

Maurício Osório Gonçalves

Tradição oral e tradição escrita: uma análise sobre o projeto Griô e suas implicações nas práticas escolares da educação formal

CELACC/ECA-USP

2013

Maurício Osório Gonçalves

Tradição oral e tradição escrita: uma análise sobre o projeto Griô e suas implicações nas práticas escolares da educação formal

Trabalho de conclusão de curso de especialização (*lato sensu*) em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos sob a orientação do Prof. Dr. Silas Nogueira.

CELACC/ECA-USP

2013

SUMÁRIO

Resumo.....	4
Abstract.....	4
Resumen.....	4
1. À guisa de introdução: o eclipse dos conhecimentos.....	5
1.1 O termo cultura e as suas variações.....	6
2. Da educação às educações.....	8
3. Conhecimentos marginalizados: A educação afro-brasileira.....	13
4. Contrapontos e contratempos: a necessidade de diálogo entre os desiguais.....	16
5. Considerações finais.....	22
Referências bibliográficas.....	25

Tradição oral e tradição escrita: Uma análise sobre o projeto Griô e suas implicações nas práticas escolares da educação formal

Maurício Osório Gonçalves ¹

Resumo

Este artigo pretende refletir sobre as dificuldades de inserção no currículo da educação formal de conhecimentos e saberes que não são reconhecidos como “oficiais”. Para tanto, iremos analisar a lei que permitiu a inserção dos conhecimentos afro-brasileiros e uma das metas do Plano Nacional de Cultura que possibilita a inserção da cultura/tradição oral através da “Lei Griô”.

Palavras-chave: educação; pedagogia; tradição oral; tradição escrita; alfabetização; verdade.

Resumen

En este trabajo se reflexiona sobre las dificultades de inserción en el currículo formal conocimiento educación y el conocimiento que no se reconocen como "oficial". Por lo tanto, vamos a examinar la ley que permite la integración del conocimiento africano-brasileño y uno de los objetivos del Plan Nacional de Cultura que permita la inclusión de la cultura / tradición oral a través de la "Lei Griô".

Palabras clave: la educación, la pedagogía, la tradición oral, la tradición escrita, la alfabetización, la verdad.

Abstract

This paper reflects on the difficulties of entering the formal education curriculum knowledge and knowledge that are not recognized as "official". Therefore we will examine the law that allowed the integration of knowledge african-Brazilian and one of the goals of the National Culture Plan that allows the inclusion of culture / oral tradition through the "Lei Griô".

Keywords: education, pedagogy, oral tradition, written tradition; literacy; truth.

¹Maurício Osório Gonçalves é pedagogo com licenciatura plena e habilitação para administração escolar e orientação educacional. É professor do Ensino Fundamental I da prefeitura da cidade de São Paulo atuando principalmente como professor alfabetizador nos anos iniciais. Atualmente está na função de assistente de diretor de escola.

1. À guisa de introdução: o eclipse dos conhecimentos

O fenômeno astronômico do eclipse é conhecido de todos e de todas as épocas da humanidade. Das comunidades primevas às nossas atuais sociedades há explicações diversas, cada uma delas de acordo com as especificidades da época, da localidade, de suas crenças e de sua cultura.

Para exemplificar tal situação, cito a explicação dada pelos índios brasileiros da matriz tupi-guarani. Para essa comunidade indígena, tanto o eclipse solar (*kuaray onheama*) quanto o lunar (*jaxy onheama*), ocorrem pelo mesmo motivo: a tentativa da Onça Celeste, chamada de *xivi*, em devorar a Lua ou o Sol. Nesses fenômenos os indígenas promovem uma manifestação ritualística para espantar a Onça e permitir que o Sol ou a Lua voltem, caso contrário se instalaria o caos e a possibilidade da Onça Celeste devorar os demais corpos celestes. Se fôssemos percorrer todas as comunidades constataríamos explicações das mais diversas para o eclipse, no entanto as de cunho científico são as que hoje permanecem no campo da verdade. Mesmo sendo verificável – por meio do que hoje se chama de etnoastronomia – que vários desses conhecimentos têm comprovação científica, eles continuam no campo do mito e, dessa forma, se mantêm subvalorizados e marginalizados. Isso é perfeitamente constatável nas instituições escolares ocidentais, principalmente a europeia, na qual a educação brasileira assentou suas bases. Nestas, os conhecimentos e saberes de comunidades tradicionais não encontram eco nos currículos, tornando-se eclipsados pela ciência. Nas instituições escolares, como se pretende mostrar neste artigo, somente a cultura científica e suas formas de manifestação e de propagação por meio da tradição escrita detêm o domínio da verdade.

Assim, para investigação da espoliação e marginalização nas instituições escolares das culturas populares que têm suas bases na tradição oral, irá se tratar neste trabalho – pelo viés sociológico com uma perspectiva histórica – as implicações na educação formal do Projeto de Lei 1786/11, cunhada de “Lei Griô.” Nela se “institui a Política Nacional Griô, para proteção e fomento à transmissão dos saberes e fazeres de tradição oral”. Entre suas ações, a referida lei prevê a inserção dos conhecimentos e expressões culturais populares e tradicionais nos espaços escolares de educação formal e não formal. Para isso, analisará o Projeto de Lei 1786/11, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), com foco no recente programa governamental Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) aprovado através da portaria 1458/12. Esse programa é uma estratégia governamental para alcançar os resultados postos no Decreto 6.094/07 que em seu artigo 2, item I é “alfabetizar as

crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Como contraponto a essas leis foi analisado o Projeto de Lei 1786/11 que propõe a proteção e fomento dos saberes e fazeres da tradição oral.

Será feita a revisão bibliográfica em que serão referenciadas as obras de Paulo Freire, Muniz Sodré, Louis-Jean Calvet, Pierre Bourdieu e Michael Foucault, buscando articular conceitos teóricos como: tradição oral, tradição escrita, alfabetização, educação formal, verdade, ciência e mito. A escolha do método de estudo dessa pesquisa se dá prioritariamente para identificação ideológica do discurso hegemônico educacional que está contido nos documentos oficiais. Para a constatação desse pensamento educacional que vem se enraizando como práticas nas escolas houve a opção pela problematização por meio de leituras e análises de outros documentos que de alguma forma se contrapõem a esse modelo educacional.

Para isso, este artigo se desenvolve em cinco partes das quais cada uma irá desenvolver um aspecto da questão central que o permeia: os conhecimentos e saberes populares, materializados na cultura popular e transmitidos principalmente pela tradição oral, conseguirão dialogar, no interior das instituições escolares, com os conhecimentos científicos baseados na cultura escrita e institucionalmente dotados do poder da verdade?

