



Paulo Freire e a formação docente: diálogos com a antropofagia e a carnavalização na sala de aula

Paulo Freire and teacher education: dialogues with anthropofagia and carnivalization in the classroom

Letícia Queiroz de Carvalho
Doutora em Educação
Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes Vitória.
Vitória, Espírito Santo – Brasil.
leticia.carvalho@ifes.edu.br

Tatyana Rodrigues Barcelos
Mestre em Ensino de Humanidades
Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes Cariacica.
Cariacica, Espírito Santo - Brasil.
tatyana.barcelos@ifes.edu.br

Resumo: O artigo busca um diálogo entre os pressupostos freirianos sobre a docência presentes, sobretudo, em *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia* e *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar, o conceito de antropofagia cultural – inspirado na antropofagia Oswaldiana – e a categoria conceitual de Mikhail Bakhtin sobre a carnavalização. Foram investigados, por meio de uma leitura crítica advinda de uma pesquisa bibliográfica, os desafios e as perspectivas na docência da área de Letras em cotejo com os autores escolhidos. Os resultados dessa interlocução apontam que o professor - sujeito cognoscente e pesquisador da sua prática - poderá assumir nessa perspectiva uma posição ativa e responsiva diante das situações concretas que emergem do contexto em que atua, ao subverter algumas práticas recorrentes nas aulas de Literatura, ainda marcadas por concepções bancárias da educação. Desse modo, o presente trabalho pretende constituir-se como apoio teórico-metodológico para subsidiar processos formativos na área de Letras.

Palavras chave: antropofagia cultural; carnavalização; docência; Paulo Freire.

Abstract: The article seeks a dialogue between the Paulo Freire assumptions about the teaching present, above all, in *Pedagogy of the oppressed*, *Pedagogy of autonomy* and *Teacher yes, aunt no: letters to those who dare to teach*, the concept of cultural anthropophagy – inspired by oswaldiana anthropophagy – and Mikhail Bakhtin's conceptual category on carnivalization. The challenges and perspectives in teaching the area of Letters in comparison with the chosen authors were investigated through a critical reading from a bibliographic research. The results of this dialogue indicate that the teacher - cognoscent subject and researcher of his practice - can assume in this perspective an active and responsive position in the face of concrete situations that emerge from the context in which he acts, by subverting some recurrent practices in literature classes, still marked by banking conceptions of education. Thus, the present work intends to constitute itself as a theoretical-methodological support in the formative processes in the area of Letters.

Keywords: cultural anthropophagy; carnivalization; teaching; Paulo Freire.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

CARVALHO, Letícia Queiroz de; BARCELOS, Tatyana Rodrigues. Paulo Freire e a formação docente: diálogos com a antropofagia e a carnavalização na sala de aula. *Dialogia*, São Paulo, n. 42, p. 1-15, e22850, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.22850>.

American Psychological Association (APA)

Carvalho, L. Q., & Barcelos, T. R. (2022, set./dez.). Paulo Freire e a formação docente: diálogos com a antropofagia e a carnavalização na sala de aula. *Dialogia*, São Paulo, 42, p. 1-15, e22850. <https://doi.org/10.5585/42.2022.22850>.

Introdução

O texto em tela busca um diálogo entre algumas concepções freirianas atinentes à formação de professores presentes, sobretudo, em *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia* e *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar, o conceito de antropofagia cultural – inspirado na antropofagia Oswaldiana – e a categoria conceitual de Mikhail Bakhtin sobre a carnavalização. Há questões nessa perspectiva que nos movem em direção a caminhos mais dialógicos e emancipadores para reflexões na área da docência de Letras: De que modo a matriz freiriana em diálogo com Oswald de Andrade e Mikhail Bakhtin trará contribuições para problematizarmos os processos de formação docente na área de Letras? Podemos considerar Paulo Freire um antropófago da educação? Como se constitui uma formação de professores carnavalizada? Interessa-nos neste diálogo, principalmente, trazer à baila a formação de professores na perspectiva freiriana em cotejo com o riso libertador bakhtiniano, a qual se abra a novos diálogos e possibilidades no contexto da Educação básica.

