários anos do ensino fundamental no mesmo horário de aula, o que impossibilita o professor de elaborar um plano para cada ano; o livro didático ser o único recurso pedagógico disponível para o processo de ensino e aprendizagem na escola, e o fato de todos os alunos terem acesso a este material.

Pelas falas dos professores, o planejamento, mesmo direcionado pelo livro didático, tem como base a divisão da classe de acordo com o ano. Desta maneira, a turma multisseriada é dividida em partes e cada uma dessas partes com atividades específicas, o que impossibilita a realização de trabalhos nos quais os alunos possam interagir com colegas de outros anos.

No planejamento, a imposição do conhecimento escolar por meio da lista de conteúdos emanada da SEMED e do livro didático caracteriza a colonialidade do poder (o sistema municipal de ensino define o que deve ser ensinado aos alunos ribeirinhos) e do saber (o não reconhecimento do saber popular dos educandos, e a negação das práticas sociais que norteiam e dão sentido ao cotidiano das crianças e adolescentes ribeirinhos).

3.2 PROFESSORES QUE DESENVOLVERAM O PLANEJAMENTO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DESCOLONIZADORA

As práticas de planejamento que se denominou descolonizadora reconhecem que nas comunidades ribeirinhas existem manifestações culturais e epistemológicas próprias; são práticas que procuram dar visibilidade a essas manifestações, além do reconhecimento, valorizam os saberes locais, e os incluem nas aulas por meio de ações pedagógicas planejadas.

Descolonizar não significa, de acordo com Walsh, Schiwy e Castro-Gómez (2002, p. 14), se desfazer “das ferramentas conceituais das ciências nem tampouco das hermenêuticas críticas da sociedade, mas repensar sua utilidade ou seus efeitos sobre as relações coloniais,

perguntando até que ponto perpetuam (involuntariamente, talvez) a lógica vigente”. Nessa perspectiva, Santos e Meneses (2010, p. 12) afirmam que descolonizar requer “intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, e que valorizam os saberes que resistiram com êxito [...] às condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos”. A proposta de um diálogo horizontal foi evidenciado na fala de alguns professores em relação ao planejamento, por meio da inclusão, nas aulas, do saber popular dos educandos da ilha do Açaí.

No planejamento, além dos conteúdos da SEMED, procuro incluir o conhecimento aqui da comunidade. Nas aulas de Artes incluo a arte da comunidade como a tecelagem, o artesanato, a marcenaria e as manifestações religiosas (Profa. Maria).

No ato de planejar o que irei trabalhar durante a semana, pego a lista dos conteúdos, verifico o que dá pra relacionar com a realidade dos alunos, vejo os problemas que estamos vivenciando e de que maneira esses conteúdos podemos ajudar a entendê-los. Às vezes, esses conteúdos não servem, aí, o jeito é extrair dos próprios alunos a partir dos seus saberes (Profa. Ana).

O planejamento, de acordo com a fala dos professores, parte das necessidades dos alunos, do que eles precisam no cotidiano em termos de conhecimentos, daí a valorização tanto do conhecimento escolar quanto dos seus saberes locais. Esses alunos participam diretamente das atividades produtivas, seja com os pais ou outros membros da família, desde a coleta do açaí, bem como na venda do produto em Macapá. Participam também da pesca do peixe e camarão e na caça de animais silvestres, ou seja, estão envolvidos diretamente na extração e comercialização dos produtos da mata e dos rios.

Ao incluir no planejamento o saber popular o professor reconhece esses saberes como parte do universo sociocultural dos alunos e sua importância para aprendizagem significativa e contextualizada, além de criar espaços para que os alunos possam ensiná-los e aprendê-los por meio da troca de experiências entre si, pois são “saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2009, p. 30). Ao discutir com os alunos as questões sociais, políticas, culturais e econômicas nas quais esses saberes, juntamente com o conhecimento escolar estão inseridos, o professor está contribuindo para a leitura crítica do mundo.

A fala do Prof. Moisés, “vejo os problemas que estamos vivenciando e de que maneira esses conteúdos podem nos ajudar a entendê-los”, retrata a importância do conhecimento no sentido de intervir no mundo real, ou seja, na sua utilidade, a que nem sempre o conhecimento escolar consegue responder. Daí, o reconhecimento de outras intervenções no

real possíveis por outras formas de conhecimento e por uma “necessária reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam” (SANTOS, 2010, p. 60). Um dos exemplos é o manejo do açaí realizado para preservar a espécie, assim como os animais silvestres e a proibição de fazer roça para evitar a derrubada de açaizeiros e a queimada da mata nativa. Esses são saberes que preservam a biodiversidade da floresta Amazônica e, ao mesmo tempo, garantem a sobrevivência dos ribeirinhos na Ilha do Açaí.