1.1 O termo cultura e as suas variações

O termo “cultura” passou por diversas interpretações que acompanham de alguma forma a ascensão social da classe burguesa europeia e o capitalismo em que essa nova classe assenta suas bases ideológicas. Nos séculos XVIII e XIX “o termo cultura era, geralmente, usado para se referir a um processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual, um processo que diferia, sob certos aspectos, do de ‘civilização’” (THOMPSON, 1995, p. 165). Portanto, é a partir principalmente desse contexto que se observam duas formas principais de idear a cultura: a popular e a erudita. Note-se que nesta conjuntura existe a predominância e a valorização de certas manifestações culturais e artísticas pertencentes às camadas sociais com maior poder aquisitivo e, portanto, não se pode desconsiderar o contexto econômico na qual a sociedade se insere. O capitalismo tem por fim e meio a geração, a acumulação e a concentração de riquezas e bens em determinadas camadas sociais, decorrentes da valorização das manifestações e produções artísticas vinculadas à burguesia.

No fim do século XIX e início do XX, motivada pela segunda fase de colonização e política expansionista europeia que vai ocasionar a invasão do continente africano e de parte da Ásia,

a Antropologia vai criar metodologias científicas de catalogação e registro de formas e meios de vida. Segundo Thompson (1995), a concepção antropológica segue duas vertentes:

A concepção descritiva de cultura refere-se a um variado conjunto de crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico. A concepção simbólica muda o foco de interesse com o simbolismo: (...) o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e ação simbólica. (THOMPSON, 1995, p. 166)

O ponto a ser destacado nesta pequena incursão sobre o termo “cultura” é a praticamente inexistência de um esforço teórico e prático de emancipação das “culturas colonizadas”, sendo delegadas a estas um papel de submissão ou até mesmo de marginalização e renegação de sua existência ante a “cultura do colonizador”, impondo a pessoa pertencente a essa manifestação marginalizada um esforço para mantê-la viva diante da força hegemônica.

[...] ter sua cultura contrastada com forma diferentes de vê-la, no todo ou em parte, é um desafio constante que exige de cada integrante do processo cultural a sustentação de sua especificidade, de sua particularidade, como requisito fundamental de originalidade e auto afirmação. (MARTINS, 2007, p. 51)

Podemos constatar que as mais diferentes formas de conceber e conceituar a cultura desde o surgimento da modernidade às épocas atuais evidenciam uma relação social de produção de novos sentidos da realidade e de formas de relacionamento entre os desiguais pautados na relação com o capital. Dessa forma, o detrimento das culturas subalternizadas está também na criação das escolas na América Latina e demais países colonizados pelos europeus que procura reproduzir esse real. Nessas instituições procura-se, por meio da educação, a formação de novas gerações de crianças e jovens à realidade pré-moldada.

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais (LIBANEO, 1994, p. 22)

Longe de ser uma crítica deliberada à formação de crianças e jovens nas instituições escolares, há de se considerar que a educação formal tal como ela foi instituída e as práticas educacionais que nela ocorrem pouco dialogam com a cultura local ou ainda, se dialogam, é com o intuito de fortalecer a cultura hegemônica europeia.

Como exemplo na história da educação no Brasil pode-se citar o *Ratio Studiorum* preconizado pelos jesuítas no início do século XVI – portanto, no início da modernidade – que esteve

durante 200 anos no direcionamento da educação no Brasil, sendo uma das principais ferramentas para a descaracterização das culturas indígenas. Esse molde da modernidade da educação permanece, ainda que com criticidade, nas sociedades atuais, contudo ainda não se concretizou a possibilidade do diálogo entre os conhecimentos, entre a cultura hegemônica e as demais culturas vivenciadas nas mais diversas comunidades. A incomunicabilidade entre estes pode ser um dos traços mais marcantes da educação moderna.

2. Da educação às educações

Em 2010 foi aprovada a lei 12.343 que institui o Plano Nacional de Cultura. Foram formuladas a partir dela 53 metas a serem atingidas num período de dez anos a começar de 2012. Entre as metas se encontram algumas que se inter-relacionam com as políticas públicas de educação. Esse artigo se deterá e discutirá um ponto da meta quatro, a saber:

Meta: Política nacional de proteção e valorização dos conhecimentos e expressões populares e tradicionais implantada. (...) trazer os conhecimentos e expressões culturais populares e tradicionais para dentro da escola. A escola precisa incluir pessoas reconhecidas pela sua própria comunidade como portadoras de saberes e fazeres das tradições.(...) Dar a oportunidade para essas pessoas ensinarem na escola formal é uma maneira de valorizar a identidade, ancestralidade e criatividade do povo brasileiro nos processos educativos. Isso também permite aos alunos vivenciar o aprendizado de tradição oral. (BRASIL, 2012, p. 29)

Propor a inserção das culturas populares e suas manifestações através da tradição oral na educação escolar, reconhecendo-as como prática de ensino é, de certa forma, afrontar alguns princípios na qual essa instituição foi fundada e pode vir a encontrar uma série de dificuldades na inclusão de práticas educacionais baseadas na oralidade.

A instituição escolar presa a uma concepção e uma prática/política pedagógica que tem privilegiado um racionalismo universalista conformou como modelo hegemônico de ensino a homogeneização, ocultando as diferentes vozes e sujeitos que compõem a escola e que forma um todo polifônico e multifacetado. (MACÊDO, 2007, p.187)

A escola tal como uma instituição social a qual tem o objetivo de resguardar e transmitir o conhecimento oficial e cientificamente aceito pela sociedade se assenta muitas vezes na negação e exclusão dos conhecimentos tradicionais e populares, ou ainda no reconhecimento destes como artifícios e saberes curiosos e extravagantes, além de ultrapassados e, portanto, com pouca importância acadêmica, tendo em vista os conhecimentos tradicionais, também traduzidos e organizados pedagogicamente como matérias. A importância do grafocentrismo, ou seja, a prevalência da utilização da linguagem escrita para transmitir saberes, pode ser uma

das formas de marginalização do conhecimento mantido e transmitido por meio das tradições orais.

Compreendem-se nesse trabalho a tradição e cultura orais, suas manifestações e conhecimentos destas que têm, na primazia da linguagem oral, a manutenção e transmissão daquelas. Portanto, nas tradições orais, conforme esse artigo procurará demonstrar, há outra relação dos indivíduos com o “real”, ou seja, na construção e explicação da realidade dando forma à própria cultura.

Cultura é o modo de relacionamento humano com o seu real. Este ‘real’ não deve ser entendido como a estrutura histórica globalmente considerada nem mesmo como um conjunto de elementos identificáveis. (SODRÉ, 1983, p.48)

No entanto, nessa multiplicidade do “real”, na modernidade iniciada no século XVI, a complexidade da cultura não encontra eco na instituição escolar. Em parte isso pode ser explicado pela natureza hegemônica da própria educação que busca homogeneizar o heterogêneo – dito de outra forma, a educação escolar busca inserir o indivíduo, que na escola assume o papel de aluno, numa sociedade supostamente homogênea. A forma como isso acontece é na valorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros e na prevalência da comunicação escrita como a única a transmitir a “verdade”.

