

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Filosofia Bacharelado

Vinicius Marcos De Souza Lima

**A PRÁXIS EDUCATIVA DENTRO DO MÉTODO DE LEITURA DE
MUNDO E SUAS ESPACIALIDADES**

Santa Maria

2023

Vinicius Marcos De Souza Lima

**A PRÁXIS EDUCATIVA DENTRO DO MÉTODO DE LEITURA DE
MUNDO E SUAS ESPACIALIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na
Universidade Federal de Santa Maria, como parte
das exigências para a obtenção do título de
bacharel em Filosofia.

Orientador: Profa. Dra. Camila Palhares Barbosa

Santa Maria

2023

Resumo

O presente trabalho busca desenvolver a ideia de uma educação libertadora através da perspectiva do oprimido primariamente desenvolvida por Paulo Freire, e, posteriormente, suas respectivas interpretações sob os olhares de bell hooks e Linda Alcoff, analisando processos de resistência epistemológica que ocorrem em contextos situados culturalmente. A proposta é de demonstrar como esses diferentes pontos de partida para a interpretação do conhecimento podem influenciar a experiência educativa de um aluno e do professor, no sentido freiriano, argumentando que ambos podem exercitar a democratização do conhecimento, e, assim, desenvolver um diálogo construtivo constituído por dois sujeitos dotados de contextos e experiências. Entretanto, tendo em vista que na educação formal ainda ocorre a individualização do conhecimento e a hierarquização da instituição de ensino - o que Freire aponta como sendo o processo da educação bancária - a função do professor é de responsável absoluto do modelo de conhecimento e o aluno um mero receptáculo. As diferenças identitárias que constituem os movimentos de resistência epistemológica como o movimento negro, o movimento feminista, entre outros, e que se propõem a uma reflexão decolonial do *modus operandi* da instituição de ensino estão inseridas nessa análise de espaços culturais situados, esses que são em sua maioria espaços marginalizados como os Bailes funk, as Batalhas de rima, as rodas de islam de poesia, etc. Essas práxis se encontram em um espaço epistemológico ou de produção de conhecimento que é constantemente anulado, por isso a proposta do presente trabalho é de trazer à tona uma reflexão sobre os modelos da educação tradicional e questionar o papel do aluno, do professor e do espaço didático que a educação acontece.

Palavras-Chave: Educação, Epistemologia, Espacialidade

INTRODUÇÃO

O trabalho de Paulo Freire, em seu método pedagógico, apresenta a força de transformação da realidade dos sujeitos a partir da educação voltada para a autonomia do ser. A proposta de Freire é a superação do que chama de educação bancária, educação referida como instrumento de opressão e renovação do *status quo* capitalista, no qual, como mostra Freire, o exercício da liberdade crítica através do ensino é desencorajada e reproduz-se em sala de aula um espaço de poder opressivo limitando epistemicamente tanto o aluno quanto o professor. Ao contrário da educação bancária, o autor desenvolve uma proposta de educação do oprimido, que tenha em vista uma formação através da práxis co-participada entre aluno e professor. O trabalho de Freire influenciou fortemente outros segmentos de pesquisa que apresentaram a problemática de espaços limitantes da sala de aula, trazendo uma leitura crítica dos agentes e forças que estão relacionados no processo pedagógico e sua possível transgressão a partir do reconhecimento da identidade e autonomia dos sujeitos da práxis educativa. Essa metodologia de ensino é ainda atual por seu processo de democratização do poder, em que se estabelece de maneira co-constitutiva entre o conhecimento do professor e do aluno, visto que de certa forma a educação no país ainda continua a perpetuar ideias que reforçam a ideologia da educação bancária.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2002) temos a liberdade crítica corporificada no ensino como exemplos práticos de onde a educação realmente acontece. Assumindo os riscos da divisão do poder que está até então concentrado na mão do professor, faz dos métodos e sua adaptação a novos formatos mais democráticos dos espaços de ensino, através do repúdio a qualquer tipo de discriminação, visto que certas identidades nesse sistema bancário não são reconhecidas ou lutam por reconhecimento constantemente, em função de sua construção histórico-social, como é o caso de pessoas pretas, pessoas marginalizadas, camponeses, PcD's, indígenas, etc. Esses são alguns exemplos daqueles marginalizados pela ferramenta de apagamento identitário ao qual Freire se refere. Segundo Freire, “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2002, p. 19-20). Essa adaptação democrática seria uma alternativa contrária à lógica bancária, que estimula esse comportamento preconceituoso pedagogicamente, que exclui e segmenta as salas de aula baseadas em critérios arbitrários ao qual o educando está submetido, muitas vezes enviesado por ideologias que corroboram com o mecanicismo educacional bancário

e que individualizam os alunos em suas capacidades, não compreendendo o contexto ao qual está inserido, contexto esse de multiplicidade de identidades, que carregam consigo suas atribuições econômicas de classe, raça, gênero, etc.

Essa virada epistemológica no método educacional que Freire propõe, apesar de sua ampla influência no debate educacional, não está dada. O aprender é um exercício constante tanto de quem ensina como de quem aprende. A práxis educativa se beneficia quando se dá na reformulação e na busca do aluno junto ao professor de uma forma horizontal e ética de aprendizado. Assim, “a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador [...] Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 1970, p. 38). Como sua experiência na educação comprova sua práxis educativa, seu método insere esse novo paradigma epistemológico na educação.