O texto foi organizado a partir das seguintes seções: “Revisitando Paulo Freire: entre reflexões e teorias”, em que um breve panorama sobre o pensamento freiriano é apresentado; “Freire – o antropófago da educação”, a partir da qual o encontro com as concepções freirianas de educação se dá com a antropofagia cultural na perspectiva oswaldiana; “Freire - Docência e carnavalização”, na qual explicitamos as aproximações com a carnavalização da linguagem proposta pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin e a matriz freiriana em suas possibilidades na formação de professores, e, finalmente, a seção “Considerações possíveis”, em que sistematizamos as contribuições do cotejamento entre as matrizes teóricas propostas neste artigo, de modo a suscitar novos debates e proposições sobre o tema discutido.

Revisitando Paulo Freire: entre reflexões e teorias

Transformação social é um desejo constante na obra de Paulo Freire. O filósofo da educação reafirma em seus escritos e em sua práxis o entendimento dessa transformação como uma dinâmica que só será alcançada por meio de uma educação crítica, desvelada, corajosa, desafiadora e humanista. Uma educação que se quer progressista.

Euclides da Cunha ao escrever *Os Sertões*, publicado em 1902, livro que está entre a literatura e a sociologia naturalista, descreve na segunda parte intitulada “Homem” uma visão do povo sertanejo nordestino. Segundo ele,

[...] O sertanejo é, antes de tudo, um forte. [...] A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas. Reflete a preguiça invencível, a atonia muscular perene, em tudo: na palavra remorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude. Entretanto, toda esta aparência de cansaço ilude. Nada é mais surpreendedor do que vê-la desaparecer de improviso. Naquela organização combatida operam-se, em segundos, transmutações completas. Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormecidas (1984, p. 88-89).

Esse observar carregado de conceitos previamente estruturados que favorecem o homem urbano da metrópole, desmerecendo o homem do interior, pobre, sertanejo, nordestino, revela mais tarde ser contraditória, já que a força desse homem, “[...] o aspecto dominador de um titã acobreado e potente”, mostra-se quando necessária, segundo o autor. Assim também o é Paulo Freire. O pobre de corpo franzino, nordestino, alfabetizado em casa pelos pais, estudante bolsista em uma escola de classe média do Recife, traz consigo a força desse homem, sertanejo do Nordeste, “[...] um titã acobreado e potente”, cuja força se agiganta quando vai ao encontro dos camponeses (as), favelados (as), que se encontravam “em um estado quase inerte diante da negação da liberdade”¹, nas periferias do Recife e zonas rurais de Pernambuco, para alfabetizá-los. Essa força o acompanhou também quando se firmou como educador progressista ao escrever o relatório *A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos*, apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em julho de 1958, no Rio de Janeiro, em que propunha uma inovação na filosofia da educação. Freire afirmava

[...] que a educação de adultos das Zonas dos Mocambos existentes no Estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizandos para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases. Afirmava também que só se faria um trabalho educativo para a democracia se o processo de alfabetização de adultos não fosse *sobre* – verticalmente – ou *para* – assistencialmente – o homem, mas com o homem [...]. (FREIRE, 1996, p. 35).

Ou quando foi obrigado a sair de sua pátria, abandonando assim seu projeto educacional em prol de uma educação de adultos “[...] que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1996, p.35), por ser considerado perigoso pela ditadura militar de 64 e seus financiadores. E com essa mesma força iniciou em Santiago do Chile uma nova etapa para sua obra e vida, lecionou nos Estados Unidos, aceitou o desafiador convite da recém libertada Guiné-Bissau para, junto com sua equipe, realizar uma campanha nacional de alfabetização e “andarilhou”, a convite do Departamento de Educação do Conselho Mundial de

¹Ver Paulo Freire e o Marxismo em: <https://youtu.be/Uvdc2YlcZkE>.

Igrejas, localizado em Genebra, pela África, Oceania, Ásia, América, sem poder visitar o Brasil, entre outras tantas várias atividades que por serem em quantidade demasiada, de uma imensurável importância, não cabem nesse breve artigo.