A instauração de uma “verdade” a ser aprendida e apreendida através do ensino por indivíduos, que assumem na instituição escolar o papel de alunos, é uma das mais preeminentes conquistas da Modernidade, iniciada no século XVIII e que teve como ideologia predominante a inserção e o fortalecimento do ideário burguês baseada na estratificação social, na reificação do trabalho e do trabalhador e na hegemonia do discurso capitalista, atendendo ao interesse econômico europeu. No campo da cultura:

O advento da Modernidade instaura no Ocidente a possibilidade de subcampos culturais, isto é, zonas de especialização de códigos, manejados por instituições diversificadas, resultantes de um processo de divisão social da atividade de relacionamento com o sentido (SODRÉ, 1983, p.72)

Essa combinação entre a instauração de uma “verdade” vinculada ao poder crescente econômico e político das classes burguesas do século XIX será a primeira força motriz a estabelecer um sistema ideológico capaz de modificar a compreensão da finalidade da educação e, por consequência, das práticas pedagógicas, antes estritamente ligadas a Igreja Católica.

“A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2012, p.54). A verdade neste contexto deixa de ser dogmática e se torna científica, no entanto não há a quebra das relações de poder, apenas uma mudança na forma de se permanecer nela. As diferenças sociais continuam e se evidenciam também na educação. Eram necessários novos pensamentos educativos que contemplassem os novos interesses, ou seja, de educar a população para um trabalho que começava seu processo de mecanização.

Aprova da verdade foi crucial para a ideologia moderna e também para a ideia de cultura, porque para a Modernidade, o lugar de cultura (o Ocidente) deve ser lugar de produção de verdade. A ciência se investe das condições e dos direitos únicos de execução dessa tarefa imprescindível à nova ordem de poder. (SODRÉ, 1983, p. 64)

Nesse contexto de estratificação social houve a necessidade da diferenciação entre as diversas camadas sociais. O termo cultura toma uma importância particular ao ser alinhado ao intelectualismo. Dessa forma ser culto, numa visão romântica do termo, é ter conhecimento, ter os sentidos e gosto aprimorado às belas artes. Do lado oposto está o popularesco, a cultura popular considerada pitoresca, sem refinamento e sem o apelo intelectual. Calvet (2011) analisando essa dicotomia em relação à linguística conclui:

(...) a noção de tradição oral vinha da atmosfera intelectual do romantismo europeu de princípios do século XIX, e essa origem, com a oposição por ela suposta entre a arte popular e a arte sofisticada, explica, talvez, o desprezo pelas sociedades *sem* escrita. (CALVET, 2011, p.10)

Em tempo, Luciana Picolli, ao esclarecer o aspecto semântico da palavra “analfabeto” na língua portuguesa, afirma que o termo é de uso do século XIX, ou seja, da mesma época da diferenciação da cultura erudita e popular, e se refere à pessoa que não sabe ler nem escrever e que também não tem instrução primária (PICOLLI, 2010, p.264). A utilização desta palavra nos dias atuais pouco modificou, sendo sempre utilizada de forma negativa e, algumas vezes, pejorativa.

As noções de *analfabeto* ou de iletrado (para o dicionário: ‘Aquele que não sabe nem ler nem escrever’) são, em nossa sociedade, noções negativas, privativas, elas situam, de um lado, a existência de um *saber* (o manejo da escrita e da leitura) e, de outro, a das pessoas que não tem esse saber (os analfabetos ou os iletrados). E essa visão negativa vai ser multiplicada até tomar uma dimensão social, quando se chegará a falar de *taxa de analfabetismo*: desse modo, haveria sociedades em que, em sua maioria, ‘não saber nem ler nem escrever’. (CALVET, 2011, p.8)

Como conceber uma instituição escolar que não somente valorize, mas que também tenha em seu bojo o reconhecimento dos saberes e conhecimentos produzidos e transmitidos através e, por que não, apenas através da oralidade? Como realizar e vivenciar a tradição oral que se

encontra muitas vezes ligada organicamente as relações comunitárias enquanto a instituição escolar privilegia as relações societárias de relação de poder e dominação?

Uma das finalidades da educação escolar é, como já foi dito, a transmissão de conhecimento com a vinculação ao mundo do trabalho e à prática social. Contudo, através disso há a instituição de valores e estabelecimento do real. Ou seja, é pela educação escolar prioritariamente que a criança e o jovem serão conduzidos e manipulados a se inserir numa sociedade.

(...) os indivíduos ‘programados’, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento, e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino (BORDIEU, 2011, p. 206)

Isso equivale a dizer que a programação educacional é, antes de tudo, uma programação cultural onde serão valorizados, a partir do currículo, certos saberes e conhecimentos em detrimento a tantas outras formas de saberes.

A língua e o pensamento de escola operam pela valorização de certos aspectos da realidade: produto específico da escola, o pensamento por ‘escolas’ e por gêneros (...) permite organizar as coisas de escola (...) e, além delas ou por seu intermédio, ordenar toda a experiência do real e todo o real (BORDIEU, 2011, p. 213)

A instituição escolar em geral aparenta estar fechada a outras formas de saber e de relação humana. Em suma, a escola se fechou para práticas educativas que não sejam aquelas que são postas hegemonicamente como mais eficazes na inserção do indivíduo numa realidade social idealizada.

(...) ‘monocultura do saber e do rigor’, isto é, a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico, portanto, outros conhecimentos não tem validade nem o rigor do conhecimento científico. (SODRÉ, 1983, p. 23)

A ideologia dominante do pensamento pedagógico não vem permitindo o reconhecimento e a prática de outras formas de ensino-aprendizagem, formatando, de forma hegemônica, as práticas educacionais às formas de pensamento pedagógico europeu.

A permissividade ideológica que muitas vezes é encontrada no pensamento pedagógico brasileiro e internacional vem provocando distúrbios no interior da própria instituição ao não permitir que comunidade e alunos encontrem espaço para se expressar de diferentes formas que fogem ao ideal da língua.

Seus efeitos são igualmente danosos no tocante à educação, porque o monismo cultural que privilegia a língua hegemônica impede o pluralismo das linguagens características de alunos provenientes de diferentes estratos sociais, senão de outras regiões emigratórias do mundo. (SODRÉ, 2012, p. 23)

Não se trata, portanto, apenas de introduzir a tradição oral no processo educativo, e sim de permitir as formas particulares e peculiares dessa tradição, que tem o seu falar próprio, sua forma de conceber a palavra, a realidade, o mundo. É certo que muitas vezes a escola, por meio dos professores, se transforma em autoritária e paladina do “bem falar” e do “bem escrever”, mas também é correto afirmar que as variações linguísticas em nosso continental país são uma realidade a ser considerada e respeitada quando estamos diante da discussão e implementação de uma prática educacional baseada na cultura oral.

