



## POR UMA PEDAGOGIA DA PERGUNTA: REFLEXÕES SOBRE SUBALTERNIDADE E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

FOR A PEDAGOGY OF QUESTION: REFLECTIONS ON SUBALTERNITY AND LEARNING COMMUNITIES

Marco Aurélio da Conceição Correa<sup>1</sup>  
William Mathias Moreira<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente texto busca elaborar como a pedagogia da pergunta pode ser uma alternativa a subalternidade imposta pela coloniedade nos cotidianos escolares. A partir do questionamento fundamental de Spivak (2014), “pode o subalterno falar?” encontramos em reflexões decoloniais de Fanon (2008) e a pedagogia da pergunta de Freire e Faundez (2017) atributos que nos permitam criar conhecimentos que criem outras agências para esses supostos subalternizados. Relacionando o silenciamento imposto a pessoas negras durante o colonialismo (KILOMBA, 2019) com o ideal da educação bancária da pedagogia do oprimido de Freire (1987) apresentamos algumas atividades em sala de aula que põem em prática a pedagogia da pergunta e buscam criar uma comunidade de aprendizado onde estudantes participam e tem a mesma responsabilidade que professores na educação coletiva (HOOKS, 2013).

**Palavras-chave:** decoloniedade; pedagogia da pergunta; comunidade de aprendizagem.

**ABSTRACT:** This text seeks to elaborate how the pedagogy of questioning can be an alternative to the subalternity imposed by colonialism in everyday school life. Based on Spivak's (2014) fundamental question, “can the subaltern speak?” We find in Fanon's (2008) decolonial reflections and Freire and Faundez's (2017) pedagogy of question attributes that allow us to create knowledge that creates other agencies for these supposed subordinates. Relating the silencing imposed on black people during colonialism (KILOMBA, 2019) with the ideal of banking education in Freire's pedagogy of the oppressed (1987), we present some classroom activities that put into practice the pedagogy of questioning and seek to create a community of learning where students participate and have the same responsibility as teachers in collective education (HOOKS, 2013).

**Keywords:** decolonization; question pedagogy; learning community.

### INTRODUÇÃO

A educação é uma das formas de se relacionar que definem o ser humano, é no encontro, na troca e no diálogo entre nós que elaboramos quem somos. Contudo, nos processos educativos a relação de troca costuma estar fundada em alguém que ensina e alguém que aprende. Cabe também dizer que educação acontece quando um fala e outro escuta, principalmente se quem fala detém algum atributo ou qualidade que afirme uma superioridade com o outro. Mais velhos falam e mais novos escutam, professores falam

<sup>1</sup>Marco Aurélio da Conceição Correa, Doutorando em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, marcao\_cp2@hotmail.com

<sup>2</sup>William Mathias Moreira, Doutorando em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, william.mathias@hotmail.com



e alunos escutam, ou como no dito popular, fala quem pode, obedece quem tem juízo. Essa relação de poder ensinar, como também a de poder e querer aprender, não se limitou apenas a ambientes familiares, nem escolares, já que a escola como instituição que conhecemos hoje é algo bem recente. A educação, ou o poder ser ouvido, é uma forma de dominação que consolida a soberania de alguns povos sobre outros. Na perspectiva da coloniedade do poder, o direito de resposta, como também o direito de réplica, é algo que simbolizou a liberdade para muitos povos.

Se a educação é um reflexo de nossa sociedade, nos dias de hoje, apesar do sistema colonialista ter sido superado, muitas de suas estruturas de poder continuam vigente em nossos cotidianos, sobretudo as escolas. Os cotidianos escolares muitas vezes são espaços de reprodução de poder, onde os privilegiados pelo sistema colonial mantêm suas esferas de influência. Apesar da extensão dessa subjugação, não devemos considerar todas as realidades como universalizantes ou essencialistas, nem todos os cotidianos se subjugaram por completo à coloniedade, mas a grande maioria deles não levaram em consideração o aprisionamento dessas antigas amarras.

Portanto, o presente texto busca elaborar como a pedagogia da pergunta pode ser uma alternativa a subalternidade imposta pela coloniedade nos cotidianos escolares. A partir do questionamento fundamental de Spivak (2014), “pode o subalterno falar?” encontramos em reflexões decoloniais de Fanon (2008) e a pedagogia da pergunta de Freire e Faundez (2017) atributos que nos permitam criar conhecimentos que criem outras agências para esses supostos subalternizados. Relacionando o silenciamento imposto a pessoas negras durante o colonialismo (KILOMBA, 2019) com o ideal da educação bancária da pedagogia do oprimido de Freire (1987), apresentamos algumas atividades em sala de aula que põem em prática a pedagogia da pergunta e buscam criar uma comunidade de aprendizado onde estudantes participam e tem a mesma responsabilidade que professores na educação coletiva (HOOKS, 2013).

## POR UMA PEDAGOGIA DA PERGUNTA E AS SUBALTERNIDADES

Pode aquele que é subalterno e intelectual, ao mesmo tempo, falar? Cabe já um esclarecimento inicial sobre a pergunta acima: não é a ideia de um intelectual subalterno a colonialidade, mas pode aquele que sofre os efeitos da colonização em “outro lugar” e “se torna intelectual”, realmente falar? A colonização é algo que termina? Ou seja, ela é superada e pronto ou é um trabalho infinito e interminável?

