

HISTÓRIAS DE MANDINGA E PELEJA: ELEMENTOS DA SUBJETIVIDADE NEGRA EM RECIFE E A PROPOSIÇÃO DE PROJETOS DIDÁTICOS ANCORADOS NA APRENDIZAGEM NARRATIVA

Paulo de Almeida Portela¹; Rui Gomes de Mattos de Mesquita²

¹Estudante do Curso de Letras/Licenciatura/Português - CAC – UFPE; E-mail: pauloalmeida2006@hotmail.com, ²Docente/pesquisador do Depto de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação – CE –UFPE. E-mail: gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com

Sumário: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa-ação na qual abordamos a integração do negro na sociedade de classes tanto do ponto de vista epistemológico quanto sócio-cultural. No bojo de toda uma discussão que impede a real *emancipação* político-pedagógica das classes populares, especificamente do povo negro, é que conseguimos vislumbrar o potencial político-pedagógico da *mandinga*, capital cultural imaterial e histórico do povo negro, dispositivo que nos remete a uma determinada vacuidade e não a uma identidade fixa identificável na estrutura político-social. Acreditamos que a *mandinga* pode privilegiar uma quebra na estrutura narrativa homogênea e iluminista do cotidiano escolar e que o currículo narrativo, embebido no direito ao narrar, atuando conjuntamente, podem emergir como um *lócus* de uma prática político-pedagógica eficiente para *desnaturalizar* o ambiente escolar excludente e propor/estimular a efetividade e potencialidade da *voz - do logos - daqueles setores subalternizados em nossa sociedade, tomando as experiências de vida de tais setores como lócus de amplos processos formativos.*

Palavras-chave: Currículo; Educação; Teoria do discurso; Educação popular; Subjetividades coletivas;

INTRODUÇÃO

A diáspora negra no Brasil nunca se deixou capturar plenamente por esse racismo estrutural e estruturante do capitalismo no Brasil. Para além da dimensão heróica, ativa e política da/o negra/o, defendendo-se do extermínio em inúmeras situações de conflito aberto - organização de incontáveis quilombos, irrupção de revoltas históricas, resistência religiosa cotidiana, etc. -, dos abusos e da escravização praticada pelos brancos (Nascimento, 1980, p. 51-68), a população negra no Brasil têm desenvolvido estratégias e maneiras alternativas de se estar no mundo que rompem (potencialmente) com valores basilares do Ocidente entendido como projeto civilizacional que nos interpela e coloniza. Conseguimos identificar no "conceito" de mandinga, presente especialmente entre o povo da capoeiragem, uma chave de compreensão dessa arte de *não se deixar capturar*. Diante da possibilidade de nos educarmos com tal arte, e em meio a um cenário marcado pela radical exclusão do negro em nossa sociedade, pensamos na seguinte proposição para a presente pesquisa: *Como setores da diáspora negra em Recife têm desenvolvido estratégias de estar no mundo? De que maneira tais estratégias podem contribuir para a efetividade de uma educação popular em escolas públicas? Condutas no mundo que não se deixam capturar pela lógica simbólica estrutural dominante, ou seja, formas esquemáticas que não privilegiam uma inclusão de classe com apagamento das diferenças configurantes como os "batalhadores" Souza (2012).*

Trata-se daqueles sujeitos que não pretendem ser *incluídos*, mas que pretendem constituir-se uma unidade relativamente autóctone de representação sempre à margem, estética e politicamente, problematizando e forçando as fissuras da estrutura político-discursiva, sempre *dentro e fora* dos processos de estruturação social-econômica.