Para isso, é preciso a quebra de paradigmas, a compreensão mais estendida de educação e seus fins. É necessário que esses paradoxos contribuam “para se desconstruir o conceito (monoculturalista) de uma única modernidade e se chegar à hipótese de várias modernidades possíveis” (SODRÉ, 2012, p. 27). Ou seja, que há várias maneiras de se perceber, conceber e transmitir o conhecimento do “real”.

A escola como um “mundo social” que detém expressões e vivências próprias dessa instituição, é um manancial de práticas culturais e, portanto, um espaço onde as múltiplas culturas e modos de vida se encontram. Considerá-las no âmbito escolar possibilita verificar como são recepcionadas e até onde são cultivadas nestes espaços. Segundo Viñao Frago “as sociedades largamente escolarizadas tendiam a valorizar o conhecimento da escrita e conferir maior prestígio social que demonstrassem capacidade em organizar o pensamento lógico estrutural”. (VIÑAO *apud* FILHO et al. 2004, p.148). Contudo, como bem sublinha o autor, essa valorização da tradição escrita ocorre num tipo específico de sociedade e, portanto, tem-se o espaço para outras práticas de comunicação do conhecimento.

A tradição oral e tradição escrita designam duas formas de comunicação linguística que definem duas formas de sociedade. Na tentativa de afastar o que ele chama de “visão puramente ideológica das relações entre o conhecimento e a escrita” que impera nas sociedades de ocidentalizadas, nas quais a escrita está intrinsecamente ligada ao progresso, demonstra que os termos analfabeto e iletrado conotam muito mais do que simples incapacidade de ler e escrever: são noções negativas, que remetem à estupidez e incultura. Ainda, conhecer o alfabeto é, em nossa sociedade, pré-requisito para que se tenha acesso a todos os outros saberes. Contudo, em sociedades de tradição oral, transmite-se conhecimento, mesmo sobre gramática e estilística, de maneira comparável e igualmente elaborada. (MATTE BRAUN, 2011, p.166).

A partir disso, será possível concluir que há uma incompatibilidade entre as comunidades que adotam a prevalência da oralidade em suas tradições, em seus saberes e formas de transmissão de conhecimento e as sociedades grafocêntricas? A educação escolarizada, compreendida neste artigo como uma ação consciente, sistematizada e institucionalizada de transmissão de

saberes e conhecimentos acumulados da sociedade, é até onde permeável aos saberes da tradição popular? Quais serão as implicações das práticas educacionais de tradição oral no contexto da educação formal?

3. Conhecimentos marginalizados: a educação afro-brasileira

Para analisar e construir um contraponto ao pensamento educacional monista, este artigo irá compreender o ato de educar, ou seja, de transmitir saberes como uma forma de bem cultural que deve ser notado e pesquisado como tal, considerando que não há uma única forma de se transmitir conhecimentos e valores e, sendo assim, não existe uma única educação escolar tal como pretendida pelo pensamento educacional hegemônico europeu e norte americano, e sim coexistem educações escolares em nossa sociedade que variam de acordo com a região e contexto social na qual se encontra a instituição escolar.

Para tanto, analisaremos as possíveis implicações na educação formal do Projeto de Lei 1786/11, a “Lei Griô”, na qual “institui a Política Nacional Griô, para proteção e fomento à transmissão dos saberes e fazeres de tradição oral”. Entre suas ações a referida lei prevê a inserção dos conhecimentos e expressões culturais populares e tradicionais nos espaços escolares da educação formal e não formal.

A Ação Nacional Griô, movimento social e cultural que tem sua sede na cidade de Lençóis, Bahia, vai de encontro a esse pensamento educacional hegemônico europeu quando justamente busca o reconhecimento – por meio das políticas públicas de educação e cultura – das práticas da tradição oral, como também uma prática pedagógica. Esta prática denominou-se Pedagogia Griô.

Reconhecer a tradição oral é considerar que o patrimônio cultural brasileiro não se reduz ao que está escrito nos livros e, portanto, não é propriedade das pessoas alfabetizadas ou letradas. É considerar que o patrimônio cultural é também formado por um tesouro vivo de bens imateriais que são transmitidos oralmente em geração em diversas áreas do conhecimento, não apenas nas artes e na religião. Existe um sistema de educação informal, uma cultura que resiste ao ciclo intergeracional da pobreza preservando e produzindo uma riqueza cultural e identitária no Brasil (PACHECO, 2007, p.41)

O termo Griô foi utilizado para dar o nome a esse movimento social e encontra suas raízes na própria cultura africana:

Na tradição oral do noroeste da África, o griô é um(a) caminhante, cantador(a), poeta, contador(a) de histórias, genealogista, artista, comunicador(a) tradicional, mediador(a) político(a) da comunidade. Ele(a) é o sangue que circula os saberes e histórias, mitos, lutas e glórias de seu povo, dando vida à rede de transmissão oral de sua região e país. (PACHECO, 2007, p. 96)

Há um vínculo inseparável do movimento social e cultural Griô com as manifestações culturais e saberes africanos. E é a partir disso que todas as ações serão organizadas, é na vivência e no reviver das tradições dos griôs que se forma toda uma rede de significados da realidade, toda uma forma de conceber, vivenciar a cultura e a construção da identidade da comunidade.

A ideia da caminhada dos griôs em Lençóis atualiza a tradição dos griôs, reconhecendo a irmandade da África e do Brasil. Os griôs de Lençóis são os caminhantes que semeiam nas escolas/comunidades o poder da oralidade: a palavra, a escuta, os princípios de diálogo, a vivência, os mitos, os arquétipos, os símbolos, os rituais, as histórias de vida, as expressões artísticas e artesanais, os saberes de seu povo e de seus mestres, que formam o eixo para a leitura do mundo, a participação na construção social e o fortalecimento da sua identidade. (PACHECO, 2007, p.54)

Há também que se discutir o que está sendo chamado de ‘tradição oral’. Ela, na perspectiva do movimento social Griô, tem força o bastante para dar forma e direcionamento a todas as ações que são tomadas no âmbito do projeto. Neste caso a concepção de oralidade e escrituralidade de Jean Molino podem ajudar a esclarecer alguns pontos:

A oralidade é a propriedade de uma comunicação realizada sobre a base privilegiada de uma percepção auditiva da mensagem. A escrituralidade é a propriedade de uma comunicação realizada sobre a base privilegiada de uma percepção visual da mensagem (MOLINO *apud* CALVET, 2011, p.10)

