



Dilemas e desafios de um futuro presente: o que esperar da educação?

22 e 23 | setembro | 21

Diálogos, resultados e análise do curso de formação “Narrativas orais:

Entrelaces com as práticas educativas” e a visão dos professores sobre o potencial sócio pedagógico das narrativas orais.

Autor: NADIA BARROS ARAUJO

Email: nadiabarros.gestar@gmail.com

Coautora: Ana Paula Torres de Queiroz

Resumo:

Neste trabalho apresentamos os resultados e a análise de uma pesquisa participante, de cunho qualitativa, junto a um grupo de professores da Educação Básica da cidade de Tapiramutá/Bahia, participantes do curso de formação sobre o uso pedagógico das narrativas orais. Objetivamos aqui trazer as discussões que emergiram no curso de formação quanto ao potencial sociopedagógico das narrativas orais dos contadores de história de Tapiramutá/Bahia numa perspectiva socioeducativa, partindo do entendimento das narrativas orais enquanto fontes de saberes e conhecimentos que se entrelaçam com a perspectiva multicultural/intercultural do currículo, para tanto, tomamos como percurso teórico as perspectivas de Canen e Xavier (2010), Giroux e Simon (1994) (1985), Moreira & Silva (2002).

Palavras-chave: Potencial sociopedagógico das narrativas orais. Curso de formação continuada. Currículo.

1. Introdução

Diante do cenário plural em que estamos inseridos, num contexto marcadamente multicultural, porém ainda dominado por ideologias neoliberais e cientificistas, nos colocamos a pensar sobre o papel da educação, da escola e da docência frente às demandas do mundo atual. Ao ponderarmos sobre tais questões desembocamos em reflexões referentes ao currículo e a formação de professores, uma vez que, a cada dia torna-se mais urgente problematizarmos as hegemonias geradoras de saberes colonizados que compõem o currículo oficial.

Nesse sentido, precisamos nos abrir para o debate acerca da formação docente e preparar ações que sejam relevantes no sentido de formar uma práxis crítica e competente frente à diversidade da sociedade dos nossos tempos.

Também cabe a constatação de que o currículo por muito tempo foi concebido como uma tecnologia de organização burocrática: um “organizador” de conteúdos, mentes e corpos a serviço da homogeneização e hierarquização de saberes, geralmente reduzidos à transmissão de conhecimentos eleitos pela cultura dominante, onde a lógica empirista era marco condutor. Nestes termos, a distribuição do saber curricular se consolidou como “uma das maquinarias pedagógicas das mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade” (MACEDO 2012, p.45).

Diante deste contexto, somos chamados a refletir sobre a relação entre currículo e poder e, nos questionar, como romper com essa lógica? O conhecimento escolar (e extraescolar) pode ser construído por uma via mais dialogada e colaborativa, para além de um mero caminho de preservação das relações de poder e, até mesmo, dos fazeres impostos por grupos historicamente privilegiados?

Estas interrogações e reflexões redundam sobre o papel político e ideológico do currículo. Eles fazem com que, em nosso cotidiano educativo, repensemos toda uma economia de corpos e discursos que, oriundos de um enquadramento escolar, conforme assinalado por Apple (2006) segue um caminho muitas vezes tortuoso de influências e dinâmicas diversas:

[...] as formas de conhecimento (tanto aberto quanto oculto) encontradas nas escolas implicam noções de poder e de recursos e controle econômico. A própria escolha do conhecimento escolar, o ato de designar os ambientes escolares, embora possam não ocorrer de forma conscientemente, são com frequência baseados em pressuposições ideológicas e econômicas que oferecem regras do senso comum para o pensamento e a ação dos educadores. (APPLE, 2006, p.84)

Tais argumentos nos levam a encarar o currículo como uma tecnologia socialmente determinada (GOODSON, 2007), onde os grupos sociais fazem incidir suas relações de quadriculamento e poder. Em outras palavras, o currículo se apresenta como uma prática social e antropologicamente demarcada, onde as relações intersubjetivas (e micropolíticas) adentram numa espécie de jogo prático e simbólico poderoso. Falamos de um jogo de contatos reformuladores, capazes de modificar toda uma escala de valores e fazeres educacionais.

Encaramos dessa forma, a educação como um processo complexo, muitas vezes pautado pela ideia distorcida do controle, do prescrito e do posto. Ao problematizarmos o currículo enquanto técnica de castração (como de fato, muitas vezes demonstra ser) lançamos uma nova perspectiva sobre uma educação que, em muitas das suas concretizações, é a expressão daquilo que Mafesolli (2005, p.20) chamou de “moralismo pedagógico”.

Essa educação do currículo excessivamente controlador, engessado e plasmado pelo tecnicismo mercantil puro e simples, nada mais é do que expressão de um processo educacional criador de projetos positivistas e pasteurizados de sucesso. Um processo em que a experiência vivida perde importância e onde o subjetivo e o objetivo se separam como se pertencessem a reinos distintos e contrapostos.

Por meio dessa distorção compreensiva, os currículos se reificam na relação escolar transformando-se, de instrumentos políticos e organizativos, em meras bulas educativas. Ao atingir esse ponto, são a expressão daquilo de CelestinFreinet (1991, p.7) chamou de “fórmula de escola” e não uma “obra de vida”. Em suma: são a concretização de um fazer que se afasta da construção solidária, engajada e colaborativa.

Nestes termos, apresentamos algumas ideias para que os professores, enquanto atores sociais competentes reajam a esse caminho uniformizador. Frente a um mundo cada vez mais aberto a novas possibilidades interativas, comunicativas e educativas, educadores e educandos do agora precisam repensar e transformar seus discursos e ações. Trata-se de um reposicionamento profundo, onde ações em prol de um processo educativo mais colaborativo se tornem capazes de gerar práticas formativas realmente transformadoras.