4 METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A metodologia consiste no estudo dos métodos, ou seja, dos caminhos e ações que serão adotados para alcançar os objetivos, finalidades ou metas. Na educação, as metodologias abarcam os métodos, procedimentos e técnicas de ensino, selecionados pelo professor, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, os métodos, segundo Martins (2008), estão imbricados por concepções pedagógicas que balizam as práticas docentes que poderão estar embasadas na reprodução do conhecimento, no qual o professor é visto como o dono da verdade, o único detentor do saber que tem como missão ensinar aos alunos, o conhecimento dogmático, que, de forma passiva, assimila-os numa relação verticalizada. A realidade social é idealizada como imutável e estática, assim a educação tem como finalidade adequar o indivíduo a esta sociedade sem questioná-la.

As concepções pedagógicas que balizam as práticas docentes também podem estar embasadas em um método dialógico, no qual o conhecimento é problematizado a partir dos saberes dos alunos e relacionados com a sua realidade histórica, cultural, econômica e política. Desta maneira, a educação problematiza a sociedade e desmistifica as relações de poder e dominação.

4.1 PROFESSORES QUE DESENVOLVERAM PRÁTICAS COLONIZADORAS

As práticas metodológicas colonizadoras foram à concretização do planejamento baseado nesta mesma perspectiva. Assim, as metodologias desenvolvidas pelos professores consistiram em um conjunto padronizado de procedimentos destinados a transmissão do

conhecimento escolar. É o que Freire (2014, p. 79) denomina de pedagogia bancária, baseada na

[...] narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

O autoritarismo de quem detém o conhecimento define o que os alunos devem fazer e responder, eles não são instigados a pensar porque as respostas já estão pré-determinadas; o professor é o narrador do conhecimento escolar, não é permitido realizar críticas, assim como não se deve questionar e nem duvidar do que é narrado. A educação, nesse prisma, “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2014, p. 81).

Por meio das entrevistas e observações da prática docente, destacam-se as práticas metodológicas que consideram-se colonizadoras. Estas práticas estão intimamente relacionadas com a organização do espaço da sala de aula que tem no quadro (branco ou verde) a sua referência. A organização da classe é feita de acordo com o ano em que se encontram os alunos:

Organizo a turma por ano, coloco os alunos do pré-escolar na frente porque são menores, então eles não empatam a visão do quadro para os do 1º ano que sentam atrás, pois são crianças maiores, os do 2º ano sentam do outro lado do quadro (Profª. Fabiola).

Aqui na sala tem dois quadros, então eu divido a turma de acordo com os quadros. O maior quadro eu reparto ao meio, aí fica um lado para o 1º, 2º e outro para o 3º ano e o quadro menor eu divido também ao meio, sendo uma parte para o 4º e a outra para o 5º ano (Prof. Antônio).

O paradigma da seriação, portanto, é a base da organização dos alunos e o quadro corresponde ao espaço que eles ocuparão na sala de aula. Em termos metodológicos, o que prevalece é o método expositivo por meio da técnica da exposição oral dos conteúdos. Nesse processo, os alunos são meros espectadores, receptores do conhecimento de acordo com as disciplinas que compõem a matriz curricular. Os passos das aulas são: o professor copia o assunto no quadro; após todos os alunos copiarem o conteúdo, ele apaga o quadro para copiar os exercícios para verificação da aprendizagem. Após os alunos terem copiado o conteúdo e o exercício, o professor explica o conteúdo e como o exercício deverá ser realizado.

Copio os conteúdos no quadro, passo o exercício, quando eles terminam de copiar, explico o assunto e tiro dúvidas sobre as questões do exercício. Os que terminam logo o trabalho, peço pra ajudar os que estão com dificuldades, trabalho com o pré-escolar e os cinco anos do ensino fundamental. Os melhores alunos me ajudam com os outros (Prof. João).

A organização do espaço da sala de aula inviabiliza o diálogo, pois o professor monopoliza a palavra, não abrindo espaço para que os alunos possam ter o direito de exercê-lo. Nesse sentido, para Freire (2014, p. 81), não é possível o diálogo “entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso, primeiro, que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue”.

Pela aula expositiva é imposto o saber hegemônico como verdade absoluta e a única maneira de compreender e explicar o mundo. Não há o diálogo entre os saberes, porque não interessa para o professor os saberes que os alunos trazem do seu meio sociocultural, o que importa são os conteúdos transmitidos mecanicamente, divididos em disciplinas específicas para cada campo do conhecimento, e esses, por sua vez, são subdivididos nos cinco anos do ensino fundamental, assim fica evidente a colonialidade do saber. Esta forma de organização é exclusivamente temporal, pois fica estabelecido que determinados conteúdos devam ser aprendidos, indistintamente, por todos os alunos em um tempo predeterminado.