Contudo parece ainda que a diferenciação que Molino faz entre a oralidade e a escrituralidade não contempla a complexidade do problema. Não é somente a forma da transmissão, ou seja, se ela ocorre de forma auditiva ou visual, é muito mais as relações humanas que permitem a vivência de uma ou de outra comunicação. Essa percepção ainda fica mais clara quando lemos a trecho abaixo:

As igualdades e as diferenças, a relação entre a tradição e o futuro, líderes e liderados, poder econômico e cultural tecem-se entre as pessoas, rompem e recriam os vínculos afetivos e a estética da roda. Nesse processo de encontros e despedidas, constrói-se a ética dos atores e dos autores sociais de todas as idades, gêneros e culturas que dançam e se percebem parte de cada uma delas” (PACHECO, 2007, p. 36)

Conclui-se então, para efeito desse artigo, que a tradição oral vivenciada na Ação Cultural Griô em Lençóis está estritamente ligada à forma de relação comunitária entre as pessoas que vivenciam o “griô”, ou seja, há todo um simbolismo em torno desse termo, simbolismo esse praticado de forma comunitária, compartilhada, construindo vínculos afetivos e éticos. Todas essas qualidades encontram na oralidade a forma de transmissão mais genuína, mais coerente com a proposta “griô” por justamente permitir a relação face a face, a construção e a transmissão de saberes e fazeres ligados à realidade próxima.

Essa dinâmica que a oralidade permite permeia a forma como a educação é praticada, a própria concepção de educação é ampliada para justamente abarcar a compreensão da prática da tradição oral. “A missão é semear educação e tradição oral fortalecedora da identidade das crianças, adolescentes e jovens brasileiros para a celebração da vida.” (PACHECO, 2007, p.65). Sendo a oralidade a base da educação, o diálogo torna-se, portanto, a prática constante que permite o ato do aprendizado.

A Associação Grãos de Luz tem como referência a forma como um diálogo pode construir uma relação. Esse diálogo teria vínculo afetivo e deve ser construído e vivenciado. Na prática da educação dialógica estaria em jogo as pessoas saberem dialogar e saberem se escutar com paciência, ao se reconhecerem as diferenças. (SILVA, 2009, p.50)

Fica clara aqui a concepção de Paulo Freire acerca da educação dialógica. A Ação Griô põe em prática a concepção freireana de educação como forma de “colaboração, união e a síntese cultural, onde os sujeitos se encontram para a transformação do mundo.” (FREIRE, 1982, p. 196). Sendo o diálogo o eixo de toda a prática educativa na vivência Griô, torna-se quase insustentável procurar praticá-la em um ambiente educacional que não valoriza a participação, o estabelecimento de vínculo entre o professor e o aluno e, ainda, outra forma de transmitir e aprender o conhecimento. A educação formal que ainda se baseia na centralidade do professor e do conhecimento e no ambiente restrito da instituição escolar terá dificuldades em compreender e assimilar, em sua prática e espaço escolar, a ampliação do ato de educar e aprender como sentido de vida, ou seja, como algo ligado inexoravelmente à realidade vivida do indivíduo/aluno, e desta forma, permitir o reconhecimento de outros conhecimentos e saberes e os diversos indivíduos detentores destes saberes.

A “Lei Griô” ao enfatizar não somente a tradição oral, mas também e talvez principalmente “o reconhecimento dos saberes e fazeres e do espaço sociocultural, político e econômico dos(as) Griôs, e Mestres(as) da tradição oral e Griôs Aprendizes na área da educação, pela própria comunidade de pertencimento dos(as) Griôs e Mestres(as)” (Projeto de Lei 1786/11) veio estabelecer um novo paradigma à educação formal ao procurar inserir no contexto escolar as pessoas detentoras desses conhecimentos tradicionais. Desta forma, quebra-se a pretensa homogeneidade do processo de ensino-aprendizagem e de conceber, relatar e conhecer a “realidade”, ou seja: “a língua e o pensamento de escola operam esta ordenação pela valorização de certos aspectos da realidade” (BOURDIEU, 2011, p.155). A leitura do mundo neste caso se amplia ao propor outras formas e outras leituras de realidade.

Entretanto há a necessidade de expor os entraves que provavelmente ocorrerão quando da sua aprovação e que dificultarão a aceitação das práticas educacionais da tradição oral nas instituições escolares. Entre essas dificuldades podemos destacar as avaliações institucionais em todos os níveis federativos. Nessas avaliações se privilegiam os conhecimentos adquiridos na tradição escrita, e que subvalorizam os conhecimentos populares. Neste caso:

[...] o indicador de escolaridade é um conceito que precisa ser revisto, pois cria uma contradição e uma dissociação entre o saber produzido nas escolas e o saber produzido pela tradição oral, tornando invisível para as políticas públicas o papel cultural, social, político e econômico dos griôs, dos mestres e das famílias/comunidades de tradição oral brasileira (PACHECO, 2007, p.42).

Será discutido no próximo item a impermeabilidade de algumas ações das políticas educacionais frente a multiplicidade de conceber e praticar a educação no Brasil. Desta forma, ele se deterá na análise dos documentos que instituíram o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Todos pela Educação.

4. Contrapontos e contratempos: a necessidade de diálogo entre os desiguais.

Neste ponto do artigo será discutida a possibilidade de interação entre as duas formas de transmissão/apreensão do conhecimento, tendo elas bases diferentes: uma tem sua centralidade na oralidade e a outra na escrituralidade. Para evidenciar o contraponto que há entre as duas vertentes no contexto escolar serão analisadas teorias sociais e culturais e as políticas públicas que tenham como objetivo a alfabetização.

Em geral, a alfabetização compreende a etapa na qual o indivíduo irá obter conhecimentos para a utilização escrita do alfabeto. Dessa forma, ele poderá interagir com suportes escritos tais como livros, revistas, jornais, letreiros diversos entre outros. É no advento da modernidade que o conceito de alfabetização adquiriu uma compreensão social, e a partir disso o conceito de alfabetização vem passando por transformações ideológicas. O historiador e pesquisador Harvey Graff propõe uma conceituação do termo: “alfabetismo é uma tecnologia ou um conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos”. (GRAFF *apud* PICOLLI, 2010, p.259).

Se, no entanto, a conceituação de Graff parece despretensiosa ao considerar a alfabetização como uma tecnologia ou uma habilidade neutra, outras formas de abordar o processo de alfabetização e sua conceituação levam em consideração o aspecto social, político e econômico no qual acontece. Um dos autores mais conhecidos é o educador brasileiro Paulo Freire, que iniciou sua carreira de professor nas escolas rurais para a comunidade camponesa.

Nessa e em demais experiências como educador no Brasil e em alguns países da América Latina, como a Guatemala, Freire fundamentou toda a teoria social e cultural de alfabetização e de educação escolar.