São perguntas cabíveis uma vez que a autora visa pensar como desafiar os discursos hegemônicos e se é possível contestar esses discursos. Em uma forte crítica aos intelectuais ocidentais e a postura do intelectual pós-colonial, entende a categoria de subalterno como um grupo que não possui acesso ao poder e ainda assinala que, sendo o sujeito subalterno heterogêneo, a teoria até então de alguma forma o reduz. Nesse sentido, os intelectuais ao “falarem por”, continuam o trabalho do pensamento colonial hegemônico ao impossibilitar que essas vozes sejam ouvidas, mesmo que passem a ilusão de um “discurso de resistência” ao estarem representando-os (nos dois sentidos da palavra em alemão, *Vertretung* e *Darstellung*) e ao tratá-los como objetos de conhecimento.

Na verdade, a autora assinala que os entendidos como subalternos até falam, mas



não há quem os escute. A escuta é algo essencialmente coletivo, por ser preciso no mínimo duas pessoas para qual relação aconteça. Quando estes que são os subalternos encontram-se em instâncias nas quais podem ser vistos como intelectuais, será que enfim podem ser ouvidos? Esse questionamento muito tem a ver com a trajetória deste que escreve, como homem preto e que já passou por várias instâncias acadêmicas, hoje no doutorado, muito me incomoda a postura passiva de todos frente aos textos ou nas aulas. Se debate com medo de causar mal-estar, ainda mais se trazemos autores outsiders ou autores que, assim como Spivak fala em seu texto em relação aos subalternos, são agenciados para, aparentemente, parecerem aceitos.

Nesse sentido, ainda não há o agenciamento de nós “novos” intelectuais advindos de lugares subalternizados e dessa forma a retirada de alguma potência transformadora? E, ao mesmo tempo, fazemos tais concessões conscientemente? Se para a autora, o intelectual na sua prática deveria se livrar dessa postura etnocêntrica e desconstruir as teorias e práticas epistemológicas que constituem sujeitos silenciados, talvez isso dê a impressão de a autora defenda que continue algum agenciamento ao esperarmos que esses mudem de postura, partindo assim ainda dos intelectuais colonizados alguma escuta. A autora denuncia a violência epistêmica tendo os intelectuais como cúmplices do imperialismo, ao continuar reproduzindo as estruturas de poder e de opressão, mas assinala que os intelectuais pós-coloniais devem criar espaços e meios que os subalternos possam falar e serem ouvidos.

A questão não é apenas se os "novos intelectuais" são ou não responsáveis, mas se sua presença está de fato mudando algo no jogo que se joga nas universidades e outros âmbitos da ciência. Esses espaços e tempos estão mudando? Aparentemente não, então precisamos compreender as complexidades inerentes a essas relações de poder para causar transformações em seus agentes e conseqüentemente as próprias relações de poder mudarem.

Não sei se me entendo como produto desses espaços criados, entretanto é possível entender que não apenas a academia como espaço de intelectualidade e, portanto, talvez essa capacidade de autorrepresentar não seja impossível, apenas não está naquele espaço pressuposto para tal. Então, mais interessante seriam as assertivas de Frantz Fanon, bem mais radicais no trato da relação entre colonizador-colonizado: essa violência inversa pode ser a resposta para a construção de espaços e forçar uma incômoda audição. Sem negociação, devemos destruir as estruturas coloniais presentes, inclusive aquelas incrustadas na nossa subjetividade. Não há como esperar que a decolonização seja resultado de alguma “boa vontade” daqueles que sustentam o modo de existir colonial, nesse sentido, o subalterno pode não se fazer ouvir pelos que estão no poder, mas talvez possa ser ouvido por aqueles que são seus iguais.

De qualquer forma uma parte do problema estará na de representação, nos intelectuais se sentirem representantes em ambos sentidos da palavra em alemão. É necessário pensar a fundo o papel do intelectual e seu papel que os intelectuais excluídos possuem nessas relações de poder.

Uma única coisa parece mais ou menos clara: é preciso agir catalisado por um devir que destrua naturalizações decorrentes de um processo intelectual e cultural hegemônico que muitas vezes finge “dar” alguma coisa, mas no fim apenas apresenta



novos modelos de agenciamento. Esses modelos ficam expressos tanto na constante tentativa neoliberal de manter as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, bem como em “novos” agenciamentos políticos-intelectuais que nos aleijam de real representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante, como Spivak enxergava quando escreveu seu livro e Marx antes dela. Cabe então àqueles que são subalternos e intelectuais, ao mesmo tempo, abrir na força esse espaço nos lugares em que ocupa como intelectual? Se atribuir a prática e teoria desejada por Spivak aos intelectuais pós-coloniais ao mesmo tempo que questiona se isso, não é apenas um novo modelo de agenciamento?