Assim, os atores sociais precisam rever seu papel frente às tecnologias e à diversidade contextual – procurando estimular novas práticas e relações, educadores e educando precisam enxergar nas potencialidades do mundo contemporâneo e, principalmente, na emergência dos saberes brotados do contexto, o caminho para a construção de um processo pedagógico realmente transformador.

Sob está obliquidade e pensando nesse importante papel que nos cabe enquanto docentes e sujeitos de conhecimentos, ou como sugere Giroux (1985) enquanto intelectuais críticos, fomos inspirados a pensarmos em mecanismos e ações que dessem subsídios a práticas escolares pautadas na valorização das diferenças, do plural e das singularidades socioculturais, mais especificamente no tocante a prática milenar de contar histórias, que constitui-se no manancial da literatura oral, muitas vezes postas à margem do currículo oficial. Nosso objetivo foi desenvolver ações que permitissem a valorização e o empoderamento dos contadores de história enquanto sujeitos históricos silenciados e invisibilizados pelo currículo atual, bem como a inserção das narrativas orais por eles contadas nas práticas educativas escolares.

Diante dos fatos até aqui expostos, dos nossos anseios e cientes dos desafios que estavam subjacentes a eles, elaboramos uma proposta de formação, a qual intitulamos de: “*Narrativas orais - Entrelaces com as práticas educativas*”, cujo público alvo foram os professores do município de Tapiramutá, interior da Bahia, das redes públicas e particular de ensino, com duração de 80 horas.

Cabe ressaltarmos, que o curso de formação: *Narrativas Orais - Entrelaces com as práticas educativas* foi elaborado a partir da perspectiva multi/intercultural, tal escolha justifica-se, sobretudo pelo fato de nossos objetivos centrarem-se no trabalho com a pluralidade cultural, principalmente na criação e a implementação de proposições que nos possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da cultura oriunda das camadas populares no contexto escolar.

2. O curso de Formação Continuada “Narrativas orais: Entrelaces com as práticas educativas”

Embebidos por tais perspectivas, buscamos através do curso de formação promovermos um movimento colaborativo e dialógico de reflexão sobre o não-lugar das narrativas orais no currículo, com vistas a pensarmos e elaborarmos práticas educativas que primassem pelo diálogo produtivo entre a escola e os diversos saberes que emergem das narrativas orais dos contadores de história de Tapiramutá/Bahia.

Neste sentido Canen&Xavier (2011, p. 641) assinalam:

[...] pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões.

Mediante tais pressupostos, planejamos o curso a partir do diagnóstico realizado junto aos professores inscritos, (20 professores) durante as oficinas de apresentação do projeto de pesquisa, realizadas no dia 03 e 04 de setembro de 2019, no Colégio Estadual João Queiroz onde fizemos o

levantamento de temas que os professores almejavam discutir, sendo assim, o curso foi desenhado a partir das seguintes temáticas:

- ✓ Narrativas orais e Memórias - Propomos inicialmente a reflexão sobre como as memórias pessoais, familiares e profissionais são parte da formação individual permeadas de subjetividades e significações, com vistas à compreensão de como o passado pessoal e coletivo, com suas histórias, memórias, acontecimentos e particularidades são fontes significativas para a socialização de saberes e para a produção e ressignificação de conhecimentos, por fim problematizamos sobre o papel da memória e do contar a própria história no mundo atual, bem como o papel social, cultural, afetivo e histórico que as narrativas orais realizadas por autores populares podemos oportunizar ao serem inseridas nas práticas educativas. Como ancoras teóricas destas discussões nos embasamos em: Éclea Bosi, Walter Benjamin e Pierre Nora.
- ✓ Narrativas orais e Identidade - Refletimos sobre os conceitos e concepções de identidade, a fim de que compreendêssemos que a identidade é movediça, está em construção e reconstrução, num processo contínuo e dinâmico de autoconhecimento. Em seguida oportunizamos estudos sobre a identidade e a diferença, ancorados nos teóricos: Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e Zigmud Bauman que apontam para uma visão crítica da identidade e da diferença como criações sociais e culturais que adquirem sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos, por fim, nos debruçamos em analisar as identidades e diferenças que emergem das narrativas orais contadas durante o I café com prosa;
- ✓ Narrativas Orais e sua relação com o imaginário e as representações sociais – Os trabalhos em torno desta temática foram centrados nos estudos de Moscovici, Jodelet e Pierre Bourdieu, cujas perspectivas concebem as representações sociais como conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar modos de compreender e agir no mundo, sistema simbólico que atribui sentido e lógica às relações sociais. Após, estas reflexões, debatemos sobre como as narrativas orais compostas pelo imaginário que permeiam e circulam na cidade de Tapiramutá: As lendas do lobisomem, da Caipora, as botijas de dinheiros e o aparecimento de almas penadas, podem deixar emergir representações sociais, por fim passamos a pensar ações e estratégias de como trabalharmos tais representações no contexto escolar.
- ✓ Literatura Popular e Literatura Clássica – Nossos objetivos com esse eixo temático foi o de problematizarmos sobre o não lugar da literatura popular, não só das narrativas orais, mas também dos repentes, dos cordéis, dos raps entre outros no currículo escolar, para tanto utilizamos como norteadores os pensamentos de Henry Giroux e Roger Simon. Dando continuidade nos debruçamos em mostrarmos os entrelaces e influências da literatura popular na literatura canônica, para tanto fizemos referência aos escritores: Ariano Suassuna e Graciliano Ramos, através das obras O Auto da Compadecida e Alexandre e outros heróis. Por fim passamos a refletir sobre práticas pedagógicas inovadoras para o ensino da literatura numa perspectiva de inserção da literatura popular, tendo como ponto de partida as narrativas orais coletadas durante as entrevistas narrativas junto aos contadores de história do município.