Especificamente sobre a alfabetização, Freire considera como primordial o conhecimento que o indivíduo traz em sua experiência com o contexto, com o real, sua forma de agir e reagir, sua maneira de se relacionar e criar vínculo com a realidade que o cerca. Dessa forma, o autor propõe iniciar o processo de alfabetização com as palavras geradoras, ou seja, palavras que fazem parte do cotidiano das pessoas. Amplia-se nesse pensamento a própria compreensão de leitura, sendo ela a habilidade de se compreender o contexto num processo dialógico que não está necessariamente ligado a decodificação do meio escrito e impresso: “o processo de alfabetização inicia com a leitura do mundo – do pequeno mundo onde os sujeitos estão inseridos -, do qual emerge a leitura da palavra” (PICCOLI, 2010, p.260). A realidade através desse processo de alfabetização não é algo dado, mas é construído na relação e na atuação na realidade. Uma concepção política de alfabetização surge como um eixo que irá percorrer todo pensamento de Freire:

A concepção de alfabetização freireana é, portanto um ato político, criador e de conhecimento que pode ser relacionada ao conceito de letramento em uma perspectiva sociológica, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano numa sociedade. (PICCOLI, 2010, p.261)

Sendo a alfabetização um ato político na concepção freireana, é necessário analisar qual a concepção de política a qual ela se liga. Na legislação educacional brasileira a democratização do ensino tornou-se praticamente um sinônimo de processo de alfabetização e letramento contínuo.

A democratização do ensino supões um sólido domínio das matérias escolares, com especial destaque à leitura e à escrita, como pré-condição para a formação do cidadão ativo e participante (LIBANEO, 1994, p. 44)

A partir disso podemos verificar o primeiro pressuposto das sociedades atuais. É necessário adquirir a habilidade de decodificar a escrita para que se tenha acesso ao conhecimento. Portanto o indivíduo (ou a comunidade) que não desenvolveu a habilidade da escrita e da leitura do alfabeto e não domina o seu uso social é reconhecido como analfabeto ou iletrado. Como salienta Calvet: “O saber constituído pelo conhecimento do alfabeto é dado como pré-requisito para todos os saberes.” (CALVET, 2011, p. 9).

Há de se observar que o conceito de analfabeto e iletrado surge com o advento da modernidade como forma de diferenciar as classes sociais e o acesso e domínio do conhecimento e da cultura “superior”. O analfabeto, nesse contexto, detém o significado social de “o ignorante das letras do alfabeto, que não sabe ler nem escrever e, também, que não tem instrução primária” (MORTATTI, 2004, p.38). A conceituação negativa do analfabeto dá o tom e o norte que os indivíduos que se encontram nessa situação vivenciam, ou seja, o da exclusão e da marginalização: “longe de significar apenas o que eles pretendem significar etimologicamente (o desconhecimento da escrita), eles conotam, segundo os casos, a estupidez, a grosseria, a vulgaridade, a incultura, etc” (CALVET, 2011, p.9). A importância dada aos textos escritos como única, ou ainda, a mais qualificada forma de acesso ao conhecimento e saberes, marginaliza e desconsidera as formas de expressão e transmissão do conhecimento através da oralidade, Calvet (2011) nesse sentido, assinala: “essa noção puramente ideológica das relações entre conhecimento e escrita pesa bastante sobre nossas sociedades (...)” (CALVET, 2011, p.9) .

A relação entre escrita e conhecimento tem um forte efeito sobre a própria apreensão da realidade. Por meio da realidade escrita, ou seja, dos conhecimentos transmitidos principalmente pelos suportes impressos como livros, jornais e revistas, que toda uma ideologia se sustentou no início da modernidade e que se mantém, com modificações claras, com o advento das novas tecnologias da comunicação e informação, continuando com a primazia de “verdade” – ou seja, apenas os conhecimentos que podem e são transmitidos pela utilização da tecnologia escrita tem o aval de “verdade”. A cultura, tal como foi concebida e moldada no pensamento europeu moderno segue essa ideologia na produção do sentido:

A ideologia moderna, pós-oitocentista, tem procurado intensificar a linha de força da atribuição de sentido (pela interpretação e pela identificação) e, através dela, conceber a cultura. Para a ideologia clássica, tudo tem de significar: as significações, quando não se dão como evidentes, transparentes, estão ocultas, sendo preciso decifrá-las, trazê-las a luz. (SODRÉ, 1983, p. 11)

Para ter significado é necessário identificar, interpretar e muitas vezes sistematizar, dessa forma há o controle e é possível manejar o objeto ressignificado. Para se ter controle e poder sobre os significados da realidade é preciso que haja domínio da transmissão desses sentidos e desses significados. A escola como um lugar socialmente institucionalizado para a organização e a difusão de conhecimentos ideologicamente valorizados é local, portanto, privilegiado para a explicação e valoração de uma dada realidade e de um dado contexto, tal como a ideologia dominante quer e a compreende, justamente por que é no ambiente escolar

que se concentra boa parcela de indivíduos que estão em formação social e psíquica, os alunos. A produção de um sentido, ou seja, a ressignificação da realidade por parte de um discurso e da prática educativa cientificista, chamada pedagogia, colabora para este manejo e controle da realidade e da cultura. A rejeição de determinados conhecimentos e formas de comunicar esses conhecimentos é uma das principais ferramentas utilizadas para a manutenção do poder de criar sentidos:

A cultura ocidental tem-se apoiado na rejeição tanto ao segredo como à troca imediata e reversível, erigindo como dogmas a profundidade das coisas, o desvendamento de tudo, a mediação das trocas, a abstração, a irreversibilidade, a interpretação. No Ocidente, nada é deixado ao acaso, tudo se explica, tudo se diz, porque tudo se produz – principalmente o sentido. (SODRÉ, 1983, p. 115)

Partindo desse ponto de vista em que a cultura ocidental produz a irreversibilidade do sentido no qual é valorizado o discurso e o conhecimento científico, e, portanto, a unicidade da verdade, Foucault, ao abordar – por meio de análise histórica – os modos de produção da verdade e a relação desta com o poder, estabelece cinco características da “economia política da verdade” das quais destaco duas:

A ‘verdade’ é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que o produzem [...] é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas) (FOUCAULT, 2012, p. 52)

Na instituição escolar garante-se que o indivíduo esteja, na realidade, adquirindo conhecimentos que o enquadrem socialmente, esta é a própria finalidade da educação nesta sociedade. Entre os conhecimentos valorizados para a inserção e transformação da pessoa em cidadã, ou seja, num indivíduo que, através de um contrato social (a Constituição Federal e demais leis), reconhece-se como sujeito de direitos e deveres perante a sociedade; está o conhecimento e a prática de leitura e escrita e a execução de cálculos matemáticos.