Antes é preciso questionar o que levamos em consideração como um agenciamento desejado e politicamente revolucionário. Tal reflexão só pode ser feita a partir de uma deliberação coletiva de um grupo de sujeitos dispostos a abraçar tal mudança nos mais variados sentidos que ela implica. Como processo, antes de tudo é preciso corporificar tais mudanças em práticas cotidianas e conseqüentemente disseminá-las em outros espaços e tempos, como o caso das relações entre docentes e discentes no ambiente escolar.

Interessante notar antes de mais nada que a oralidade presente na escrita do livro, discursiva e esteticamente, já defende a ideia principal expressa no título do livro, por ser socrática a ideia de um diálogo baseado em questionamentos e conclusões novas. Por se tratar de uma forma dialética, percebemos Hegel aparecendo em diversos momentos na fala dos autores, dessa forma a forma textual de alguma forma já prova os pontos discutidos internamente no texto. Dito isto, retomamos alguns questionamentos colocados no texto anterior sobre a Spivak: Cabe então àqueles que são subalternos e intelectuais, ao mesmo tempo, abrir na força esse espaço nos lugares em que ocupa como intelectual? Se atribuir a prática e teoria desejada por Spivak aos intelectuais pós-coloniais ao mesmo tempo que se questiona se isso não é apenas um novo modelo de coerção?

Freire e Faundez discorrem muito sobre as experiências deles como exilados, podemos por meio dessa metáfora entender como o subalterno de alguma forma se sente no meio intelectual, uma vez que o exilado vive uma realidade emprestada, há uma eterna tensão entre o contexto de origem e o novo contexto, neste caso o modelo colonial que o intelectual traz no agenciamento. Essa ambigüidade é de difícil convivência e, neste caso, está disposta na cotidianidade das relações desiguais da realidade de origem: a diferença nessa comparação reside aí, há já essa necessidade de “transar” essa tensão disruptiva dentro de si no caso do agenciado. Nesse processo, a colonialidade é sempre antagônica, não há possibilidade de negociação sem perda, mas neste caso pode ser uma renúncia muito grande àquilo que Freire e Faundez assinalam ser de suma importância: as ideias intelectuais à ação cotidiana e prática política.

Infelizmente, se há positividade no contexto novo, neste caso, a intelectualidade, esta pode estar disfarçada de coerção. Entretanto, poderá existir a superação dessa negatividade, para usar os termos dos autores, o que se liga a questão de como relacionar nossas ideias às ações concretas cotidianas. Para isso é preciso, principalmente do intelectual pós-colonial, a humildade que pode advir da ruptura: não existe apenas uma



forma de intelectualidade, essa que está encastelada na formalidade da academia. Isso pode-se dizer que não é novidade, inclusive dentro de estudos sobre a cultura popular ou do cotidiano, porém há ainda o tratamento desses como fundamentalmente objetos de pesquisa e isso denuncia qualquer tipo de coerção.

Tal característica fica explícita na idealização da cultura popular e cotidiana dos subalternos, mas sobretudo na ideia de abrir a academia a tais pessoas sem abrir espaço realmente para suas ideias. Talvez no trabalho acadêmico formal e escrito pareça que haja esse espaço, um engano propiciado pelo fato desse espaço não ser de diálogo e o trabalho de alguma forma ainda muito individual. Está longe de, durante as aulas e encontros, haver exatamente o que os autores defendem no livro, uma vez que nesse silenciamento há a perpetuação de uma ideologia dominante que permite a esses intelectuais manterem suas posições na hierarquia sem se sentirem melindrados pela diferença.

Quando a decolonialidade chega através de conhecimentos advindos de outras linguagens, vivências e lugares no espaço do intelectual colonial ainda chega como marcas de resistência, nesse sentido, há mais relação entre as ideias decoloniais e a concretude das ações políticas e cotidianas do que se imagina. Esse aspecto forte é que possibilita o processo de mudança lento nos espaços ainda coloniais e não a abertura de espaço e “escuta” de cima para baixo, pois é fundamentalmente na ação das camadas populares, onde está a força política de uma ação, uma vez que essa ideologia está encarnada na ação cotidiana de seus atores.

Mas como? Na pergunta, o problema e a solução aparecem aí ao mesmo tempo, uma vez que se percebe a necessidade dos intelectuais, podendo ser professores no caso, protegerem suas bases quando se incomodam com os questionamentos de seus estudantes, mesmo que muitos defendam uma posição progressista e inclusive os autores com que estamos trabalhando. É o que Freire chamou de intelectual de racionalidade desencarnada, aquele que reflete sobre o mundo sem senti-lo no que tange a disparidade entre sua teoria e prática que transparece ao entender que sua capacidade crítica é superior à sensibilidade popular do real, não havendo assim na realidade o papel de facilitador desinteressado, mas de agenciador analítico do objeto de pesquisa.