- ✓ Narrativas orais e atividade de apresentação e publicação – Estas oficinas centram-se nos debates sobre como aproveitarmos o potencial das narrativas orais em atividades pedagógicas que envolvessem toda a comunidade escolar, bem como, a comunidade local, logo foram voltadas para a prática, onde nos debruçamos a pensar em atividades culturais tais como a realizações de sarau e a produção de livros cartoneiros.

3. Itinerâncias formativas e metodológicas

Nesta itinerância colaborativa a partir das temáticas exploradas ao longo das oficinas, os professores revelaram um maior interesse pela temática “*narrativas orais e memórias*”, seguido pelas narrativas orais e identidade como podemos visualizar no gráfico abaixo.

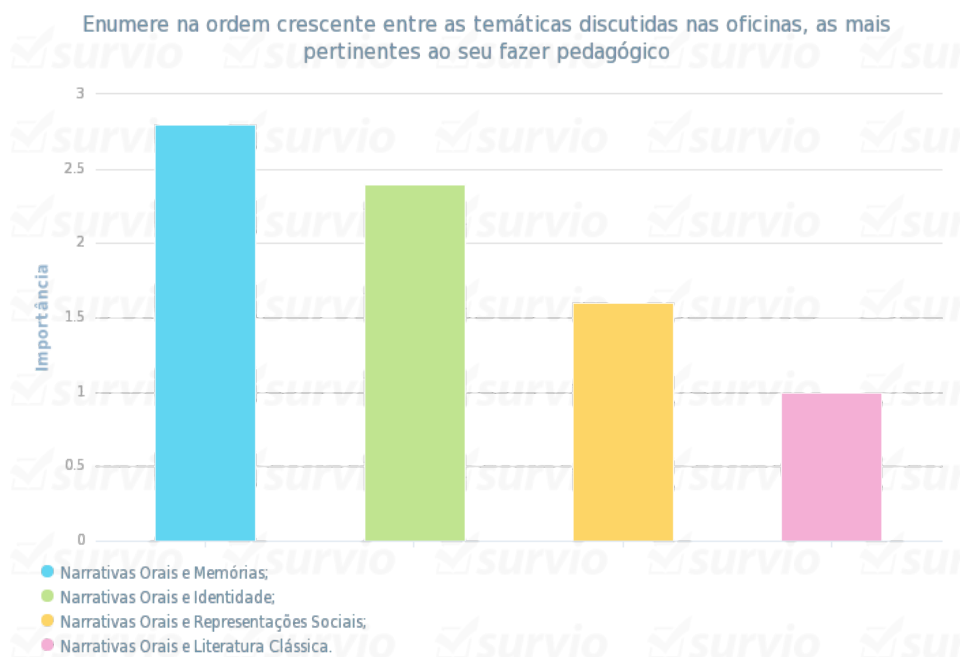


Figura 1. Fonte: Própria (2019)

Estes dados sobre os dois primeiros temas elencados como mais pertinentes para o fazer pedagógico nos admitem inferir que possivelmente os professores compreendem a existência de laços profícuos e fortes que potencializam e articulam as narrativas orais, a memória e a identidade. Sendo este pensamento reafirmado por Halbwachs (2006), quando argumenta que toda memória individual é também social (coletiva). O ato de lembrar insere-se nas possibilidades múltiplas de elaboração das representações e de reafirmação de identidades múltiplas.

Acreditamos também que esta preferência pelas narrativas orais e memórias se relacione a um contexto particular, histórico e social que temos na cidade de Tapiramutá, no que se refere a lacunas deixadas pela falta de estudos e trabalhos sobre relatos e histórias do lugar onde vivemos, sendo uma das necessidades sempre presentes nas falas dos professores o desejo e importância de conhecermos o passado, as origens, a história e as tradições sociais, culturais e políticas do nosso povo.

Como podemos depreender no discurso do Professor Marcelo Oliveira Ferreira em uma postagem no grupo: Narrativas orais: entrelaces com as práticas educativas, do facebook: <https://www.facebook.com/groups/982010768504343/?fref=ts>, que criamos para as discussões do curso:

É consenso entre a grande maioria dos teóricos dos estudos de memória, dentre eles é possível mencionar Michel Pollak, onde segundo ele, a memória social tem como função principal manter a identidade cultural de uma sociedade, transmitindo o significado das experiências e eventos passados e, muitas vezes, impedindo que sejam esquecidos. Nessa perspectiva, as ideias de Pollak coadunam com as ideias do historiador Le Goff (2004) que concebe aos documentos históricos enquanto documento/monumento. Por isso, a memória social pode assumir a forma de monumentos, objetos, lendas, mitos, canções ou narrativas orais e sua transmissão não se dá exclusivamente por meio da escola, mas pelo convívio social, especialmente com os mais velhos.

Logo, o trabalho pedagógico voltado para se pensar a inserção das narrativas orais no fazer didático dos educadores torna-se de enorme importância para a valorização dos guardiões da memória individual e coletiva do município de Tapiramutá-Bahia; onde as mesmas poderá possibilitar as crianças, jovens e adultos que estão inseridos nas várias escolas da cidade a pensar no processo de construção da identidade local, regional e nacional durante o desenrolar de sua formação educacional pensando desse modo, na diversidade cultural do nosso município que ainda não conta com este acervo ou estudos na área.

Quanto ao formato metodológico norteador: “as oficinas temáticas”, justificamos a escolha devido as premissas que tínhamos de que não daríamos conta dos nossos objetivos se resumíssemos a formação apenas nas discussões teóricas dos eixos temáticos, uma vez que, desta forma não ofereceríamos subsídios necessários aos professores para que estes refletissem sobre suas práticas, bem como também pudessem redimensionar o seu trabalho pedagógico. Sendo assim tomamos como diretriz o desenho metodológico mediado por momentos de reflexão, experimentação e produção.