Dezesseis anos de exílio contribuíram paradoxalmente para a edificação da luta Freiriana que, embora interrompida em seu país de origem, ganhou o mundo. O exílio mesmo com seu caráter devastador, uma vez que representa uma negação violenta ao direito de exercer plenamente sua cidadania, de estar em sua pátria com os seus, foi também para Freire um enriquecimento para sua práxis e teoria. Por conta disso, Gerhardt (1996) classifica, por assim dizer, o pensamento Freiriano antes do golpe de 64, como a primeira fase brasileira de Paulo Freire pautada nas seguintes teses epistemológicas,

[...] 1ª) o desenvolvimento e exercício da consciência crítica é produto de um “trabalho educativo crítico”; 2ª) a tarefa da educação, como instrumento do processo de desenvolvimento da consciência, depende de duas atitudes e atividades básicas: crítica e diálogo; 3ª) a consciência crítica é típica de sociedades com uma verdadeira estrutura democrática. Estas teses dependem da assumpção segundo a qual a “razão humana” é completamente capaz de descobrir a “verdade”. Com essa aceção ele teve sucesso no desenvolvimento de sua própria perspectiva de alfabetização (p. 161).

O mesmo autor ressalta também que Freire, já em sua fase no exílio, possui ênfases recaídas sobre a concepção hegeliana do opressor integrado não apenas na “cultura do silêncio”, “[...] mais nas estruturas socioeconômicas capitalistas do que no ideal de liberdade nos termos das democracias ocidentais. Ele também esclareceu o caráter político da ciência e da educação (p. 161).

É obvio que essas fases não se constituem antagônicas, são antes de tudo, complementares. Se antes havia um Freire “tático”, no exílio, estrutura-se um Freire “estratégico”. Sua consciência crítica transitiva tornar-se-á consciência revolucionária. Seu pensamento, indiferentemente a qual fase pertença, reflete a mais completa renúncia às diversas expressões da opressão que invisibilizam o povo pela ditadura do silêncio, pela negação de direitos elementares como a educação em uma sociedade que se quer democrática.

Freire, o antropófago da educação

Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* (1996) escreve o que se pode designar um manual para a prática docente. Nele, elenca saberes que a formação docente como qualquer outra formação exige, saberes tão necessários quanto a prática em si e alerta para a periculosidade da mera transferência de conhecimentos em uma formação, seja ela inicial ou continuada.

A impossibilidade de vivenciar o outro, seu lugar de fala, suas condições objetivas de trabalho, seus conhecimentos prévios, possibilita que uma formação docente que se quer progressista torne-se autoritária e forme profissionais que se acreditam sujeitos, mas que agem como objetos. Por isso, em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1997), Freire no quarto capítulo, “Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressista”, elenca predicados imprescindíveis para os educadores e educadoras progressistas que serão gerados na sua prática cotidiana. Fazem parte desses predicados a humildade que reconhece que embora ninguém saiba tudo, ninguém também ignora tudo; a amorosidade – que está bem longe do sentido do magistério ser um sacerdócio (sentido propagado no senso comum); a coragem – que implica o medo, mas não paralisa diante dele; a tolerância – que requer disciplina, ética e respeito; a decisão – que reivindica avaliação criteriosa; a segurança – “[...] que demanda competência científica, clareza política e integridade ética” (FREIRE, 1997, p. 40); a tensão entre paciência e impaciência – que sozinhas, isoladas, perpetuam a verbosidade e o ativismo irresponsável e, por fim, a alegria de viver – que não mitifica a vida, antes aceita a incompletude humana, em mim e no outro, perante ela. Assim, segundo o educador, ao gerar esses predicados no seu fazer cotidiano, o docente constrói o seu lugar de sujeito consciente de seus direitos,

[...] direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito de ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver (FREIRE, 1997, p. 42).