A organização dos alunos por ano impossibilita a interação com os colegas dos outros anos; apesar de ser uma turma multisseriada, na prática, são três, quatro ou cinco turmas dividindo o mesmo espaço. O conteúdo é o eixo desta divisão, e transmitido de forma alienada, descontextualizada das atividades produtivas, sociais e culturais dos alunos. Dessa maneira, o mundo, que é um arco-íris policromático (SANTOS, 2008) repleto de uma diversidade cognitiva, é reduzido à epistemologia hegemônica sustentada pela razão indolente. A negação da complexidade da ação educativa e da aprendizagem caracteriza esta visão racionalista de educação na qual o único conhecimento válido é o que passa pelos rigores do método científico e atende aos interesses dominantes.

4.2 PROFESSORES QUE DESENVOLVERAM PRÁTICAS DESCOLONIZADORAS

Segundo Santos (2008), as ações descolonizadoras estão fundamentadas nas práticas e discursos que objetivam mostrar as visões do colonizado sobre as narrativas escritas pelo colonizador, desta maneira, essas narrativas são paulatinamente desconstruídas pelos

colonizados. O processo de desconstrução dar-se-ia pela sociologia das ausências, por meio da qual tornou-se presente o que está ausente. Na pesquisa de campo, observou-se algumas práticas que considerou-se descolonizadoras, nas quais, por meio de metodologias dialógicas, professor e alunos problematizaram o contexto no qual vivem.

Iniciou-se com a narrativa de uma aula de Artes do Prof. João que trabalha com alunos do pré-escolar, 1º e 2º ano, na qual discutiram e vivenciaram o conteúdo “os elementos plásticos visuais: cores, formas e linhas”

Professor: a aula de Arte hoje vai ser sobre tecelagem, e o seu José está aqui na sala pra nos ensinar algumas técnicas que ele utiliza para tecer o matapi⁹.
José: obrigado, professor, pela oportunidade de poder dividir com o senhor e com essas crianças, que vi nascer aqui na vila, o que eu sei sobre o matapi.

Nesse momento, os alunos formam um círculo e seu José inicia a explicação sobre a tecelagem do Matapi.

José: a gente tira a tala, raspa direitinho com a faca e coloca pra secar, tem que tá bem seca pra não empenar depois. Quando tiver bem seca, a gente começa a tecer, tem que cortar as talas de acordo com o tamanho do matapi, depois a gente amarra as talas com o cipó titica e vai tecendo tala por tala. A boca do matapi a gente deixa por último, depois que você tecer o corpo do matapi aí a gente tece a boca fora do corpo, depois a gente junta os dois e amarra com o cipó.

Depois do passo a passo das formas do matapi os alunos formaram grupos com colegas para confeccionar o artefato em questão, sempre sob a supervisão do seu José. No final da aula, todos os grupos apresentaram o matapi que confeccionaram e as dificuldades que encontraram para fazê-lo. Durante cada apresentação, o professor foi destacando os elementos plásticos visuais: cores, formas, linhas dentre outros que fizeram parte da obra construída. Para finalizar a aula, o professor agradeceu ao seu José por ter ensinado os alunos e a ele também como tecer o matapi.

A valorização do saber popular por meio da tecelagem do matapi, instrumento fundamental para a captura do camarão, foi o cerne da aula. O diálogo entre o conhecimento popular e o escolar ocorreu de forma horizontal. O professor, a partir do matapi confeccionado pelos alunos sobre a orientação do seu José, abordou o conteúdo “os elementos plásticos visuais: cores, formas, linhas dentre outros”, tendo como objeto de análise a arte de um artesão da comunidade. Ao mesmo tempo, houve o reconhecimento do saber local e da pessoa portadora desse saber que atuou como mediador através da socialização junto aos

⁹ Instrumento feito de talas retiradas do buriti que consiste em uma palmeira encontrada na floresta Amazônica. O matapi é utilizado para pescar o camarão.

alunos, que precisam deste saber para garantir sua permanência e sobrevivência na ilha do Açaí, pois o matapi é uma das ferramentas utilizadas nas atividades produtivas.

Outro ponto importante a ser destacado foi a organização do espaço da sala de aula; os alunos não foram organizados por ano, tiveram a liberdade na escolha dos colegas para formar os grupos. Nesse momento prevaleceu a turma unida para juntos encararem um desafio que consistia em tecer um matapi.