Sobre as razões de termos escolhido por desenvolveras oficinas de formação através de atividades de reflexão, experimentação e produção, salientamos que fomos motivados e alicerçados pelos pensamentos de Paulo Freire (1987) que nos apresenta o quanto é relevante promovermos aprendizagens através de uma educação dialógica e reflexiva, para tanto, o pensador nos revela princípios a serem contemplados:

[...] as atividades de experimentação não podem ser utilizadas como um adendo à teoria apresentada em sala de aula. De forma geral, a educação dialógico-problematizadora e a investigação-ação escolar são balizadas pelos mesmos fundamentos: diálogo e problematização. (FREIRE, 1987, p.64)

Diante do exposto, as oficinas eram introduzidas por meio de atividades e momentos de reflexão: dinâmicas de grupo, questões problematizadoras, estudos de textos teóricos, contato com diversas expressões culturais: cordéis, trechos de filmes, documentários, músicas, imagens, bem como propomos atividades que primavam pela rememoração de histórias vividas vinculadas as temáticas em estudo.

Como exemplo de atividade reflexiva, podemos citar a construção da colcha de retalhos, promovida durante a oficina sobre a temática: narrativas orais e memórias, a colcha foi composta das

lembranças e reminiscências que marcaram a vida profissional, pessoal e afetiva dos cursistas. Sem dúvida, este foi um momento extremamente significativo para construirmos reflexões sobre o papel e representações daquelas narrativas para o entendimento das subjetivas formas de nos vermos, vermos aos outros e de concebermos o mundo, bem como discutirmos sobre a diversidade de experiências e vivências que nos compõem, pois muitas das narrativas desembocavam em memórias sociais que apontam não só para a identidade pessoal, mas também para a identidade cultural da nossa cidade.



Figura 2. Fonte: Própria (2019)

Sobre esta atividade da colcha de retalhos alguns professores pontuaram:

- a) A memória, ou melhor, as memórias individuais ou coletivas são na verdade um produto humano que traz consigo as características da sociedade na qual estamos inseridos socialmente e culturalmente. Nesse sentido, a atividade Colcha de retalhos, nos mostra como as memórias individuais e coletivas refletem sobre a existência humana, suas origens e suas situações problemas. Professor Marcelo de Oliveira Ferreira
- b) As memórias se revelam como um importante papel no construto da história. Partindo desse pressuposto, com a dinâmica Colcha de retalhos foi possível nos emocionarmos e percebermos que nós educadores devemos nos apropriar de práticas pedagógicas que contemplem a memória, sendo assim estaremos aproximando nossos alunos da realidade política, econômica, social e principalmente cultural. Promovendo, a ressignificação da identidade dos sujeitos envolvidos no processo. Professora Eleildes França.
- c) Gostei de várias atividades do curso, mas a Colcha de retalhos onde narramos às histórias que marcaram nossas vidas, foi muito prazeroso, não só porque narramos, mas também por nos proporcionar ouvirmos os colegas, conhecer as particularidades das suas vidas. Hoje por exemplo, vejo muitos deles de forma diferente, mexeu muito comigo esse momento. Professora Valmira Carvalho.

Como segundo movimento metodológico oferecemos atividades de experimentação, tais como: roda de causos, Cafés com Prosa, painel audiovisual dos contadores de história, contato com as entrevistas narrativas dos contadores, a realização de pesquisa de campo, entre outras. Acreditamos que este formato metodológico, pôde oportunizar aos professores visibilizar atividades

diferenciadas sobre as temas em estudo, além de possibilitar-lhes alargar o leque de percepções para as práticas pedagógicas baseadasna perspectiva sociohistórica e cultural.

O terceiro momento das oficinas foi compostopor exercícios de produção, tendo em vista que os professores já estavam munidos das reflexões teóricas e experimentais, sendo assim, nossas propostas partiam de situações desafiadoras para que a partir delas os cursistas elaborassem atividades pedagógicas concernentes a temática estudada. Como produtos destes momentos temos: sequências didáticas, sugestões de atividades, planos de aula, produções de vídeos e dramatizações elaborados, um vasto e rico material que pretendemos nos debruçar posteriormente no tratamento destes para futuras publicações.

3. O olhar dos Professores para a formação:

De forma geral, podemos afirmar que os professores mostraram-se satisfeitos com as configurações e o desenho metodológicos adotados. Como podemos perceber nos gráficos abaixo referentes à avaliação final do curso:



Figura 3. Fonte: Própria (2019)