Uma forma de extensão da práxis educativa voltada para uma pedagogia do oprimido, conforme a proposta de Freire, pode se dar através da ampliação dos espaços legítimos de formação do conhecimento e que permitam essa relação horizontal e co-participativa. A ideia de espacialidades, ou seja, observação dos espaços em que acontece a educação, é baseada em experiências educacionais proporcionadas em diferentes formatos e locais, que se utilizam da prática pedagógica adaptada em meio ao contexto social. Podemos destacar, por exemplo, a importância das espacialidades dos saraus, islams de poesia, batalhas de rima, etc., eventos que resgatam a cultura como possibilidade metodológica de educação e de ativismo. Essas práticas, apesar de muitas vezes não estarem nos espaços tradicionais da educação, como nas escolas e universidades, são exercícios que permitem a construção e transmissão do conhecimento, funcionando como formas de resistência epistêmica e formação do conhecimento partindo da margem ao centro. Por sua inserção na cultura e em contextos sociais situados, essas práticas também se articulam como propostas educativas com potenciais decoloniais, na medida em que permitem disputar por conteúdos epistêmicos não-hegemônicos. Nessa premissa, para Linda Alcoff (2016), “o projeto de decolonização epistemológica (e a mudança da geografia da razão) requer que prestemos atenção à identidade social não simplesmente para mostrar como o colonialismo vem, em alguns casos, criando identidades, mas também para mostrar como têm sido silenciadas e desautorizadas epistemicamente algumas formas de identidade enquanto outras têm sido fortalecidas.” (ALCOFF, 2016, p. 136).

Um exemplo de desenvolvimento de um espaço de educação e leitura de mundo adaptada ao contexto, onde ao invés de professores, temos os MC'S¹, que se apropriam da posição de transmissores de conhecimento nesses espaços às margens, fazendo a transmissão oralmente no formato de rimas, elaboradas de acordo com os temas propostos e sempre organizado no centro de uma roda. Já nos islams de poesia não há o enfrentamento um a um das batalhas, mas a mesma transmissão ocorre a partir do MC. Essa circularidade em que o conhecimento é colocado produz uma identificação do orador e da platéia com o que está sendo relatado.

A sala de aula é o espaço primário onde o fenômeno da educação tradicional acontece, porém o espaço físico da escola e da universidade muitas vezes ainda reforça o recorte de classe pautada em uma ideologia neoliberal², e, assim, impacta as oportunidades de criticidade por sua suposta neutralidade e desmobilização. Apesar dos avanços na democratização da educação no país nos últimos anos, temos ainda um modelo de educação bancária que tem seus alicerces nas salas de aulas menos privilegiadas, promovendo uma educação voltada para a criação de mão-de-obra pouco especializada, que começa com uma negação frente ao conhecimento enquanto ato político, pois uma postura passiva e pouco engajada do educador desencoraja o aluno a se articular e realmente tentar compreender os fenômenos que o cercam. Nesse cenário, os alunos não desenvolvem profundamente a habilidade de fazer correlações entre os conhecimentos, as ações que derivam deles e suas possibilidades de transformação social. Nesse mesmo contexto de marginalização surgem os movimentos que me proponho analisar. Para o mercado de trabalho, a importância da educação está na possibilidade de mercantilização dessa força de trabalho, o mesmo se segue na academia, entretanto o recorte de classe é outro, especializando a mão-de-obra de acordo com o aporte econômico. O aspecto de formação de indivíduos plenos com capacidade de desenvolver consciência crítica é suprimido em uma escala diferente, desta forma, trazer para discussão a configuração do espaço em que a educação acontece e os métodos do processo educacional é fundamental,

¹ MC é um acrônimo de Mestre de Cerimônias. No contexto musical, as primeiras manifestações de um MC surgiram na música jamaicana, onde em festas (muitas vezes em salões de dança), homens usavam o microfone para animar o público. No entanto, nessa altura esses indivíduos ainda não eram conhecidos como MCs. Mais tarde, nos Estados Unidos, o MC nas funções conhecidas hoje em dia, apareceu no âmbito do Hip Hop, onde trazia animação para as festas.

² Neoliberalismo é um termo empregado em economia política e economia do desenvolvimento para descrever o surgimento de ideias derivadas do capitalismo laissez-faire (apresentadas pelo liberalismo clássico) que foram implementadas a partir do início dos anos 1970 e 1980.

pois nos possibilita reconhecer a forma tradicional e suas falhas, e as possibilidades que formatos alternativos possuem pedagogicamente de conciliação.