Nesse sentido, a mandinga - ao reportar à riqueza experiencial da diáspora negra no Brasil - é um investimento "conceitual" por si só dúbio, adicionando um esforço analítico que, ao lidar com a presença/ausência do "real do social" Laclau (2005), abre mão da possibilidade de captar o "funcionamento" deste último. Chama a atenção, assim, para um processo de articulação que focaliza a emergência de subjetividades, que rompe com uma noção de essência identitária, sensível à construção de vontades populares a partir daqueles "resíduos" que não se integram à história dos processos produtivos e às metanarrativas da modernidade. Com isso, Rancière (1996) também oferece um posicionamento bastante fecundo e importante para a possibilidade da efetivação de uma educação popular nas escolas públicas, tal qual Ernesto Laclau, por meio da sua caracterização da política e do dissenso como formas de se chegar a um regime democrático que possibilite a emergência de identidades e subjetividades coletivas potentes.

Dessa forma, é fundamental levar em consideração sua análise para a proposição de projetos político-pedagógicos ancorados no currículo narrativo escolar por meio do dissenso, o momento mesmo do político, o momento da "partilha do sensível" Rancière (1996), no qual a mandinga pode atuar com uma participação para a consolidação da *igual inteligência* na configuração da partilha do sensível.

MATERIAIS E MÉTODOS

Com esse objetivo em mente, formamos uma equipe com quatro professores da rede pública estadual com vistas a formar um conjunto de princípios geradores de projetos didáticos, em um processo que articulou cinco *histórias de mandinga e peleja* coletadas de sujeitos que identificamos como mandingueiros e discussões grupais, para realização de eventos formativos em que possam emergir processos não regulados de subjetivação.

A escolha dos sujeitos mandingueiros foi fruto de várias discussões coletivas em sala de aula, na disciplina eletiva *Educação, Narrativa e Audiovisual*, permitindo assim, logo após todo o processo de identificação e recolha de dados, ou melhor, concomitante a todo esse processo, a criação de cinco mini-documentários sobre a trajetória *experiencial-discursiva* dos sujeitos-atores.

Seguimos aqui o entendimento de que uma pesquisa-ação "tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos" (Pimenta, 2005, p. 523).

Nesse sentido, o trabalho com projetos didáticos são pertinentes, pois seus "requisitos básicos", como apontam Leal, Lima & Mesquita (2012, p. 22), convergem perfeitamente com nossos objetivos de pesquisa. Um projeto didático deve, nestes termos, a) congrega a intencionalidade dos sujeitos envolvidos, pois seus "efeitos formativos" devem (re) orientar experiências e tradições vivas; b) ter origem em problema que afeta os educandos; c) Supor intervenções efetivas na realidade; d) considerar conhecimentos, valores e projetos presentes na comunidade; e) envolver trabalhos de pesquisa que orientem as ações na realidade.

RESULTADOS

Elencamos três dimensões analíticas que atuam de forma chave no processo de consolidação da nossa pesquisa-ação: Formação intelectual e pedagógica como um

mecanismo propiciador de demandas democráticas e/ou populares na escola pública; Classe social como possível um significante vazio, posto que tenta promover uma equivalência entre inúmeros movimentos portadores de demandas e identidades diferentes; A ativação de mecanismos democráticos na escola seria um fator chave para a consolidação de uma escola pública popular e democrática.

DISCUSSÃO

Constata-se que a formação é algo importantíssimo para a emergência de uma nova escola, uma escola popular para todos, segundo os professores-protagonistas das conversas. Fazemos então aquela mesma pergunta sempre atual: Quem educa o educador? Sabemos que as instituições não tocarão trombetas para derrubar seus próprios muros, mas por outro lado, sempre a serviço de determinados projetos de sociedade, muitas vezes determinados desserviços ao social como um todo, elas apostam numa *semeadura* cultural, geralmente remetendo a um modelo de currículo que privilegia o conhecimento das elites, como discutimos na seção teórica.

Mas, por outro lado, se acreditamos que a formação é o fator chave para a solução de todos os problemas educacionais na escola, voltamos mais uma vez a esquecer que a escola anda lado a lado com os aparelhos ideológicos do Estado, tese, aliás, defendida por Althusser no seu livro *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, embora apresente, por vezes, uma visão muito rígida entre a relação das forças produtivas, das relações de produção existente com a educação e a cultura de uma forma geral, enfim.