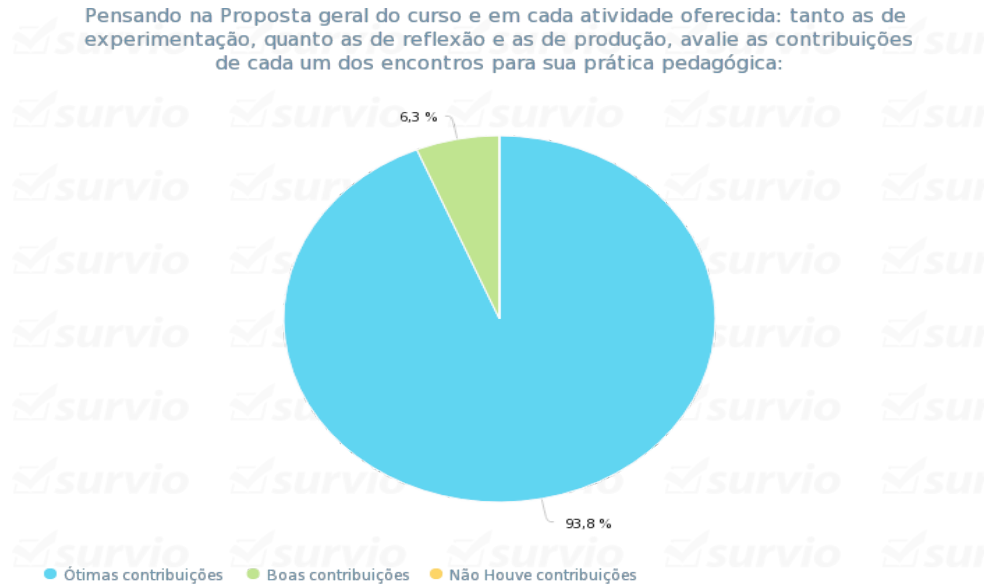


Figura 4. Fonte: Própria (2019)

Esta avaliação positiva para a proposição metodológica de reflexão e experimentação foi reforçado nas participações e postagens do professores no grupo do *facebook*. Vejamos algumas das impressões dos professores sobre estas atividades:

- a) Uma das atividades realizadas nas oficinas que mais me influenciou foi o Café com Prosa realizada no Colégio Julieta, onde os contadores de causos contaram suas estórias (histórias). Nesse momento, as lembranças da infância vieram à tona, pois me lembrei das histórias contadas pelos mais velhos sobre cemitérios, defuntos, almas penadas, as conversas entre vivos e mortos. Percebi que atividades como estas podem ser introduzidas no contexto escolar como um benefício para o trabalho com produções literárias e até mesmo autobiográficas. Professora Roberta Simões.
- b) Através das atividades do curso comecei a pensar que todos nós e inclusive os alunos e pessoas da comunidade trazem narrativas muito interessantes e que refletem o modo de vivermos no mundo, as nossas formas de compreender o mundo a nossa volta e essas narrativas precisam ser valorizadas em sala de aula. Professora Janira Cerqueira de Oliveira.
- c) Depois do curso comecei a pensar que todos nós e inclusive os alunos trazem narrativas muito interessantes e que refletem o modo de vivermos no mundo, as nossas formas de compreender o mundo a nossa volta e essas narrativas precisam ser valorizadas em sala de aula. Professora Marli Barros Araújo.
- d) Professora Nádia, através das suas oficinas eu comecei a reconhecer quem são os contadores de história de Tapiramutá, pois muitas vezes passava por eles e nem ligava, não sabia quem era mesmo. Hoje vejo que eles são um rico patrimônio da cidade, e que muito podem contribuir com a manutenção da nossa cultura local. Professora Marluran Santos.

Nestes termos, cabe divisarmos que foi através do desenho metodológico em formato de oficinas que conseguimos apreender algumas das visões dos professores quanto ao potencial

pedagógico das narrativas orais no contexto escolar, para tanto, foi preciso triangularmos os dados obtidos através das atividades produzidas, das discussões e reflexões propostas e também das respostas a dois questionários realizados no decorrer da formação, o primeiro durante a 4ª oficina, após a execução do I café com prosa e o segundo no encerramento do curso.

Sendo assim, através dos dados dos questionários e das discussões no grupo do *facebook*, os professores assinalaram as seguintes considerações, apresentadas na ordem de relevância por eles atribuídas, sobre como as narrativas orais poderiam permitir a proposição de novas práticas educativas:

1. Desenvolver projetos e sequências que deem visibilidade às narrativas orais dos contados por sujeitos históricos anônimos de nossa cidade, percebendo-as como um bem cultural que expressa o saber do povo;
2. Promover rodas de contação de histórias, com vistas à isenção de pessoas da comunidade local como patrimônio imaterial, real e sociocultural;
3. Implantar grupo de pesquisa sobre as narrativas orais a fim de termos um registro da história do município;
4. Perceber as narrativas como ferramentas didáticas no incentivo à leitura e à escrita;
5. Promover cursos de formação de professores sobre o multiculturalismo, com vista à construção do currículo com base sociocultural.

Diante destas proposições, percebemos que as ideias e opiniões dos professores quanto ao potencial pedagógico das narrativas orais em ampla maioria, já traduzem um novo olhar para a relação entre a escola e a cultura popular, pois nas proposições 1 e 2 eles deixam emergir que compreendem as narrativas orais como produtos culturais que expressam saberes e conhecimentos, bem como, deixam implícitos a relevância para que haja a articulação da escola com esses vários conhecimentos, de modo que esta união ofereça resultados fecundos na aprendizagem.

Podemos compreender estas sinalizações como caminhos a serem percorridos rumo a uma pedagogia crítica que além de oportunizar momentos para a inserção das vozes dos sujeitos sociais e históricos comumente silenciados, nos direciona a pensar em ações educativas não só para eles, mas, sobretudo junto a estes atores sociais, sendo sugerida a pedagogia de projetos como uma das possibilidades e aberturas a serem perseguidas.

Ressaltamos, no entanto, que se faz necessário termos cuidado quanto às compreensões e entendimentos que podem estar atreladas à pedagogia de projetos, visto que, muitos partem do princípio de que o trabalho com esta perspectiva se reduz a uma metodologia ou um procedimento didático, não percebendo que esta, trata-se de uma concepção de ensino, ou como sugere Fernando Hernández (1998, p.132): “A pedagogia de projetos é uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade”.

Sem dúvidas, o trabalho em sala de aula orientado pela pedagogia de projetos faz-se salutar, porém sabemos que são muitos desafios para que as narrativas orais enquanto fruto da cultura popular consigam adentrar nas práticas educativas escolares, entre elas está a superação das

concepções tradicionais sobre currículo, ensino e aprendizagem que ainda se faz presentes nos dias atuais, extremamente permeados pelo discurso das classes dominantes que tem deixado a margem muitas das expressões da cultura popular. Sendo assim, apenas a pedagogia de projetos não dará conta desta demanda.