A análise da práxis educativa desses movimentos, discutindo as possibilidades de integração e reconhecimento de espaços de resistência epistêmica e suas metodologias, é a proposta do presente trabalho. Para tanto, serão apresentadas algumas contribuições de autores que trabalham na linha da educação libertária e desenvolvem a problemática da sala de aula, como Paulo Freire (1970, 2002), bell hooks (2013) e Linda Alcoff (2016). Pretende-se mostrar a limitação do corpo no ensino atual e o potencial da educação de acordo com a contextualidade, junto ao seu potencial transgressor, assim, "quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular [...] A pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo" (HOOKS, 2013). A ideia do corpo é importante, pois o corpo e as relações de poder e autonomia do aluno e do professor possuem privilégios distintos dentro do espaço pedagógico. Linda Martín Alcoff (2016) nos traz o conceito de resistência epistêmica como fundamental a descentralização e reconhecimento dos aspectos da educação, dando fortalecimento a uma epistemologia reconstrutiva, apontando como a prática pedagógica que se estende para além da sala de aula e seu impacto sociocultural. A análise se propõe a uma breve apresentação da literatura voltada para educação emancipadora e a crítica da educação bancária nas obras *Pedagogia do oprimido* (1970) e *Pedagogia da autonomia* (2002) de Paulo Freire. Em seguida, buscamos também desenvolver a ideia de uma educação libertadora em obras inspiradas no engajamento educacional freireano como *Ensinando a transgredir* (2013) de bell hooks, e posteriormente, ideias sobre epistemologias decoloniais³, visando um espectro transgressor da educação, a partir da obra de Alcoff *Uma epistemologia para a próxima revolução* (2016). Por fim, será articulado, a partir da ideia de espacialidades, como os 'islams de rima' podem ser vistos como exercícios centrados na ideia da práxis educacional e no desenvolvimento da leitura de mundo voltadas para contextos sociais específicos, defendendo a prática como uma forma legítima de transmissão de conhecimento e de resistência epistêmica. O trabalho se propõe, em termos gerais, em pensar como práticas marginais situadas em espaços para além da sala de aula tem potenciais agregativos à

³ A decolonialidade é considerada como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados que tem o desenvolvimento histórico de sua sua população constituída através de colônias, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

educação formal, mostrando que essa integração entre espacialidades possuem potenciais transformadores.

1. Educação bancária e sua relação com o oprimido

O conceito de educação bancária freireano é pontual na discussão do trabalho, pois o modelo ideológico que predomina no capitalismo é utilizado nas escolas para cumprir uma demanda que tem pouco haver com a ideia crítica de educação e tem muito mais a ver com o conceito de mercadoria⁴. Esse modelo é institucionalizado e cumpre a função na produção de mão de obra, o incentivo mercadológico gera o processo de segregação social e elitização, ou seja, essa escola bancária reflete o interesse do capital, e não do oprimido. Oprimido no sentido tanto econômico, por não deter dos meios de produção e social, onde a mobilidade é praticamente inexistente e as ferramentas de dominação que atuam através do poder do estado perpetuam esse *status-quo*, o que por sua vez define suas condições de sobrevivência e humanização, caracterizado pelos aspectos de subserviência e subalternidade. Nesse modelo educativo, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem [...] eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1970, p.37). Assim, não temos um movimento da educação transformadora, o que esvazia o sentido crítico que o ensino deve proporcionar, formatando sujeitos que não reconhecem o outro ou a si mesmo como agentes ativos de transformação. A ideologia que perpassa esse modelo pauta-se na concepção de que você, enquanto mão-de-obra, não tenha reconhecimento identitário e nem capacidade de análise de mundo. O sentido que a escola deveria proporcionar a vida de um sujeito limita-se a um escopo epistêmico estreito criando esse espaço de indecisão, pois não considera aspectos políticos, ideológicos e de cunho crítico em suas reflexões, proporcionando muitas vezes

⁴ Aqui, utiliza-se mercadoria no sentido marxiano, é o centro de todas relações que constituem o capitalismo, ou seja, a educação também assume essa um papel mercadológico, se focando no produto e não no sujeito a mercadoria, no capitalismo, é a qualidade que se atribui a tudo aquilo que possa ser produzido pelo trabalho e trocado para gerar valor. É graças a essa capacidade de abstração de todas as coisas na forma-mercadoria que o capitalismo pode realizar uma equivalência de tudo com tudo. Alcott (2016), nesse sentido, contrapõe o trabalho mercantilizado do trabalho vivo, uma vez sendo “de ordem epistemológica”, reforça a necessidade de pensarmos da perspectiva daqueles que foram historicamente subalternizados, “precisamos justamente do que ela nomeia de analética, um neologismo que remete à tentativa de pensarmos além do que costumeiramente pensamos, para alcançar além da dialética em direção ao ininteligível e incomensurável ou o que está além da totalidade” (ALCOFF, 2016, p. 130)

uma atuação desinteressada por parte dos professores, e consequências como a do aumento da evasão escolar⁵, fato muito comum nas escolas de periferias das grandes metrópoles.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 1970, p. 45)

Esses fatos representam a atuação em escala estrutural do modelo de educação, afunilando-se quanto mais especializada se torna, ou seja, cada etapa da educação surge como um desafio mais complexo para quem vem das margens do aprendizado, essa ideia de funil ilustra como as oportunidades econômicas e de classe impactam na corrida pelo conhecimento. Aos que saem do funil, esses fazem parte de uma pequena exceção à regra, e aos quais muitas vezes são atribuídos discursos individualizantes de “méritos”, tornando quase mitológica a igualdade de acesso. Ao focarmos numa educação voltada para a mentalidade de quem é oprimido, e não seu contexto de limitação, geramos uma dinâmica que os adapta à dominação, na medida em que consideram os termos estabelecidos pelo conhecimento dominante como únicas formas de saber legítimo.