A possível solução está nessa curiosidade, ou melhor, provocação epistemológica que enfrente os alicerces coloniais ainda presentes na intelectualidade pós-colonial, ao não permitir mais e visar recuperar aquilo que o epistemicídio sempre fez: destruir a real possibilidade de fala, mas sobretudo real escuta. A manutenção do modelo de agenciamento acaba, por exemplo, destruindo a possibilidade de uma aventura criativa intelectual, uma vez que se quer repetir com os agenciados a mesma coisa que foram obrigados a fazer que é, obedecer a ordem vigente, além disso, silenciar-se. Daí se perpetua as noções de que o professor intelectual deve sempre responder, nunca perguntar e, principalmente, não deixar perguntar. Isso causa a confusão entre uma suposta rigorosidade mais burocrática do que pedagógica e que objetiva apenas manter as hierarquias, com a seriedade do trabalho realizado, ou seja, nada pode sair do seu “lugar”, nem estudantes e nem professores. Privilegia-se o embrutecimento ao invés da curiosidade como estratégia de manutenção do status quo.

Então, a partir de perguntas essenciais relativas às ações coloniais dos intelectuais pós-coloniais dentro da cotidianidade, podemos formar uma cadeia de eventos que



transformarão aquilo que é tese, em realidade concreta. Para isso é preciso resistir não só a reação daqueles encastelados, mas sobretudo trazer nesses questionamentos bases e diálogos com outras formas de intelectualidade que o próprio colonizado já contém ou participa nos cotidianos de outros espaços. Essa transformação não é feita apenas através dos espaços intelectuais formais, mas de forma dialética com as “resistências populares” e assim rebelar-se contra coerções de qualquer natureza.

## ENTRE FALAS E ESCUTAS, ENTRE ESTUDANTES E PROFESSORES

A habilidade de falar, considerando fala como uma troca mínima entre dois interlocutores, é uma necessidade ontológica do ser humano. Considerando também como fala uma capacidade não delimitada apenas pela propulsão da voz, da linguagem verbal e da escuta do aparelho auditivo, como por exemplo, pessoas surdas conseguem conversar mesmo não tendo domínio completo de seus aparelhos sonoros orgânicos. O ser humano, dentro das composições básicas sobre o que consideramos humanidade hoje em dia, é aquele que consegue se expressar e ser compreendido.

Para os estudos da psicanálise, o ato de enunciação é primordial para que pulsões e afetos de um sujeito sejam impostos e recebidos pelo mundo. Expressamos nossos desejos e vontades por aquilo que falamos, ou sobretudo, deixamos de falar. Justamente, a fala é um dos dispositivos fundamentais na análise psicanalista, nela não importam apenas as fatalidades e realidades envolvidas em um acontecimento, as impressões e elaborações dos sujeitos afetados são cruciais para a superação de possíveis traumas e angústias. Nesse esquema psicanalítico, principalmente nas abordagens freudianas, as palavras se tornam substitutas das ações, o ato de lembrar através da enunciação, trazia à tona sentimentos e elaborações psíquicas que a simples recordação silente ou solitária não daria conta. É ao retornar a essas experiências marcantes que podemos refletir, ou sentir novamente, acontecimentos importantes para darmos continuidade ao nosso bem viver. Ao evocar experiências traumáticas envolvendo diferentes tipos de dores, físicas ou não, esses sentimentos se tornavam participantes da conversa. A dor se tornaria uma protagonista da própria análise, a tornando possível de ser esgotada pela fala e demais enunciações.

Apesar de toda a capacidade de cura que o ato de se enunciar acarreta, pelo decorrer da história do mundo nem todos os humanos tiveram seu direito de fala levado em consideração. A partir das reflexões que tecemos sobre a desumanização gerada pelos processos de colonização, podemos afirmar que nem sempre o subalternizado teve o direito de falar. Há mudanças nesse cenário histórico, hoje em dia certas falas à margem vêm conquistando seu lugar de fala, mas ainda existem mazelas desde a colonização que não foram superadas. Grada Kilomba relaciona a boca e o poder de torná-la muda com as consequências coloniais do racismo.

A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem – e precisam – controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado (2010, p. 33-34).



Kilomba aponta que as máscaras de tortura usadas pelos escravocratas de outrora cerceavam os sujeitos negros de muitas de suas capacidades ontológicas. As máscaras, em primeiro plano, impediam que escravizados tomassem posse de bens e lucros de seus senhores, seja ingerindo alimentos que deveriam ser armazenados ou ocultando pedras preciosas no trato digestivo. Em um segundo plano, a máscara tortura socialmente o escravizado ao impedir de se comunicar com outro, o humilhando por carregar a marca da punição no próprio rosto. E por fim, a máscara é tão desumana que tira até o arbítrio sobre a própria vida, o escravizado com sua boca selada não poderia engolir terra ou algum outro tipo de substância que botasse sua vida em risco. Do escravo torturado até o direito sobre a própria vida era tomado.

Essa máscara, ou mordação, simbólica ou não, se mantém estampada em muitos rostos nos dias de hoje devido aos desígnios da coloniedade do poder. Patriarcas em sua ânsia por poder calam e emudecem sujeitos considerados por eles como inferiores, tomando apenas para o seu seletivo grupo de privilegiados o poder da enunciação. Neste modelo social de coerção, o suposto patriarca não se considera apenas dono de suas tidas propriedades – ontem os escravizados, hoje os trabalhadores explorados – seu domínio se expande ao âmbito familiar, assim mulheres, crianças e idosos são vistos como suas posses e tem seu poder de fala cerceado.