Logo, outros caminhos devem ser divisados para que a educação pautada nos princípios culturais aconteça, sendo a proposição: 5- Promover cursos de formação de professores sobre o multiculturalismo, com vista à construção do currículo com base sociocultural, desponta como uma das alternativas norteadoras, tendo em vista a relevância de redefinirmos a finalidade da educação a partir da perspectiva multicultural, tendo em vista o que propõe Moreira & Silva (2002, p.95) quanto uma das características basilares da escola: “[...] as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades”.

6. Analisando os resultados

Reconhecidamente como mola mestra para que as mudanças até aqui discutidas converta-se em um cotidiano escolar dialógico e problematizador da realidade plural que estamos inseridos a formação do professor orientada pela perspectiva multicultural, torna-se imprescindível paradar visibilidade a tais anseios, configura-se num mecanismo que dará subsídio para que os docentes possam estabelecer diálogos proveitosos com a pluralidade cultural, inspirados a agenciar a equidade educacional, bem como em promover um dos anseios de Paulo Freire e que também compartilhamos que é “[...] dar voz aos silenciados nas histórias oficiais, de dialogar com suas culturas, de facilitar a construção de uma cidadania multicultural e crítica” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 26).

Sendo a proposta de realização de rodas de contação de histórias uma das possibilidades para que este diálogo com a pluralidade cultural aconteça, uma prática pedagógica inovadora que oportuniza a inserção de pessoas da comunidade no ambiente escolar e que legitima as experiências e saberes populares presentes nas narrativas orais, ou seja, é “uma forma que proclama a experiência da diferença vivida como pauta para a discussão e como um recurso central para uma pedagogia da possibilidade”. (Simon 1987, apud Moreira & Silva, 2002, p.105).

No entanto, cabe alertarmos que as rodas de contação não podem ser resumidas a apenas momentos pontuais, desenvolvidos como eventos, desvinculados de quaisquer outros propósitos educativos, pois assim estaríamos reforçando a ideia alegórica e folclórica que tradicionalmente vemos sendo praticada no cotidiano escolar quanto ao trabalho com a cultura popular.

Faz imprescindível que atividades como as rodas de contação de história, sejam promovidas no seio escolar para além de mero evento pontual e da folclorizador, mas que elas possam ser planejadas a partir da problematização e de objetivos muito bem delineados e que após a sua realização o professor possibilite atividades que tragam reflexões a partir das narrativas contadas, tais como:

- ✓ Como a imagem do sujeito é construída e representada ao longo das histórias narradas?

- ✓ Como estas representações afetam nossa imaginação e a forma como nos vemos e nos percebemos?
- ✓ Em que as narrativas contadas se aproxima em que se distância da sua realidade?

Neste sentido, algumas indagações sugeridas por Moreira e Silva (2012) nos fazem refletir sobre quais as finalidades devem orientar a inserção das práticas culturais populares no currículo e nas práticas educativas:

Pensarmos que seja importante questionar o sentido de se usar a prática cultural popular no contexto de uma experiência pedagógica, significaria tornar tais práticas correntes como conteúdo, curricular ou simplesmente coloca-las em discussão? Será que procedimentos não modificaria fundamentalmente sua natureza? (MOREIRA e SILVA, 2012, p.113)

Diante destas questões, somos mais uma vez impelidos a ressaltar que quando falamos em problematizar e refletir sobre os conhecimentos, temáticas e saberes que são expressos nas narrativas orais, não estamos sugerindo que as atividades a partir delas sigam e se reduzam a escolarização ou pedagogização, com a utilização das narrativas orais como amparo para o desenvolvimento de conteúdos programáticos delineados nos planos de curso, pois esta seria uma forma de reforçarmos a ideologia do cientificismo moderno, uma maneira de negarmos o valor desta literatura e das suas potencialidades sociocultural e histórico.

Coaduna aos nossos pensamentos o entendimento dos professores Luciene Florência e Marcelo de Oliveira Ferreira:

Poderíamos aproveitar o potencial cultural das narrativas orais no contexto escolar trazendo para o planejamento as narrativas não só como elementos para a leitura e escrita, mas para problematizarmos e refletirmos sobre as temáticas e situações que faz parte delas, tais como a religiosidade, as representações sociais e identitárias, os valores, as crenças, etc.

Neste sentido, o que os professores deixam emergir em seu discurso é que precisamos romper com o que Magda Soares nomeia de a escolarização da literatura que “ se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização mal compreendidas, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 1999, p.22).

Não acreditamos que o caminho seja a pedagogização das narrativas orais, desejamos uma pedagogia que acolha esta produção artística literária a fim não de calá-la, mas de que, capacite aos envolvidos ativar novas aprendizagens, oferecidas pela entrada nos limiares dos enredos compostos pelas fronteiras e margens da subjetividade.

Seguindo nesta linha argumentativa, mais uma vez nos reportamos aos questionários, pois uma das questões propostas se referia aos motivos e relevâncias que os professores cursistas atribuíam à prerrogativa de inserirmos as narrativas nas práticas escolares, esta questão tinha por objetivo conhecermos as compreensões dos professores para que a partir de então fizéssemos revisões e replanejássemos às oficinas temáticas, bem como pensássemos em futuras ações provenientes das demandas apontadas que comporão a proposta de intervenção para os próximos dois anos após a pesquisa.