Os mecanismos do estado e esse afunilamento epistêmico limitam o alcance de potencialidades dos sujeitos, considerando que para tomar consciência crítica é necessário o reconhecimento de similaridades entre o contexto sociocultural dos educandos e os espaços formais de educação, principalmente nos primeiros contatos com a educação, ou seja, precisa haver identificação com o conteúdo e com o espaço, para que o conhecimento possa reverberar em suas auto-realizações. O estofo cultural orientando para uma educação transformadora, que se encontra, por exemplo, nas rodas de batalha e slams de poesia, faz a localização da educação se deslocar para esses contextos, nos apresentado uma dimensão onde os indivíduos são posicionados frente a esse reconhecimento do outro e suas capacidades descritivas da realidade que o cerca. Assim, num relato sobre os espaços de reconhecimento do outro, hooks afirma que “em vez de sentar em fileiras, nós fizemos um círculo onde podíamos olhar uns para os outros. Essa mudança nos obrigou a reconhecer a

⁵ Em pesquisa de setembro de 2022, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) afirmou que 11% das crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos estão fora da escola no Brasil. São 2 milhões de alunos longe das salas de aula. (UNICEF, 2022, disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em 28.11.2023)

presença uns dos outros, não podemos avançar como sonâmbulos a caminho do conhecimento [...] o enfoque da experiência permite aos alunos tomar posse de uma base de conhecimentos a partir do qual podem falar” (HOOKS, 2013, p. 195).

Diferentes caminhos dentro da tradição podem revitalizar as formas de ensino, readaptando as formas de transmissão de conhecimento em diferentes espaços e adicionando práticas marginalizadas na sala de aula, por exemplo. Pois, uma vez que esse processo tenha início, se abre um escopo de possibilidades de ensino não exploradas, o que enriqueceria os formatos de aprendizado e compreensão epistêmica, por conta do reconhecimento com as práticas culturais pedagógicas. É mais fundamental a leitura de determinado contexto de ensino segundo essa visão, do que propriamente o processo mecânico de decorar conhecimento no método proposicional (aquilo que dentro do campo da epistemologia é entendido como conhecimento “*know that*”). Isso não implica em descartar o conteúdo proposicional, mas sem a inclusão da função social, temos o perigo de torná-lo mecânico. Logo, essa análise possibilita uma atuação decisiva pelos ativismos possíveis nesses modelos e amplia para uma compreensão pautada também em uma epistemologia “*know how*” (conhecimento prático, com conhecimento proposicional), a partir de práticas que são internalizadas e intensificadas na cultura. Dessa forma, o conhecimento começa a fazer parte da construção da identidade do sujeito e não só de seu arcabouço intelectual normativo.

Enquanto a corrente da educação libertária propõe-se a reflexão crítica e possibilita processos educativos permissivos à ampliação da autonomia, a bancária domestica a capacidade do sujeito de se humanizar, inibindo sua criatividade. Essa dicotomia criada pela educação bancária entre o homem e o mundo, impede o estabelecimento de uma forma autêntica de pensar e atuar, fortalecendo a ideia de um sujeito que está desconectado de sua realidade, que é abstrato e isolado, logo, não tem influência sobre o mundo.

A “espacialidade” como forma de resistência epistêmica pode ser reconhecida dentro da tradição formal educativa, formulando diferentes caminhos de transmissão de conhecimento. O conceito de espacialidade ganha destaque, pois se baseia na formatação e “transmissão” espacial em que o conhecimento está sendo adquirido, esses diferentes métodos podem fazer parte de um processo educacional, mesmo quando acontecendo no fluxo natural da tradição educativa. Por exemplo, ao incluir atividades que pertencem aos espaços periféricos nos espaços formais, integrando aquelas práticas aos processos

didáticos. Esse caminho por reconhecimento surge com o objetivo de abertura ao acesso a autonomia, que é imanente quando o sujeito se apropria de um espaço transformando-o, quase como um processo socrático dialógico⁶, em que são dadas as ferramentas e não as respostas ao conhecimento autônomo. A técnica que é desenvolvida e as formas de apresentação das ideias são o eixo funcional da educação, o que traz aspectos de reflexão crítica sobre o mundo e a realidade.

Buscaremos definir como um aspecto dialógico cultural dessa espacialidade transformadora se alia na construção de processos de resistência-epistêmica dentro da educação tradicional, como as construções dos versos, letras, poesias, símbolos, músicas, movimentos, danças, etc., em torno das batalhas de rima, dos islams e outras organizações culturais que priorizam dar voz a perspectiva do oprimido, e como estes produzem esse espaço de reivindicação e resistência. O que se refrata com a tradição da *episteme* no modelo educacional presente é que essas identidades que estão à margem dessa epistemologia tradicional, não produzem conhecimento verdadeiro, então qual seria a função desse conhecimento? E mais, qual seria sua função dentro de uma sala de aula? Entretanto, na medida em que essa ação transformadora do espaço se concretiza e se manifesta através do aluno e sua identidade, temos diferentes formas de representar, mesmo simbolicamente, essa espacialidade contextual dentro da cultura.

2. Por uma nova epistemologia: situando o conhecimento.

A tradição epistemológica é um dos temas mais importantes da pesquisa em Filosofia, uma vez que busca determinar e delimitar critérios sobre o que é conhecimento, como ele pode ser alcançado e justificado enquanto verdadeiro. Os debates que perpassam a epistemologia, por buscarem critérios universais do conhecimento, muitas vezes ocorrem fora de uma reflexão política séria e contextualizada, limitado aos âmbitos formais acadêmicos da Filosofia. O problema da limitação de critérios universais se encontra na corroboração do apagamento identitário pautado em um eurocentrismo hegemônico como fundamento, uma epistemologia mestre que tenta julgar todo tipo de conhecimento de diversas localizações culturais e sociais, mas que não considera as múltiplas formas de conhecimentos como válidas. Ainda, seguindo uma abordagem decolonial, podemos