Ao nos debruçarmos novamente nas relações entre professores e estudantes, sobretudo naquelas onde os últimos são crianças, essa coloniedade do direito de fala se torna bem evidente. Historicamente a educação é vista como uma ciência onde os mais ilustrados orientam os menos capacitados, os ainda em maturação sobre os conhecimentos, científicos, da vida. Nos modelos tradicionais e ocidentais de educação o professor detém o fogo do saber e com ele ilumina seus alunos, seres sem luz, com a luz do conhecimento. Tudo aquilo que tange ao conhecimento científico, é visto como sabedoria menor e não tem espaço em ambientes escolares, a própria escalada do método científico é prova da exclusão de saberes tradicionais e cotidianos que faltavam a prova de seu método de certificação.

Na virada da modernidade, a infância começou a se tornar uma categoria etária parecida com o que entendemos hoje. Antes, no ocidente, a criança era vista como um adulto em miniatura, como um ser puramente biológico e que devido a diversos problemas sanitários tinha grandes chances de não chegar à idade adulta. Por essa efemeridade, consideravam não ser importante se dedicar muito a infância, poucas delas eram escolarizadas, muitas se especializavam em ofícios como legado de suas linhagens.

Hoje é evidente que crianças tenham mais espaço e tempo de fala nas escolas que frequentam, as dificuldades de comunicação que aparecem nesses cotidianos são causadas por diferentes fatores que ainda se entrelaçam nessa concepção da infância como um vir à ser. Soares, a partir da gramática da psicanálise, elucida que “as palavras escutadas na infância revelam-se constitutivas” (2011, p. 12), é a partir do que ouvimos, ou deixamos de ouvir também, que nos constituímos como sujeitos desde pequenos. A autora complementa considerando que “por meio de processos identificatórios, as crianças apropriam-se de suas vivências na escola e estruturam-se na medida em que são mais ou menos aceitas, consideradas, escutadas e/ou silenciadas pelos educadores e nas



interações com seus pares” (2011, p. 13). Assim, a escola é um dos ambientes fundamentais para a tessitura dos laços que regem a sociabilidade das crianças, portanto os professores têm a responsabilidade de atuarem como mediadores tanto das relações entre crianças, como delas mesmas com o mundo que as cerca. Os professores são mediadores que possuem uma experiência maior com os costumes, vivências e fenômenos de nossa vida, por isso, precisam aprender a mediar a experiência da infância com o restante do mundo. Fazendo com que essa experiência seja a mais instigante possível para as crianças, possibilitando descobertas, surpresas e aprendizados, mas também sabendo lidar com as frustrações, decepções e dores envolvidas nesse processo.

Diante disso, o pertencimento a maior idade não é garantia por si só de uma compreensão mais afinada ou pertinente para todas as pluralidades que a infância possui. Como vimos anteriormente, a própria escola por muitos anos não soube lidar com a diversidade de seus estudantes, acabando por excluir os estudantes que fracassavam em se adaptar as demandas e deveres desse ambiente, considerando apenas como valorosos aqueles que atendessem certas expectativas. A coloniedade do poder em seus desdobramentos sobre o sistema educacional congestionava essa capacidade de perceber, ao reconhecer que as potencialidades de um estudante não necessariamente condizem com as exigências dos currículos escolares; como também emudece a capacidade de comunicação entre docentes e discentes, dificultando ainda mais esse processo de autorreconhecimento e pertencimento ao mundo escolar.

Quando levamos em consideração que a coloniedade foi forjada através de supostas superioridades inatas entre diferentes povos, suas consequências deságuam nos dias de hoje, onde apenas um grupo étnico e sua respectiva cultura são vistas como padrão civilizatório. Não é falta de conhecimento ou instrução dos gestores que prezam pela continuidade de um sistema assimétrico de ensino, essa tida superioridade civilizatória. Existe um cinismo, que nada tem de desvio de caráter, que afirma, mesmo sem verbalizar abertamente, que grupos étnicos e sociais que não conseguiram se impor como soberanos de seus próprios cursos históricos precisam se submeter a qualquer custo aos modelos que são impostos. Como por exemplo, o racismo à brasileira é um crime perfeito, nenhum de nós nega a existência do racismo, todos reconhecem seu caráter hediondo, ao mesmo tempo que ninguém se assume como culpado. Existe a vítima, mas não um responsável pelo crime, o racismo é sempre problema do outro. Este outro, aqui no caso brasileiro, pessoas negras e indígenas principalmente, parecem ainda ser os responsáveis por elaborarem táticas de superação do racismo. Ou até mesmo silenciar a sua existência para não dar continuidade ao problema. Soares coloca, “assim, o silêncio transforma-se em sintoma para aqueles que se veem submetidos ao sofrimento decorrente do racismo”. (2011, p. 13).