As razões assinaladas pelos professores conforme graus de relevância foram:

- 1.1 - Possibilitar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a partir das narrativas (gêneros textuais).
- 1.2 - Compreender o papel social, afetivo, cultural e histórico que as narrativas orais contadas por autores populares oportunizam aos envolvidos.
- 1.3-Compreender como traços da identidade coletiva/individual, em suas múltiplas instâncias, crenças, valores e interesses são revelados nas narrativas.
- 1.4 -Perceber traços da identidade social e cultural da comunidade local;
- 2 - Usar a memória oral como fator de valorização pessoal e comunitário e como instrumento para o desenvolvimento da cidadania.
- 3 - Inserir no ambiente escolar uma atividade atrativa, lúdica e inovadora;

O tópico 1.1, apontado como mais relevante tem uma relação particular com a formação dos professores, uma vez que 36% são licenciados em letras, como podemos ver no gráfico abaixo:

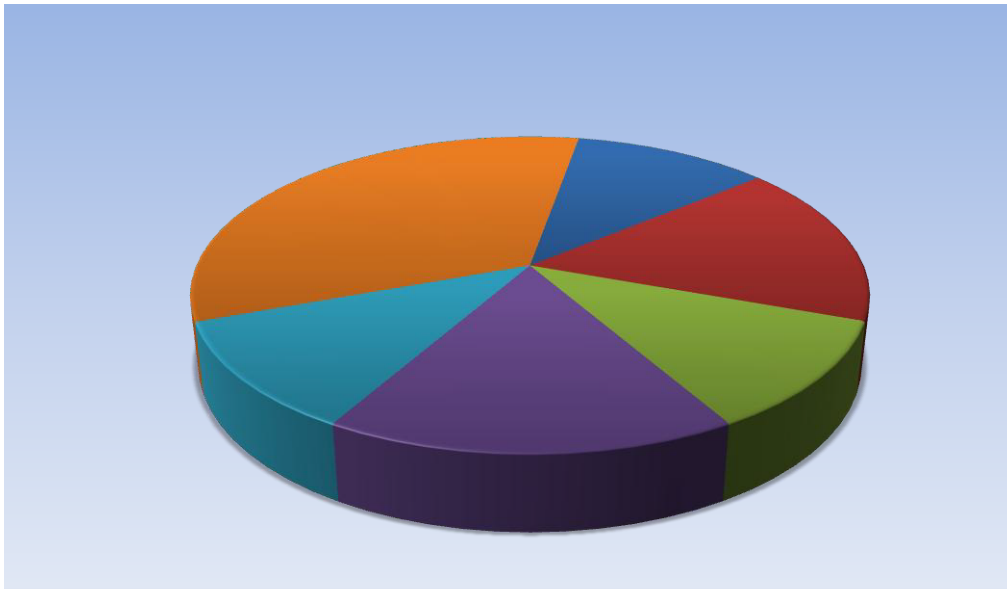


Figura 5. Fonte: Própria (2019)

Sabemos que uma das principais incumbências da escola é o ensino da leitura e da escrita, não podemos negar a importância destas habilidades para o exercício da cidadania, no entanto nos sentimos preocupados quanto a interpretações que podem ser feitas no que se refere à possibilidade de uso das narrativas orais como potencializador do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que como sinalizamos anteriormente, tradicionalmente há uma predisposição a pedagogizarmos a literatura ou a folclorizarmos as expressões culturais proveniente das camadas populares, além destas questões, temos ainda o fato de existir na escola uma exacerbada valorização a escrita e ao ensino da gramática normativa, que acaba por deixar à margem a linguagem oral, como se a leitura e a escrita fossem atividades despregadas da oralidade.

Nosso receio se deve ao fato de sabermos que as atividades de leitura e escrita orientadas por estas concepções reportam para o ensino regulado por práticas vazias e mecânicas que partem das interpretações textuais feitas a partir de fragmentos, muitas vezes compostos de questionamentos óbvios, que não favorecem a reflexão do aluno, geralmente aparecem exercícios do tipo: a reescrita

do texto da linguagem não-padrão para a linguagem padrão, reformular o final da história, construir resumos ou fichas de leituras; Enfim atividades como estas reduzem os o potencial das narrativas ao vazio da normatização, a mecanização e a reprodução de conteúdos gramaticais.

Porém, se esta proposição de possibilitar o ensino da leitura e da escrita estiver pautado a partir da concepção multi/intercultural, teremos resultados significativos e valiosos, uma vez que as atividades se voltaram para a reflexividade, possibilitando ao aluno expressar suas impressões, deixando fluir suas emoções, além de oportunizá-los um mergulho na multiplicidade humana, pois há uma diversidade imensa de tipos humanos que são revelados através dos enredos, personagens e conflitos que se desenrolam nas narrativas contadas. Desta forma, os alunos terão assim a oportunidade de reescrever simbolicamente outras narrativas sobre quem são ou quem podem ser.

Como sugeri Magalhães (2009, p.153):

A literatura nos permite, de fato, vivenciar e (re)criar acontecimentos e experiências, sentimentos e emoções. Além disso, o texto literário apresenta uma natureza lúdica e convida o leitor a compartilhar do jogo da imaginação, da fantasia e ainda a brincar com as palavras.

Avistamos que as prerrogativas 1.2, 1.3, 1.4 dialogam diretamente com o que assinalamos nos parágrafos anteriores, uma vez que nas narrativas orais encontramos traços da identidade coletiva que revelam as compreensões de mundo dos sujeitos, sendo ação fundamental da escolar abarcar estas potencialidades para o desenvolvimento do trabalho com a pluralidade cultural, uma das principais e relevantes características do cotidiano escolar, corroborando com as premissas de que a diversidade cultural é traço fundamental na construção das identidades, que são construídas e reconstruídas no meio social. Reconhecer tal potencial é compreender a escola para além das instituições, enquanto comunidades de vida e de destino, cujos membros vivem juntos e numa ligação absoluta (BAUMAN, 2005).