⁶ Na busca de uma natureza ética e educativa Sócrates, cultivava um método de ensino pautado em um diálogo que conduzia seu interlocutor a sua “essência” ou alma, é esse processo de diálogos democráticos que me refiro.

considerar que esse ideal de “harmonia” também vem de uma construção histórico/social colonial, assim, países como o Brasil, reproduziram em sua matriz educacional não uma tradição de conhecimento democrático, mas sim hierárquico⁷. Sobre os problemas de ordem epistemológicas que perpassam tal compreensão sobre as formas de conhecimento, Alcoff afirma:

A função normativa da epistemologia diz respeito não apenas à questão de como o conhecimento é produzido, de quem é autorizado a produzir, de como a presunção de credibilidade é distribuída e de como os objetos de investigação são delineados. Mais do que isso: diz respeito à forma como o conhecimento deve ser produzido, a quem deve ser autorizado, à forma como a presunção de credibilidade deve ser distribuída e à forma como podemos ganhar alguma influência politicamente reflexiva sobre as delimitações da ontologia. (ALCOFF, 2016, p. 133)

A autoridade epistêmica é problemática por delimitar o poder de definição a um único modelo de representação, logo quem se localiza espacialmente ou discursivamente distante da norma, acaba virando alvo de questionamentos sobre sua existência, sendo silenciado e não-reconhecido como transmissor legítimo de saber. A epistemologia dominante, que não dá lugar às análises socialmente contextualizadas, não nos traz ferramentas para diagnosticar aquilo que Miranda Fricker (2007) identificou como ‘injustiças epistêmicas’. Nas injustiças epistêmicas temos a exposição da articulação do poder e autoridade sobre o conhecimento a partir de recortes sociais identitários, podemos ter, por um lado, uma injustiça testemunhal, no qual o valor do testemunho é influenciado por características do transmissor de conhecimento, que é deslegitimado injustamente por função de sua raça, gênero, classe, por exemplo; e, por outro, a hermenêutica, que se refere à falta de construção de sentido e da capacidade de expressar as opressões e injustiças sofridas, bem como aspectos identitários sobre si. Ao ‘situarmos o conhecimento’ (HARAWAY, 1995) e analisarmos o contexto de desigualdade, e como isso está associado à distribuição de oportunidades, da classe, capacidades, raça e gênero, temos um parâmetro mais amplo do que a corrente tradicional oferecia, com propostas por epistemologias situadas que partem de lugares de conhecimento diferente.

Posicionar-se é, portanto, a prática chave, base do conhecimento organizado em torno das imagens da visão, é como se organiza boa parte do discurso científico e filosófico ocidental. Posicionar-se implica em responsabilidade por nossas

⁷ Organização fundada sobre uma ordem de prioridade entre os elementos de um conjunto ou sobre relações de subordinação entre os membros de um grupo, com graus sucessivos de poderes, de situação e de responsabilidades.

práticas capacitadoras. Em consequência, a política e a ética são a base das lutas pela contestação a respeito do que pode ter vigência como conhecimento racional. (HARAWAY, 1995, p. 27)

Tendo em vista as críticas de premissas universalistas, autores já tem contestado os parâmetros tradicionais da epistemologia e já disputam terreno com a tradição dentro da representação do conhecimento, como por exemplo, nas propostas de ‘resistências epistemológicas’ (MEDINA, 2012) e ‘epistemologias situadas’ (HARAWAY, 1995), como as teorias feministas, decoloniais, o movimento negro, que estão fazendo esse processo de contra corrente, mostrando que o conhecimento pode partir de vários outros lugares. Segundo Alcoff, “isso é produto de uma rejeição da orientação individualista que a maioria das epistemologias exibe, que super enfatizam a agência individual e superestimam o autoentendimento individual ” (ALCOFF, 2016, p. 132). Meu ponto ao apresentar essas espacialidades culturais é mostrar que elas também geram disputa e resistência epistêmica, que estão alinhadas a esses conhecimentos situados utilizando seus próprios métodos e contextos específicos de marginalidade, como diz hooks um conhecimento que vem “das margens para o centro”.

Trazer à tona a discussão da “resistência epistemológica”, a ideia de uma epistemologia política que tenta reformular o projeto tradicional, revela a construção dos problemas centrais da epistemologia corrente que delimitam o centro de poder de representação em um único modelo eurocêntrico e colonial, como no caso do Brasil. Uma epistemologia que se propõe a uma reflexão crítica do *modus operandi* que valida o conhecimento, utilizando algumas correntes de pensamento que já fazem esse trabalho de reconstrução do projeto epistemológico, nos permitem apresentar a pluralidade de representações e suas respectivas contribuições no conhecimento, partindo de identidades localizadas nesses espaços de opressão, e seus discursos políticos e reivindicatórios. Assim, “o senso de inadequação é moral e político porque também é epistemológico [...] Alguma coisa sobre a perspectiva, a experiência e o conhecimento dos oprimidos não é reconhecida pelo discurso existente.” (ALCOFF, 2016. p. 135). Com isso, podemos aproximar o debate epistemológico com a proposta educacional de Freire, e buscar a democratização dos espaços de conhecimento e a pluralização das perspectivas produtoras dos saberes.