Na realidade brasileira isso fica claro ao se ler os documentos legais como o Decreto 6.094/07 que estabelece o plano de metas do compromisso Todos pela Educação, organizados em treze artigos dos quais destaco apenas o item I do artigo segundo: “alfabetizar as crianças até, no máximo oito anos de idade, aferindo os resultados por exame específico periódico”. Desta meta concretizou-se a Portaria 1.458/12 que cria o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesses dois documentos há a centralidade na educação formal como estratégia de eliminar o analfabetismo do contexto social brasileiro. Há uma compreensão clara desses documentos quanto ao que é estar alfabetizado:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações; significa ter e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2012).

Há uma discussão evidente entre os vários métodos de alfabetização, contudo há uma disputa política mais velada em torno de um conceito hegemônico. Ao se reconhecer isso, torna-se claro que o debate em torno destes métodos é, na realidade, uma disputa pela instituição de uma verdade sobre o tema.

Como resultado de disputas políticas que tem sua face mais visível na *querela dos métodos*, ou seja, na disputa em torno do método de ensino inicial da leitura (e escrita), considerado *novos* e melhor em relação ao *antigo* e *tradicional*, seja para enfatizar um desses métodos, seja para negá-los em bloco, em cada momento histórico, cada *novos* sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras. (MORTATTI, 2010, p.330)

A partir disso, disputa-se e debate-se o que é ser alfabetizado. Utilizam-se discursos e métodos científicos para esta “guerra” diante do termo, criam-se outros: “letramento” e “alfabetismo”:

Todos esses aspectos tem contribuído para a ampliação da discussão de questões referentes à relação entre as opções teóricas e políticas fundamentadas em verdades científicas (...) quando da formulação e implementação de políticas públicas para a alfabetização. (MORTATTI, 2010, p. 338)

Cabe ressaltar que os conhecimentos que serão aferidos pelo exame, chamado Provinha Brasil, serão língua portuguesa e matemática. Com isso posto, retorno à reflexão anterior acerca da marginalização e da subvalorização de outros conhecimentos. Torna-se patente a intencionalidade do programa em reconhecer algumas formas de conhecimento e transmissão destas. O não reconhecimento de saberes tradicionais, prioritariamente transmitidos por meio da oralidade, torna difícil a continuidade num contexto social em que a escola tem a centralidade na transmissão do conhecimento. Valorizar no ambiente escolar saberes diferenciados, outras formas de conceber a realidade e ainda o reconhecimento de pessoas que detêm cultura e saberes é a possibilidade mais eficaz para que as tradições, manifestações e conhecimentos populares não caiam em desuso e em esquecimento.

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo que nos transmitiram, assim como o baobá já existe o potencial em sua semente (SALIF *apud* PACHECO, 2007, p. 78)

A Associação Social e Cultural “Griô”, que criou e sistematizou a Pedagogia Griô, não se encontra à margem dessa discussão quando declara a tradição oral como eixo principal de sua pedagogia. Ao contrário, ela se encontra no centro, se contrapondo por meio do diálogo e da participação quando opera em regime comunitário na localidade onde tem a sua ação. Uma de suas coordenadoras, Lílian Pacheco, ao relatar a interação que o projeto tem como as escolas municipais de Lençóis, diz:

Nós nos interessamos mais pelos resultados de processo. O resultado de processo da gente é assim: educadores ressignificam sua prática pedagógica e seu vínculo com as crianças. (...) Primeiro, muda completamente o interesse e o envolvimento das crianças, nesses níveis que o educador também muda, de vínculo com a escola, consciência do grupo, paixão pelo grupo e gosto por estudar. Por isso, um indicador muito importante é esse: crianças que seriam excluídas da escola mais apaixonada pela escola. São crianças que, geralmente, tem uma história forte com a comunidade e a tradição oral, maior do que os outros. E são excluídas, são ‘rueiras’. Elas podem não saber sobre Napoleão Bonaparte ou Dom Pedro II. Mas quando a gente vai trabalhar as ervas, os reisados, a capoeira, são elas que mais sabem. Então o vínculo com a escola muda muito. Na verdade, nós não trabalhamos indicadores de repetência ou evasão. Esses indicadores são ‘altos’ que, em geral, os programas de educação trabalham e crescem a 70%, 80% ou mais. Mas tem 15% dos meninos que você nunca ia atingir e são esses que a gente mais atinge. São processos de inclusão de pessoas que se excluem. Negam a escola porque a escola não é espaço deles. (PACHECO *in* SILVA, 2007, p. 54-55)

A exclusão de meninas e meninos, de jovens e adultos ocorre porque também se marginaliza sua forma de ser e estar no mundo, suas tradições e seus conhecimentos. Com isso perde-se a riqueza da multiplicidade de interpretar e conceber o mundo. Perde-se a concepção e o conhecimento mitológico, que pouco tem a ver com ficção ou fantasia, mas antes é uma forma lúdica, e nem por causa disso menos “verdadeira”, de explicar a realidade.

O Grãos de Luz Griô ainda não chegou a um processo consciente de história de vida que pode chegar, mas isso é um processo também. Os meninos, hoje, eles olham a história de vida com arquétipo, com mito mas eles ainda não juntam com a história social do mundo, a história social e política. Isso ainda falta. Que precisa. A pedagogia Griô ainda esta se estruturando para poder ter uma prática que movimenta tudo isso, que junta mais tudo isso. Mas é porque esta em construção mesmo. (PACHECO *apud* SILVA, 2009, p.56)

Retomando as reflexões iniciadas anteriormente sobre as diferentes explicações acerca de uma dada realidade baseadas no mito ou na ciência e em seus diferentes discursos, há uma clara distinção quando são vivenciadas em ambientes educativos. Aparenta – e isso é um dos limites apontados por Pacheco no trecho acima – uma dissimilaridade ou, ainda, um anacronismo entre o *arkhé* e a ciência. Numa, o científico é vivenciado e explicado a partir da formalização da realidade num tempo cronológico, certo e preciso como a própria *mathesis*.

A *mathesis* leibniziana, do mesmo modo que no século XX as doutrinas técnico-científica de natureza cibernética, alimenta-se da pretensão de esgotar o pensamento humano mediante a sua total formalização. (SODRÉ, 1983, p. 93)

Noutra, o mito, o *arkhé*, é vivenciado e explicado num tempo *kairós*, mais afetivo e ligado à ancestralidade e ao subjetivo. Ao analisar as práticas educativas que ocorrem na educação formal e na Pedagogia Griô, percebem-se duas formas de conceber o processo educativo. A primeira, baseada no discurso científico e nas aplicações das mesmas, os conhecimentos transmitidos estão baseados na tradição escrita, ou seja, nos meios de informação e comunicação escritos: livros, revistas, jornais, entre outros meios e, com isso, com toda forma de reprodução do real que tem em seu bojo o que Sodré alcunha de “cultura do sentido finalístico” (SODRÉ, 1983). Na segunda, há as práticas educacionais que se permitem ser permeadas por todo o complexo da vivência cultural de uma comunidade. Nesta, o tempo e o espaço da escola se confundem com o da comunidade, o tempo mais afetivo e sensível a realidade local permite um aprendizado que também considera o conhecimento a ser transmitido nas raízes profundas da tradição local e, portanto, na forma de conceber, compreender e produzir o real local. Essas diferenciações, a princípio reducionistas, procuram demonstrar os limites de ambas e o movimento o antagônico na qual se encontram.