Há muitas complexidades nas relações raciais que vão muito além de classificações como opressores e oprimidos, mas estas relações dicotômicas diretas são interessantes para compreender algumas dinâmicas envolvidas no problema. O sujeito de poder das relações coloniais dominou o direito de se enunciar para silenciar e alienar os, aparentes, dominados que estes buscaram objetificar com essa desumanização. Não obstante, Frantz Fanon apontou, “existe na posse da linguagem uma extraordinária potência” (2008, p. 34) ao falar sobre o idioma do colonizador. Nessa tentativa, crianças,



mulheres e homens foram vistos como máquinas, mercadorias e moedas de troca que justificavam o poder colonial.

Se “todo idioma é um modo de pensar” (FANON, 2008, p. 39) o poder de controlar a fala em uma língua, ou sobretudo escrita, que nem todos dominam, a capacidade de narrar o mundo para um outro é ao mesmo tempo alienada e alienante. Como um ser, que se julga maior que demais, pode achar que justifica a sua superioridade através de uma linguagem – seja ela verbal, cultural ou social – que o tido como dominado não tem a capacidade de fruir por completo. Freire, acrescenta algumas considerações importantes a essa reflexão sobre as dissertações de poder típicas da coloniedade, “a palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (1987, p. 37). A coloniedade se mostra vazia ao tentar diminuir seus colonizados a objetos sem dar mesmo aos próprios uma possibilidade de compreender a semântica do seu poder. Por isso a importância da imposição física, só a violência poderia imprimir seu significado de dominação nos corpos e mentes tidos como objetos. A irracionalidade, vista como categoria do dominado, era a única linguagem que o suposto ilustrado, conseguia dominar para exercer o poder, o que, por pura controvérsia, explicava racionalmente a impossibilidade da manutenção desse poder. Fanon nos provoca ao questionar essa virada de chave ao dizer, “eu tinha racionalizado o mundo e o mundo tinha me rejeitado em nome do preconceito de cor. Desde que, no plano da razão, o acordo não era possível, lancei-me na irracionalidade. Culpa do branco, por ser mais irracional do que eu!” (2008, p. 113).

A escola se torna tão irracional quanto ao buscar na narração uma racionalidade oca que não tem nem forças para se justificar. Nessa relação o professor, sujeito deposita o saber, no objeto, o estudante, aquele que se ilumina e se edifica com o conhecimento transferido verbalmente pelo professor. Em pedagogias rasas como essas, o estudante não obtém mérito por sua capacidade de refletir criticamente sobre um conteúdo, mas sim por reproduzir as mesmas reflexões do próprio professor. Freire colabora com algumas considerações sobre a idade de uma pedagogia da transferência, a educação bancária.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. [...] Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração (1987, p. 37)

São com esses contratempos que a educação nos moldes da coloniedade do poder se mostra cada vez mais fadada ao fracasso. Nos ritmos que a educação anda nos dias de hoje, muitos acreditam que quanto mais as transferências sejam rápidas e facilitadas, melhor os estudantes conseguem acumular o conhecimento, ou competência, exigida para alguma avaliação específica. Enquanto essas, pouco se importando com diagnósticos favoráveis ou não, já que os números podem ser facilmente manipulados, apenas buscam



manter a ineficácia do sistema como “novas” propostas pedagógicas retiradas dos resultados obtidos nas avaliações.

Em outras linhas, não há espaço, nem tempo para todas as vozes nas escolas, seja por exigências dos tempos acelerados, individualista, competitivos que vivemos ou pela continuidade de uma hierarquia de poderes fundadas pela colonização. Dois aspectos, que, por fim também, são basicamente indissociáveis, a hierarquia é feita para manter a ordem desigual, dando vez apenas para exceções que se mostrem merecedoras. Se mal há oportunidade de estudantes enunciarem suas impressões, levantar críticas, questionamentos e reflexões são uma contribuição que muitas salas de aula não estão preparadas para receber. Desta maneira, os cotidianos escolares acabam sendo ambientes de um único vetor, onde o professor dispara seus conhecimentos para seus estudantes, enquanto se espera um mínimo de retorno, sobretudo para avaliar a compreensão dos mesmos. A presença de mais vetores, como no caso da conversa entre estudantes, é vista muitas vezes como um ruído, um resíduo que atrapalha a dissertação do professor, a única que tida, muitas vezes, como importante.

Vale ressaltar mais uma vez que tais aprisionamentos que cerceiam a educação não são condições essenciais de todos os cotidianos escolares, há espaços e tempos de ruptura com tais limitações. Como acontece com o racismo, a educação bancária é efeito de condições impostas à própria educação, como sucateamento, baixa remuneração e salas de aulas lotadas, que impedem que trabalhos mais autônomos sejam realizados com maior facilidade. Depois de anos de engessamento, muitos professores acabam por repetir as mesmas velhas fórmulas para garantir o mínimo aprendizado de seus estudantes, outros apenas se contentam a obedecer às ordens e a reproduzir um ensino conservador e reacionário.

Contudo, há cotidianos escolares que buscam se aproximar de valores mais plurais onde todos – estudantes e professores – tem a responsabilidade de contribuir para uma aula que entusiasme a todos. Bell hooks aposta numa pedagogia que nos ensine a transgredir ao propor fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir como um objetivo central (2013, p. 56). As comunidades de aprendizagem defendidas por hooks seriam ambientes onde redes de conhecimentos se enlacen criando outras formas de significação, onde o sentido não é apenas obtido para alcançar uma competência específica, mas para tonificar impressões através do contato com a diferença. Hooks percebe as comunidades como ambientes homogêneos onde atritos e dissensos são inexistentes, pelo contrário, certos ruídos e discordâncias são importantes para esse tipo de pedagogia transformadora.

Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo (HOOKS, 2013, p. 58).

A oportunidade de ter contato com o outro em um ambiente de aprendizado, onde todos estão compromissados com âmbitos democráticos, pode originar um espaço de sociabilidade que aos poucos dissolve o imaginário onde a diferença é elemento que



origina hierarquias. Ao criar comunidades de aprendizado, estudantes podem intensificar o seu viver exatamente ao se deparar com as formas diferentes de sentir o mundo, as formas diferentes como pessoas aprendem com o mundo ao seu redor.

## PEDAGOGIA DA PERGUNTA EM PRÁTICAS

Para que uma sala de aula faça uso perspicaz da pedagogia da pergunta é preciso que os estudantes tenham voz ativa e não sejam meros interlocutores de aulas expositivas de um professor ilustrado. A pedagogia da pergunta parte do princípio do questionamento como fio condutor de uma aula onde todos possam contribuir com respostas, e sobretudo novas indagações. Perguntas essas que não se limitam na relação estudante-professor, mas que aconteça entre os próprios estudantes, fazendo com que a experiência do outro seja um elemento contributivo para a grande troca que são as salas de aula. Junto a ideia de aprendizagem compartilhada de bell hooks “na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (2013, p. 17). É no entusiasmo de se reconhecer no outro, ou de se descobrir na diferença do encontro com o mesmo que temos a oportunidade de experimentar o mundo de novas formas. Descobrir similaridades ou se surpreender com discordâncias é uma maneira de aprender com todos os sentidos, os processos educativos não acontecem apenas na relação positiva de aquisição de novos conhecimentos, na desaprendizagem de práticas conservadoras da coloniedade muito pode se reconfigurar.

Quando os estudantes são bem-vindos a contribuir nas aulas, principalmente com suas próprias experiências de vida, comunidades de aprendizagens são tecidas. Atividades como rodas de conversa, onde os estudantes participam com suas impressões sobre variados assuntos; criação de textos coletivos, onde os estudantes escrevem em várias mãos diferentes gêneros textuais; atividades lúdicas onde os estudantes aprendem brincando coletivamente; além de várias outras possibilidades onde o professor sai do lugar centralizado da sala e convida a todos os participantes de uma turma a fazer a aula acontecer no plural dão essa oportunidade da voz não ser apenas ativa, mas coletiva.

A criatividade da reinvenção é uma das capacidades mais encantadoras da humanidade, mesmo em contextos muito adversos onde não se é possível ver a oportunidade de mudança, encontramos possibilidades de inventar novos meios de viver. Para a pedagogia da autonomia de Paulo Freire a curiosidade é um dos elementos principais da criatividade, o autor sugere encará-la como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (1996, p. 15).

Tendo a curiosidade, o questionamento e a pergunta como pressupostos que orientam nossas práticas e teorias pedagógicas, elaboramos algumas atividades que experimentam em salas de aulas muitos dos postulados levantados por nós nesse texto. As atividades foram realizadas com uma turma de segundo ano dos anos iniciais do



fundamental com crianças de 7 e oito anos. A primeira atividade foi nomeada ‘perguntas em foco’ e teve como objetivo criar uma base de dados com gostos, costumes e preferências da turma através de uma série de perguntas. Levando em consideração a adesão das audiovisualidades para essa geração, decidimos usar um smartphone para gravar a série de perguntas, o que elevou a proposta para outra direção, pois na presença da câmera as crianças mudaram sua postura, com algumas ficando bem agitadas e performáticas, enquanto outras tímidas e retraídas.

A produção do pequeno estúdio improvisado na sala de aula foi mediada pelo professor, enquanto os estudantes posicionaram uma mesa e cadeira, além da posição em sala onde ocorreriam a série de perguntas. O manuseio da câmera ficou em responsabilidade do professor, enquanto as crianças iam sendo chamadas para aparecer nas filmagens, alguns não se contentavam com sua vez e iam para trás das câmeras assistir os colegas responderem às perguntas, muitos até chegando a se empolgar demais e a atrapalhar comicamente as respostas. As perguntas feitas foram bem básicas, baseadas em preferências comuns que apareciam em conversas descontraídas nos cotidianos ou então em atividades dirigidas dos materiais didáticos. Perguntamos o nome, idade, cor, brincadeira, comida, lugar e filmes favoritos, se preferiam dia ou noite, qual animal se transformaria se pudesse e a música que não sai da cabeça; e, por fim, perguntamos se eles queriam deixar alguma mensagem para a câmera.