O professor não foi o transmissor de conhecimentos nem o centro das atenções, ao contrário, foi um aprendiz, que junto com os seus alunos aprendeu a tecer o matapi, ensinado por um membro da comunidade ribeirinha que detinha esse saber, o que prova que não há saber maior ou menor, o que existe são saberes diferentes (FREIRE, 2014). E a arte enquanto expressão da vida, esteve nessa aula, associada ao processo de criação e a construção do conhecimento se efetivou na relação entre o estético e o artístico, materializada nas representações artísticas locais. Como afirma Freire (2014, p. 39):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Liberdade para abrir espaço, em sua prática enquanto professor, para o saber popular que, dentro deste contexto, é o mais importante para os sujeitos envolvidos na práxis educativa. Na ecologia de saberes, Santos (2008) fala do critério de utilidade do saber como fator de preponderância. Neste caso, a hierarquia entre eles dá-se pelo critério de intervenção no mundo. Quem sabe tecer o matapi é o seu José, este conhecimento não está no livro didático e nem o professor é conhecedor deste saber. Os alunos precisam se apropriar desse saber enquanto sujeitos ribeirinhos, pois a pesca do camarão é uma das formas de subsistência, ao mesmo tempo, sentem-se valorizados enquanto sujeitos possuidores de um saber considerado importante pela escola.

5 CONCLUSÃO

Na pesquisa, identificou-se que o saber popular dialoga com o conhecimento escolar na prática pedagógica dos professores, de forma vertical e também horizontal, com a predominância das práticas verticalizadas. O diálogo, numa perspectiva verticalizada a qual denominou-se de colonizadora, nega os saberes locais, ou seja, o saber popular dos educandos

ribeirinhos, e impõe o conhecimento escolar como a única visão de mundo e de ciência, o que representa a colonialidade do saber, de acordo com Mignolo (2010). É a geopolítica do conhecimento que não reconhece esses saberes por emergirem dos sujeitos que historicamente foram excluídos e marginalizados.

É no planejamento que a geopolítica do conhecimento e a monocultura da escala dominante se materializam, por meio da definição dos conteúdos que farão parte do currículo nas diversas disciplinas que compõem a educação básica. Nele, o contexto no qual vivem e sobrevivem os educandos não são levados em consideração.

Na metodologia de ensino e aprendizagem, o diálogo é verticalizado, somente o professor tem o direito de pronunciar a palavra, aos alunos é negado esse direito porque não interessa os saberes que eles trazem do seu meio sociocultural. Para esta visão racionalista de educação, o único conhecimento válido é o que passa pelos rigores do método científico e atende aos interesses dominantes.

Portanto, a pesquisa mostrou que, por intermédio de metodologias colonizadoras, o conhecimento escolar, tendo como suporte o livro didático, foi imposto como única maneira de ler e explicar o mundo baseado na ciência, colonizando as mentes e menosprezando outras racionalidades e razões invisibilizadas e, dessa forma, construindo subjetividades, identidades, imaginários sociais, sentimentos, atitudes e visões de mundo para acatar as propensões hegemônicas.

Apesar dos professores atuarem dentro de uma estrutura de dominação, seja ela política, econômica, cultural e epistemológica; houve momentos na ação docente, em que foram desenvolvidas práticas nas quais o diálogo ocorreu de forma horizontal, que denominou-se de descolonizadoras. Nelas, houve o reconhecimento das manifestações culturais e epistemológicas das comunidades ribeirinhas da ilha do Açaí.

Práticas nas quais os saberes locais foram visibilizados, valorizados e reconhecidos como conhecimento que norteia a vida dos ribeirinhos nas atividades sociais, religiosas, culturais e produtivas. Nela, o planejamento partiu das necessidades dos alunos em termos de conhecimentos para enfrentar os desafios do cotidiano, daí a valorização tanto do conhecimento escolar quanto dos saberes locais.

A STUDY ABOUT THE DIALOG BETWEEN SCHOOL KNOWLEDGE AND POPULAR KNOWLEDGE

ABSTRACT

This article analyses the dialogue between knowledge and school knowledge in the pedagogical practice of teachers who work in riverside schools in the Amazon specifically on the island of the guys in the municipality of Afua that composes the archipelago of the Marajó. This is a qualitative approach. An ethnographic study carried out in five riverside communities that make up the said island was based on the theoretical foundation and ecology of knowledge proposed by Boaventura de Souza Santos and the dialogue in the conception of Paulo Freire.

Keywords: knowledge ecology; epistemological diversity; popular knowledge.

REFERÊNCIAS

APPLE, W. M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 12. ed. Lisboa: Edições 7, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, P. L. **Didática**. Curitiba: Ibepex, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política**. Tradução de Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras UFF. Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, n. 34, p. 287-324, 2010.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, C.; SCHIWY, F.; CASTRO-GÓMEZ, S. **Indisciplinar as ciências sociais**. Quito: Universidade Sandina Simon Bolivar/AbyaYala, 2002.

Recebido em 30 de abril de 2017. Aprovado em 26 de maio de 2017.