As prerrogativas em questão nos levam a pensar que as narrativas e a identidade se caracterizam como elos coesos que se entrelaçam, pois como sugeri Ricouer (2000, p. 02)

O conhecimento de si próprio é uma interpretação - a interpretação de si próprio, por sua vez , encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, uma mediação privilegiada , - esta última serve-se tanto da história como da ficção, fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou, se preferir, uma ficção histórica, comparáveis às biografias dos grandes homens em que se mistura a história e a ficção.

Percebemos ainda, que tanto nas narrativas de cunho fantástico quanto nas narrativas da própria experiência os contadores deixam saltar nos seus discursos representações, símbolos, crenças, valores que apontam para aspectos que compõem suas identidades, sejam elas individuais ou coletivas. Nestes termos, Arendt em sua obra: A condição humana sinaliza a intrínseca relação entre identidade e discurso

Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se no mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. (ARENDR, 1989, p. 192).

Para que tais aspectos sejam observados, faz-se necessário que os professores em seu fazer pedagógico promovam o desenvolvimento da capacidade reflexiva do discurso, pois as leituras para o debate das identidades que emergem das narrativas não pode ser feito de forma superficial, de modo a



apenas rotular as características dos sujeitos, ou a classificação de suas formas de ver a si e aos outros,

tendo em vista que estes discursos são produtos da interação social, das vivências e experiências com outros sujeitos, uma vez que toda identidade é construída a partir de tensões, de conflitos e influências.

Consideramos que as discussões e práticas educativas sobre as identidades a partir das narrativas orais deve ser pautado no que Giddens (2002, p, 207) observa: “[...] estudo das identidades não é apenas o relacionamento que está em jogo, mas, sobretudo, a democratização da vida pessoal e social que se estende na esfera pública e privada.”

7. Considerações finais:

Acreditamos que, nas práticas cotidianas, a partir da problematização e interpretação da diversidade cultural, que busca compreender a educação enquanto contexto plural e diverso, e não como uma horta inerte prestes a ser colhida pelas mesmas mãos e costumes, está a grande chave para os professores da atualidade, esses novos trabalhadores do conhecimento, sendo os cursos de formação continuada possibilidades para estes movimentos curriculares multi/interculturais que permitem a entrada do outro, do diverso, do múltiplo.

Esse processo não é um mecanismo essencializador de identidades coletivas, incorporados muitas vezes em situações pontuais e folclorizadoras. Mais do que isso, eles são a expressão do trabalho e da formação de sujeitos problematizadores, capazes de vislumbrar e incorporar a diversidade como um horizonte a ser articulado aos conteúdos, projetos, tecnologias e metodologias educativas.

Sendo assim, caberá ao professor:

- A. Problematizar da constituição curricular a partir da superação da ideologia hegemônica de saberes colonizadores.
- B. Proporcionar debates que favoreçam a inter-relação de saberes diversos e a desconstrução de visões que engendram a negação e/ou naturalização das diferenças;
- C. Refletir sobre os mecanismos discriminatórios que negam os conflitos sociais e culturais, amparados pela perspectiva monocultural.
- D. Pensar práticas educativas novas: capazes de promover a interlocução e articulação dos vários conhecimentos e saberes produzidos pela sociedade contemporânea.

Os professores podem, assim, serem sujeitos de um conhecimento crítico mais aberto que, de forma inventiva, e, agora mais do que nunca, conectada, pode, num movimento de hibridação criativa e transformadora, resgatar aspectos do contexto para transformar conhecimentos e proporcionar outro espectro de movimento de trabalho e construção de saberes.

Para isso, será necessário que pensemos uma formação dialógica, onde o professor trabalhe crescentemente para facilitar o contato e o intercâmbio de experiências, dúvidas e ideias com os demais colegas e estudantes através de todos os caminhos que o nosso tempo e tecnologia dispõem. Com uma atuação aberta a essa des-construção, os professores do nosso tempo poderão ser o cerne para novos processos de aprendizagens, dinâmicas e partilhas educativas, onde a formação não seja vista somente como partições de ilhas isoladas, mas, sim como ponto de um contato transformador.

Sendo assim, tendo como base os fatos até aqui expostos, consideramos que o curso “*Narrativas orais: Entrelaces com as práticas pedagógicas*” cumpriu o papel e objetivos que foram delineados, principalmente no que tange ao diálogo com os contadores de histórias e suas riquezas culturais, bem como para a reflexividade das temáticas a partir das ações educativas com vistas a uma educação para a pluralidade cultural, orientado pela perspectiva multicultural interativa.

Desta forma, por ora nos contentamos com este breve esboço dos diálogos efetivados com os nossos colaboradores, considerando que cremos termos sistematizado nossas ações ao longo da proposta de formação, bem como termos comunicado as principais proposições apresentadas pelos professores quanto ao potencial das narrativas orais no contexto escolar.

Referências

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COBO, Romaní Cristóbal; MORAVEC, John W. **Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación**. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 2003.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo, Martins Fontes: 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1970.

GIDDENS, Anthony. 1999. **Modernity and self-identity: self and society in the late modern age**. Oxford. UK: Polity Press.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto S. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: EDITUS, 2012.

_____. **Hermes re conhecido. etnopesquisa-crítica, currículo e formação docente**. IN: Simpósio "Etnografia e Prática Escolar", UFRN, junho/1998. Disponível em: <www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2900> Acesso em: 13/03/2015.

MAFFESOLI, Michel. **Cultura e comunicação juvenis. Comunicação, Mídia e consumo**. São Paulo, v.2, n.4, p. 11-27, julho 2005.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. N. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; MACEDO, Elizabeth. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.



SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Trad. De Elia Ferreira Edel. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.