Isso não significa o fim da epistemologia tradicional ou uma validação de relativismo, mas sim o apontamento e a reconstrução de formulações ontológicas que se

dizem universalistas e que descartam determinadas identidades e contextos, questionando as formas com que “[...] a autoridade e a presunção de credibilidade são às vezes arbitrariamente distribuídas e quais condições dão vazão à ilusão de uma agência epistêmica totalmente individualizada” (ALCOFF, 2016, p. 134). Assumindo esse aspecto político ou mesmo revolucionário como a autora coloca, retiramos desse ponto de vista individualizado do conhecimento, discutindo sua origem e partindo de um modelo que não está monopolizado pela autoridade epistêmica tradicional. Essa reivindicação do saber que o tira de um pedestal “absoluto” junto com sua autoridade ontológica, abre possibilidades de discussão sobre a origem desse conhecimento. Podendo assim, transgredir a ideia tradicional da episteme a partir desse reconhecimento, formando educadores que transgridem as formas de ensinar, dando autonomia ao processo de formação do ser-aluno⁸.

Dado esses contextos de transmissão de conhecimento alternativos e seu potencial para uma educação revolucionária, temos uma visão de como o educador aprende com essas diferenças culturais, assumindo o desafio na criação dessas espacialidades onde se possa comunicar horizontalmente, respeitando o fato de que a mudança de paradigma é um movimento arriscado e que pode não ser bem aceito, mas que isso por si só já aciona esse lado crítico da discussão das diferenças contextuais. Por isso, “quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem” (HOOKS, 2013, p. 63).

Destaca-se o aspecto da perspectiva do oprimido enquanto subjetividade “desorganizada” do ponto de vista da tradição, onde a *episteme* não se foca na apreensão de objetos, mas tem outra lógica de funcionamento, enquanto fenômeno proposicional e não proposicional, ou seja, produz conhecimento verdadeiro a partir de sua interação direta de troca com esse objeto sem tomá-lo para si, numa relação constitutiva entre sujeito-objeto, democratizando assim os autores das representações. Partindo da leitura de seus espaços como modelos constitutivos de suas identidades e a reivindicação desse lugar de fala do ponto de vista epistêmico. Nesse sentido, aqui apresento como o conceito de espacialidade pode interferir nessa visão homogênea sobre o conhecimento marginalizado, realocando o saber a partir de sua pluralidade de identidades e representações próprias.

⁸ O “ser aluno” é um conceito usado por Freire para apresentar o processo de formação libertária autônoma do aluno frente ao conhecimento.

3. Espacialidades: uma análise a partir dos islams

A espacialidade, em sentido contextual, se apresenta como uma reivindicação, uma ferramenta de organização tanto de ideias quanto da relação do poder, que se estabelece a um determinado grupo que tem sua voz constantemente negada, por isso esse conceito está atrelado a movimentos de resistência. Nesse sentido, retorno ao argumento de Alcoff, de que as “reivindicações de conhecimento universal sobre o saber precisam no mínimo de uma profunda reflexão sobre sua localização cultural e social [...] Temos excessos de epistemologias críticas e a escassez de epistemologias reconstrutivas” (ALCOFF, 2016, p. 131). Logo, temos a função de engajar um trabalho reconstrutivo sobre quem deve ser autorizado politicamente a refletir sobre delimitações ontológicas⁹, para assim fazer essa retomada.

As práticas cultivadas nas espacialidades dos islams produzem conteúdo que também possuem valor de verdade e autonomia, pois partem de diferentes símbolos para representar sua realidade, ou seja, possui em si o potencial transformador da prática de uma educação libertária, uma vez que “o que está em jogo nessa luta é não menos que a verdade sobre o mundo” (ALCOFF, 2011, p. 135). Dando vazão a representatividades antes ocultas pela homogeneidade, permite que identidades periféricas sejam vistas como autênticas e comecem a fazer parte do imaginário popular, o que poderia conceder formas de ‘legitimidade testemunhal’. Contudo, essas forças de práticas e saberes das margens são prontamente combatidas de forma sistêmica, através de forças hegemônicas que sustentam as definições acerca do que é legítimo e o que está autorizado a expressar-se enquanto um conhecimento verdadeiro de mundo. O exemplo do funk é demonstrativo das dinâmicas de marginalização e desautorização, uma vez que “a crítica ao funk escancara como a sociedade brasileira renova seu racismo e preconceito de classe camuflados pela retórica ocidental do ‘bom gosto estético’” (CARVALHO, 2012). Essa ramificação, para deixar mais claro, que hoje conhecemos como o funk, representa uma adaptação de ritmos musicais que se inserem na realidade das favelas. Nesse contexto, o hip-hop (que veio da Flórida) e se readaptou nas favelas do Rio de Janeiro, logo em seus primeiros anos de existência, se configura nessa grande expressão da cultura marginal, que está sempre transmutando o espaço onde está inserido. Segundo Carvalho:

[...] ritmo que conjuga a estética do hip-hop às práticas negras das favelas cariocas, no funk encontramos várias performances que evidenciam essa mescla:

⁹ Definição da natureza do ser, da existência e das definições da realidade.

a fala cantada do rapper, muitas vezes, carrega a energia dos puxadores de escola de samba, as habilidades do corpo do break são acentuadas com o reboado e a sensualidade do samba e o sampler vira batida de um tambor ou atabaque eletrônico. (CARVALHO, 2012, p. 194).

A visão estigmatizada que se tem dessas realidades se desfazem através do reconhecimento das diversas formas de expressão, essa pluralidade é a chave para compreender os caminhos que esses espaços oferecem através da cultura. Um professor que nunca teve contato com um baile funk, por exemplo, e só se insere no contexto acrítico do preconceito, que alimenta o discurso problemático sobre a violência nas favelas e comunidades, vai associar o lazer e propriamente a cultura com essa violência. O mesmo pode ser dito sobre as batalhas de rima e os islams de poesia, ou qualquer outra expressão marginalizada que tente se apropriar de suas identidades através de seus meios próprios.