Outro ponto a ser problematizado é que a formação, que é um problema que propositalmente é sempre colocado sob responsabilidade pessoal e profissional do professor, de uma forma geral, e, de uma forma específica, ao aparato técnico-burocrata do sistema educacional, serve como um abismo fenomenológico para esquecermos a profundidade do que ela de fato representa e das suas limitações caso fosse, de fato, *cumprida e aplicada* aos sistemas educacionais.

No máximo, logicamente, chegaria a conformar alguns setores com uma inclusão descaracterizante das identidades e demandas populares, mas isso não é trabalhado com os professores. Seria desmobilizante e ideologicamente infértil, ainda mais do que na realidade já é, para a promoção de um *ensino plural e democrático*.

Trabalhar a questão da mandinga somente a pensando como mais uma *formação*, mais um apêndice no currículo profissional escolar dos professores, sempre falho e inconsistente, tal quais as *capacitações infantilizantes* ainda hoje praticadas pelos Estados e Municípios, deturpa toda a essência desse fenômeno, potencializador de práticas contra-hegemônicas na escola pública. Mas, por outro lado, acreditar que não há uma intencionalidade, seja de qual espécie for nos documentos oficiais que podem regular e condicionar, estruturar mesmo o ambiente escolar, o currículo e seus parâmetros, pode mistificar ainda mais esse processo de formações que tanto querem alguns professores.

O problema é que alguns professores e toda a burocracia estatal da educação acredita que o problema é tão somente de processos teórico-metodológicos de ensino, os quais podem ser solucionados com as *capacitações e/ou formações*.

Nesse sentido, erram ao confundir a metodologia com uma *coisa*, um *mecanismo* a ser utilizado na *transmissão* do conhecimento. Esquecem que se trata de uma *dimensão* de uma ação educativa específica que tem efeitos na estruturação do social (MESQUITA, 2011), entre outros pontos.

CONCLUSÕES [centralizado, negrito]

Dessa forma, chegamos a um conjunto de quatro princípios geradores de projetos didáticos ancorados na aprendizagem narrativa: Princípio 1 – *Intencionalidade* compartilhada no

projeto político pedagógico, o que depende de cada comunidade de aprendizagem que se forma;

Princípio 2 – Organizações da sociedade civil e grupos políticos e culturais e escola para a promoção de uma cultura política nas instituições escolares, tentando garantir e favorecer a criação de cadeias de equivalência capazes de ampliar articulações entre as duas instituições e outros movimentos sociais, possibilitando ou não a emergência de subjetividades coletivas;

Princípio 3 – Flexibilização do currículo: Contra-dispositivo capaz de abrir mundos;

Princípio 4 – Interdisciplinaridade e promoção dos múltiplos saberes, mas personificados na sua heterogeneidade radical, sempre cumprindo propósitos educativos de, para e com os subalternos.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica da UFPE/PIBIC/PIBIC-Af; ao CNPq, pela concessão da bolsa e auxílio financeiro; ao orientador e pesquisador Rui Gomes de Mattos de Mesquita, coordenador da pesquisa, pelo apoio, amizade e ambição em organizar um projeto desta dimensão.

REFERÊNCIA

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica e Argentina, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: Nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012

MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de. Currículo e ação educativa emancipatória: implicações políticas e epistemológicas. **Educação**. Porto Alegre, v.34, n.3, p. 351-359, set/dez, 2011.

MESQUITA, Rui; ASSIS, Rodrigo Vieira de. Práticas documentárias e práticas curriculares: anotações sobre a possibilidade de uma experiência popular emancipadora em escolas públicas a partir do direito ao narrar. In: Rui Mesquita (org.). **Projeto didático para a construção de documentário**: uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LEAL, Telma; LIMA, Juliana; MESQUITA, Rui. Projetos Didáticos: aprendendo conceitos e vivendo o campo. In: **Brasil: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez., 2005.