Analisando as respostas encontramos os mais diferentes tipos de respostas, muitas coisas em comum entre as crianças, principalmente entre as cores e animais preferidos, mas o mais entusiasmante da atividade foram as performances em frente a câmera. Algumas crianças que têm um comportamento bem expansivo, sempre participando das atividades, como também conversando e se levantando do lugar fora de hora, ficaram inibidas pela presença da câmera, chegando ao ponto até de quase não ter coragem de participar da brincadeira. Algumas outras aproveitaram o momento para criar um personagem, inventando respostas que não condiziam com a realidade, como ao aumentar a idade, ou então ao entregar a resposta com uma visível atuação, o que disparou muito as risadas das crianças que acompanhavam de perto a filmagem.

Hooks acerta ao dizer que ensinar é um ato teatral, pois é preciso toda uma atuação para conduzir aprendizados em salas de aula. Porém, a educação que defendemos não se limita na antiquada relação entre palco e plateia, professores podem ser atores a interpretar um papel, como os estudantes também, pois numa pedagogia libertadora a sala de aula é um grande palco onde todos têm vez e os processos de ensino e aprendizagem são os verdadeiros protagonistas. Ao se portarem em frente às câmeras, os estudantes performaram como no teatro para responderem e se questionarem sobre seus próprios sentidos de vida. Hooks enlaça a metáfora ao acrescentar que

esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado (2013, p. 21-22).



Muitas vezes professores não estão dispostos a dar tudo de si em sala de aula e, é desse engajamento que hooks fala, para se entusiasmar uma turma a participar e contribuir com a educação de toda a sala de aula é preciso estar disposto a se abrir. É este movimento que traz a segunda atividade para o debate, seguindo a ideia da pedagogia da pergunta, agora os estudantes tiveram a vez de escolherem perguntas para serem feitas para o professor. A princípio os estudantes ficaram temerosos, tentando compreender como fazer perguntas ao professor poderia se configurar como uma aula convencional, mas mesmo o encorajando a perguntar qualquer pergunta a princípio eles se restringiram a coisas triviais como gostos e preferências, bem no ritmo das primeiras perguntas feitas no estúdio da atividade anterior.

Ao se sentirem confortáveis em fazer perguntas, apareceram algumas curiosidades mais delicadas, como crianças que perguntaram se o professor tinha namorada e se já havia beijado alguém. O tema da pergunta a princípio pode parecer inapropriado, mas muito tinha a ver com a realidade que as crianças viviam no momento, é nos primeiros anos do ensino fundamental que os pequenos começam a elaborar suas impressões sobre o sentindo e o desejo pelo outro, fazendo inclusive com que a existência, ou não, do namoro seja motivo de atritos e chacotas. As próprias crianças ao ouvir as breves afirmativas do professor se animaram com a resposta, mas logo a inquietude foi rebatida com outra pergunta: “e os familiares de vocês não se beijam?”. Desmistificar essas relações, com todos os cuidados ao ambiente e a faixa etária, é uma forma de naturalizar o “namoro” como algum comum a existência humana, a oportunidade deu a chance de aproveitar e tornar natural a empolgação deles com algo que parece tabu e também diminuir a frequência de brincadeiras bobas relacionadas a chacotas de namoro entre as demais crianças. Diferente do professor tradicional que possuía uma qualidade quase sobre-humana perante aos estudantes, trazer elementos pontuais da própria experiência de vida para as salas de aula as tornam ambientes mais palpáveis e possíveis. Hooks ressalta que “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (2013, p. 35). Tal abertura torna a sala de aula uma comunidade mais aberta a experiência do outro, fazendo com que até os relatos mais despreziosos se tornem algo contributivo para a experiência do todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subalterno só tem o direito de falar quando ele se organiza coletivamente em meios de tecer táticas que possam conquistar esse direito de fala. Freire em sua pedagogia do oprimido apontou que ninguém emancipa ninguém, não há de se esperar que os privilegiados pela coloniedade do poder cedam pacificamente seu poder de decidir quem fala e quem escuta. A educação, apesar de estar atrelada, historicamente, a uma tradição de elevar o professor como único detentor do saber, nos dias de hoje encontra outros repertórios para criar uma nova geração disposta a gritar, falar por seus direitos.

É um desafio desenvolver salas de aula compromissadas com a aprendizagem coletiva, onde todos os estudantes participam e colaboram, sobretudo através de



questionamentos, críticas e reflexões. Então é tarefa de professores, mas também de toda comunidade escolar se engajar para uma educação para que todas as vozes tenham direito. Hooks versa que “o aspecto empolgante de criar na sala de aula uma comunidade onde haja respeito pelas vozes individuais é que, o retorno é bem maior, pois os alunos se sentem, de fato, livres para falar – e responder. E é verdade: muitas vezes, esse retorno assume a forma de crítica” (2013, p. 60). Só com uma reflexão crítica e contributiva que escolas conseguirão transformar suas pedagogias para onde não apenas uma voz reine, é através da polifonia harmoniosa das diferenças que conseguiremos compor um ritmo onde todos tenham vez e voz.

## REFERÊNCIAS

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e terra, 17ª Ed. Rio de Janeiro, 1987.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. trad. jess oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

SOARES, Marília Carvalho. Relações raciais e subjetividades de crianças em uma escola particular na cidade de Salvador. **Dissertação** (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação e, Estudos Étnicos e Africanos, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2014.