Como mostram alguns autores da geografia cultural, o espaço não é uma entidade física, inocente e apolítica. De acordo com Lefebvre (1991, p. 26) o espaço é uma prática discursiva determinante na constituição das identidades sociais. Partindo desse pressuposto, alguns autores fazem uma distinção entre “espaço” e “lugar” produzida socialmente, útil para compreender a forma pela qual determinados sujeitos não só interagem, como também se situam e significam o mundo. De acordo com Forman (2002, p. 25), ambos possuem uma relação dialógica, mas no momento em que o “lugar” é definido pela interação humana local imediata, o “espaço” mostra as trajetórias mais amplas e genéricas. De forma semelhante, De Certeau (2008) argumenta que o local é uma prática que se constrói no ato de caminhar pela cidade e o espaço no ato onividente de observar, medir e delimitar. Segundo De Certeau (2008), essas práticas locais e espaciais são como atos de fala que constroem os mapas das cidades. Se o discurso hegemônico aciona atos de fala para instituir e delimitar a favela como um “espaço” dominado pelo tráfico de drogas, os MCs com os seus atos de falas líricas fornecem um outro tipo de existência para esses territórios. Estes passam a ser o “local” do funk, onde os bailes e as práticas que o constituem são detalhadamente enunciados.

A artista trans Bixarte, além de atriz e MC, participa ativamente dos islams de poesia, em que seu trabalho traz uma carga política e reflexiva sobre diversas questões do cotidiano de uma pessoa preta, periférica e transexual. Proponho o exercício educativo e crítico de analisar um trecho de um trabalho apresentado no islam resistência em 2011. A luz dessa ideia de criticidade dentro do espaço, onde a temática geral gira em torno de violências comuns em torno desses corpos que não são aceitos, e por isso negados de

existir, muitas vezes incapacitados de se expressar por todo o jugo social que sua identidade carrega, e essa luta constante com forças estruturais, como o racismo o machismo.

tenho medo de virar
pois na última que virei
eles tentaram me matar
disse que não me amava
não me via na tv
que eu era muito "trava"
e só queria me comer
levantou a mão bateu
o ferro logo puxou
dois tiros foram disparados "pa! pa!"
mais uma trava que ele matou
a polícia inocenta
quem arranca coração
travesti não tá segura
nem na igreja nem no busão
é por isso que eu falo
só enxergo a maldade
nasça com seu corpo cis
e conheça a liberdade
homem branco, colonizador
é visto como herói da pátria
quando a preta no altar abandonou
e falo isso por que estou cansada
de ver mainha sempre sendo as outras
e às branca rica bem casada
inclusive, economicamente sossegada (Trecho 1)

eu lembro da noite passada
ele chegava perto de mim
ele passava a mão no meu corpo
e eu dizia deus que ele leve meu celular
e que eu não chegue em casa um corpo morto

pois eu não quero ser o motivo da minha mãe
chorar

eu não chegar em casa com a vela nos peitos e os
braços cruzados

e nunca mais a minha voz ela escutar

mainha! eu te prometo que eu vou ser muito feliz

o meu nome é Bixarte eu não sou prostituta

Eu sou, poeta e atriz.

e mais, vocês não vão encontrar o meu corpo
preso numa viatura

se vocês me queriam fazendo programa
prazer!

eu sou a própria literatura. (Trecho 2)

Nesses dois trechos separados da poesia, temos a elucidação de algumas situações que a artista viveu e vive cotidianamente, como a sexualização do corpo preto e as violências que isso acarreta em sua vida, que sempre está diante de uma situação de risco. Sendo uma identidade que é invalidada, encontra vazão a sua voz e suas reivindicações nesse espaço, ali no ato da fala seu corpo assume um outro aspecto, o de educadora que apresenta esse lado crítico da vivência de forma discursiva, não de forma rígida e estática, mas em movimento, como ela mesmo destaca no segundo trecho “vocês não vão ver meu corpo preso em uma viatura”, indagando e provocando a todos que estão a sua volta. Os sentimentos devem ser estudados e entendidos como ato de fala também, pois o corpo agora faz parte desse processo do entendimento diferente da educação tradicional, que nega essa atividade ao corpo e que possui um modelo pré determinado de validação. Conforme citado na obra “nasça com seu corpo cis e conheça a liberdade”, o modelo eurocentrico do homem branco é questionado constantemente, pois é uma entidade onipresente na estruturação da vida da artista, negando liberdades básicas. Entretanto, no segundo momento da poesia, ela se reafirma como identidade como artista, apresentando a quebra do estigma da população preta no Brasil, reafirmando suas vontades e seu direito à felicidade, ao contrário ao estereótipo da mulher transexual submetida a subempregos, “se vocês me queriam fazendo programa, prazer! eu sou a própria literatura”.

Estas práticas podem ser associadas com fatores relacionados à classe social, como defende hooks “[...] a classe social não é uma mera questão de dinheiro, ela molda os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos que definem o modo como o

conhecimento será distribuído” (HOOKS, 2013, p. 236). De uma perspectiva estrutural, isso define muito a forma como enxergamos e interpretamos o mundo e seus símbolos de poder, bem como as representações dos “antagonistas” dos valores burgueses, que se definem pela obsessão por uma ordem que mina a possibilidade de diálogo construtivo. O silêncio e a falta de reflexão crítica é priorizado como a forma mais harmoniosa, sendo um dos traços mais opressivos dessa lógica de poder e controle.