Não há nada mais próximo da ideologia que a utopia universalista do discurso matemático. A lógica moderna do poder (ideologia) atua como uma espécie de *mathesis* do sentido, procurando ocultar que o processo simbólico não é algo de unívoco nem dado para sempre, mas o jogo da diferença e da atração, do movimento agonístico, presente em toda atividade humana. (SODRÉ, 1983, p.94)

Há a necessidade da ampliação da compreensão de educação e até mesmo dos locais onde este processo acontece e com quem acontece. É claro que a instituição escolar sempre terá importância central, e que realmente a alfabetização é uma das ferramentas mais importantes em nossa sociedade para agir e interagir em nossa sociedade, no entanto precisa ser repensada para poder abarcar em seu espaço outras formas de educação, ainda mais quando se encontra em localidades onde já se reconhece e se manifesta a cultura e as tradições populares.

5. Considerações finais

Este artigo procurou trazer a reflexão das relações entre o conhecimento científico transmitido principalmente por meio da tradição escrita e conhecimentos e saberes tradicionais e populares transmitidos através da tradição oral. Ao longo deste trabalho observou-se que as

instituições escolares da forma como foram institucionalizadas e direcionadas ideologicamente, separaram de forma orgânica os conhecimentos ditos como científicos e os demais conhecimentos que provinham de comunidades tradicionais tais como a indígena, as comunidades de matriz africana (quilombolas, povos de terreiro, entre outras), e demais comunidades (ribeirinhas, caiçaras, caipiras, ciganos, etc).

O processo de alfabetização e os discursos acerca desta etapa da escolarização reforça a dicotomia entre os saberes científicos e os populares/tradicionais, reforçando sempre a primazia da ciência em detrimento do mito.

No entanto, essa diferenciação entre os conhecimentos e suas formas de propagação ocorre em todos os graus da educação: o ensino infantil, o ensino básico e o ensino superior. É necessário revermos o posicionamento geral da educação formal em relação aos conhecimentos e saberes populares e, principalmente, as pessoas que detêm este conhecimento.

Como última reflexão deste artigo, proponho repensarmos a relação universidade e conhecimento que não permite aos sabedores e fazedores da cultura popular participar do processo da produção de conhecimento na universidade. A título de exemplo, nas universidades públicas os cursos ministrados nestas instituições e as bancas avaliadoras de mestrado ou doutorado em sua grande parte são compostas por mestres e doutores aprovados em concursos e vários reconhecidos como pesquisadores pela CAPES/CNPQ. Sem o detrimento desses professores, há de se refletir a participação de outros atores sociais na educação superior, num período em que há a aproximação das universidades no contexto social. Portanto uma universidade que promovesse em suas salas de aulas cursos regulares com um pajé, um *babalawo*, um mestre griô ou qualquer outra pessoa que tivesse notório saber, porém conquistado fora das universidades e a participação destes em bancas examinadoras de defesas de dissertações e teses, principalmente quando a temática se refere às culturas tradicionais brasileiras, parece-me essencial para irmos além dos discursos acadêmicos de participação popular. Portanto, é necessário repensarmos a educação em todas as suas esferas e em todas as instituições para que não haja marginalização tanto dos saberes tradicionais, de suas manifestações e expressões das culturas populares e, principalmente, das pessoas que resguardam todo este acervo cultural.

A Ação Cultural e Social Griô através de sua pedagogia “griô” é uma destas ações que nos ajudam a repensar outras educações. Contudo, há várias outras experiências que ocorrem no

Brasil como a “Mandala dos Saberes” que ocorre numa ONG localizada no Morro dos Macacos no Rio de Janeiro e outras que acontecem na América Latina e África que têm uma realidade de espoliação cultural vivida pelas culturas subalternizadas e que merecem também ser objeto de estudo para a divulgação no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984. 254p.

BRASIL. *As Metas do Plano Nacional de Cultura*. Secretaria de Políticas Culturais. Ministério da Cultura, 2012. 213p.

BRASIL. *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos – diferentes percursos, direitos iguais*. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Unidade 7. 2012.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sergio Micelli. São Paulo: Perspectiva, 2011. 361p.

CALVET, Louis-Jean. *Tradição oral e tradição escrita*. Trad. Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira. (Série na ponta da língua, 22). São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 151p.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 2003. 160p.

_____. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1995. 179p.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Editora Graal, 2012. 431p.

KNOBLAUCH, Adriane; RATTO, Ana Lúcia Silvia; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich; *Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil*; São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, v.38 n.03, jul./set. 2012, p.557-574.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Coleção Magistério (série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994. 261p.

MACÊDO, Marluce de Lima. *Tradição Oral Afro-Brasileira e escolas: diálogos possíveis para a implantação da Lei 10.639/2003*. Educação e Diversidade: estudos e pesquisas. Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed. Recife.2009. 321p.

MATTE BRAUN, Ana Beatriz. *Tradição oral e tradição escrita, de Louis-Jean Calvet*. Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011, p.115-117

MARTINS, Estevão Rezende. *Poder e Cultura*. São Paulo: Saraiva, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. *Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil*. São Paulo. Revista Brasileira de Educação. V.17, n.51, set/dez.2012. p.551-572

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre as políticas públicas e seus sujeitos privados*. São Paulo. Revista Brasileira de Educação, v.15, n.44, maio/ago.2010.p.329-341.

_____. *Educação e Letramento*. Editora UNESP, São Paulo, 2004. 136p.

PACHECO, Lilian. *Pedagogia GRIÔ. A Reinvenção da Roda da Vida: Sistematização de vivências, invenções e pesquisas*. Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô. Lençóis, Bahia: Ed. Ministério da Cultura – Programa Cultura Viva, 2007. 175p.

PICCOLI, Luciana. *Alfabetizações, alfabetismo e Letramentos: trajetórias e conceptualizações*. Porto Alegre. Educação e Realidade, v.35, n.3, set/dez. 2010. p.257-275.

SILVA, Juliana Lopes da. *Experimentações em cultura, educação e cidadania*. O Caso da Associação Grãos de Luz e Griô. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens culturais e projetos sociais). Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil-CPDOC. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2009. 132p.

SODRÉ, Muniz. *A Verdade Seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Codegri, Rio de Janeiro, 1983; 215p.

_____. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 279p.

THOMPSON, Jonh B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica dos meios de comunicação de massa*. São Paulo: Vozes, 1995. 427p.