Como, então, trabalhar tanto o potencial identitário e epistemológico dentro de uma pedagogia que não se propõe a reconhecer a visão de mundo de um aluno marginalizado? O reconhecimento e acolhimento que vem de uma educação multicultural é uma saída não tão confortável do ponto de vista do educador, que teria que se deslocar de uma posição de hierarquia do poder dentro da sala de aula, tampouco do ponto de vista do aluno, que muitas vezes está acostumado com a mesma lógica na sala e tem um estranhamento com essa diferença de método. Entretanto, vale salientar que a criação de espacialidades que permitam construções educativas entre aluno-professor legítimas e a partir de uma relação co-participativa na aprendizagem, criam a possibilidade de conjuntamente “construir uma ‘comunidade’ para criar um clima de abertura e rigor intelectual [...] Em vez de focar a questão da segurança, pensar que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem estar comum que nos une [...] é preciso praticar a compaixão nesses novos contextos de aprendizado” (HOOKS, 2013, p.57-58). É no próprio potencial transformador e continuamente crítico que as espacialidades, em suas visões de mundo plurais, fornecem saberes localizados e corporificados que permitem a visão do oprimido como constitutivo do conhecimento e construtivo de uma educação libertadora em sua horizontalidade. Apesar de sua inserção nos meios formais da educação ser ainda um desafio, o presente trabalho buscou argumentar em favor de seu potencial para uma educação mais democrática e co-participativa, e reivindicar uma abertura do debate sobre como as práxis às margens da educação formal podem ser incorporadas e reconhecidas nesses espaços.

Considerações finais

O objetivo de criar novas possibilidades em que essas espacialidades culturais possam ser recriadas dentro de espaços tradicionais, como na própria universidade, abre o caminho à diálogos construtivos entre educadores e alunos, que muitas vezes vivenciam

diferentes contextos sociais. É uma forma de causar um choque cultural reflexivo sobre a realidade, que conversa inteiramente com as teorias da educação libertadora propostas pelos autores aqui analisados, visto que são também esses fatores corporais e situados que concedem prestígio e autoridade ao educador universitário, por exemplo, em que quando se trata de um professor, homem e branco, a posição de superioridade intelectual é quase inalcançável. Com essa troca e esse choque de identidades causada pela espacialidade, o próprio conteúdo do ensino tradicional é afetado, pois a indagação crítica vira uma constante, e recoloca em questão porque determinado indivíduo ou conhecimento está colocado em um pedestal tão alto, se aquilo não condiz com a realidade que vivo, se ele está isolado em sua cúpula intelectual? Se outras identidades estão ali expressando sobre as violências que esses mesmos modelos impõem a elas, como podemos invalidá-las? É dessa forma que o resgate de uma educação libertária se dinamiza, nesse “confronto” entre a identidade do aluno junto ao seu contexto e a entidade institucional da educação bancária, mostra-se que não são dois mundos necessariamente distintos, mas que nessa relação de poder entre aluno e professor em que se encontra uma lógica de dominação, muitas vezes impede o reconhecimento da ação transformadora da educação.

Não existe de fato um conhecimento sem essa ideia de corpo e espaço contextualizado, o isolamento intelectual causa um isolamento físico, assim como a opressão não atinge só a parte intelectual, mas suprime o corpo, a mente e o espaço coletivamente. A ideia de uma educação libertadora situada serve tanto como direcionamento de readaptação do espaço acadêmico tradicional em relação a essas identidades, como oportuniza espaços para esses discursos, e flexibiliza a identidade do “professor universitário” a esses espaços contextualizados. Ao adaptar-se e considerar esses discursos das espacialidades das margens como válidos por suas vivências, há uma expansão de perspectiva sobre a realidade, uma descida do pedestal do conhecimento e a abertura para novas construções de visão de mundo.

Referências bibliográficas

ALCOFF. L. M. Uma epistemologia para a próxima revolução. In: **Dossiê: Decolonialidade E Perspectiva Negra**. Soc. estado. 31 (1) v. 1, n. 2, 2016, p. 67-78.

BIXARTE. Slam Resistência. Dezembro, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3EehckxB2qU&ab_channel=SlamResist%C3%A7%C3%A3o.

CARVALHO, A. Cidade do funk: expressões da diáspora negra nas favelas cariocas. In: **Revista do arquivo geral do rio de janeiro**, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

FORMAN, M. **The 'Hood Comes First**: Race, Space, and Place in Rap and Hip-Hop. Wesleyan University Press, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. In: **CFH-UFSC**, 2009. Disponível em:

<https://cfh.ufsc.br/2020/03/esbocos-revista-da-pos-em-historia-da-ufsc-lanca-podcast-sobre-artigos-da-publicacao/>

FRICKER, M. **Epistemic Injustice**: Power and the Ethics of Knowing. Oxford University Press, 2007.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. In: **cadernos pagu**. v. 5, 1995, pp. 07-41.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. (tradutor)

LEFEBVRE, H. **The production of Space**. Editions Anthropos, 1991.

LIMA, L. C. Crítica da educação indecisa: A propósito da pedagogia da autonomia de paulo freire. In: **revista e-curriculum, São Paulo**, v.7 n.3 DEZEMBRO 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 28.11.2023.

MARX, K. **Ideologia alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.