Essa construção, no entanto, segundo Freire, não se dará sem luta, em diversos contextos, uma vez que esses direitos carecem ser respeitados e encarnados em nossa sociedade. Além dos predicados elencados, há também uma categoria freiriana, que se encaixa na proposição de uma formação docente responsável, o “pensar-certo”, já que designa o pensar crítico desprovido de arrogância, mas inundado de ética para com você mesmo e com outro. Dessa forma, Zitkoski (2017) nos aponta a afirmação de Freire em que

[...] o pensar certo não é apenas um dos saberes necessários à prática educativa libertadora e radicalmente comprometida com a transformação social, mas é uma característica fundante que articula, dialeticamente, os diferentes saberes hoje indispensáveis aos educadores progressistas (ZITKOSKI, 2017, p. 313).

O comprometimento com uma educação humanista-libertadora possui princípios éticos com a responsabilidade. Princípios fundantes de um pensamento e práxis radicalmente comprometidos com a transformação social, que recusam uma educação bancária-mecanicista em prol, não somente de entender, mas – sobretudo - de viver, estabelecer como um modo de vida, por assim dizer, a categoria do “pensar certo”. Essa atitude é necessária porque o

[...] pensar certo [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante a nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria dos santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (FREIRE, 1996, p. 49).

Portanto, o *pensar certo* traz consigo uma perene vigilância necessária para, por exemplo, entender que seres humanos sempre serão sujeitos, nunca objetos. Esse entendimento é imprescindível para que possamos, enquanto formados, compreender e exigir uma formação crítica progressista e, quando for a hora, tornar-nos formadores de sujeitos e não “[...] o falso sujeito da “formação” do futuro objeto do meu ato formador” (FREIRE, 1996, p. 23).

Entrelaçada a essa categoria, a curiosidade - entendida como uma necessidade ontológica Freiriana - recebe o adjetivo epistemológica para designar o ato de conhecer, aprender ou apreender feito sob a perspectiva crítica. Por isso, “[...] a curiosidade epistemológica é elemento indispensável à formação do/a educador/a, cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e de estudar a própria prática” (FREITAS, 2017, p. 107).

O *pensar certo* em comunhão com a *curiosidade epistemológica* propiciam o real entendimento de que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98) e por conta disso a falácia da educação neutra (na verdade mantenedora das práticas hegemônicas tradicionais) não se sustenta enquanto argumentação. Levando-se em consideração essas afirmações, entende-se que uma formação docente ética, responsável, que não me torne, e ao outro, invisível é fundamento primeiro para que possamos estruturar estratégias em prol de uma educação progressista, crítica, geradora de possibilidades e, por isso, libertadora. Assim,

[...] tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é meu testemunho ético o ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino de conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p. 103).

Barcelos (2013, p. 28), ao dissertar sobre formação de professores, propõe “[...] uma ação pedagógica que valorize os conhecimentos científicos sem esquecer o papel fundamental, na formação das pessoas, dos saberes da experiência e da vivência”. Essa estratégia educacional leva em consideração o pensamento antropofágico Oswaldiano ao apresentar como sugestão “[...] uma educação que coloque em contato a cultura local e a global” (2013, p. 28). Sua proposta apresentada, de maneira sucinta, “[...] tem como *coinspiração* local as proposições filosóficas e epistemológicas da Antropofagia Cultural Brasileira, e como interlocução global as ideias e proposições de alguns pensadores de diferentes épocas, lugares e áreas de conhecimento” (BARCELOS, 2013, p. 32).

Essa *Educação nos trópicos* (título do seu livro) faz referência a postulados Freirianos em consonância com as ideias antropofágicas de Oswald de Andrade. O escritor modernista, ao postular seu “Manifesto Antropofágico”, em 1928, e posteriormente, as duas “dentições” da Revista de Antropofagia (dez números entre maio de 1928 e fevereiro de 1929 e quinze números entre março e agosto de 1929) inspira-se na antropofagia Tupinambá (tribo pertencente ao tronco linguístico tupi-guarani) para conceber uma ideia antropofaga acerca da cultura. Ideia essa que tinha a devoração cultural como matriz primeira. Dessa maneira, o Manifesto deve ser entendido não como um manual literal, mas antes de tudo como uma metáfora cultural. Segundo Almino (2011), uma possível interpretação sobre a ideologia dessa metáfora antropofágica seria que

[...] a antropofagia está obcecada pelo tema da identidade cultural nacional, a partir de um “nós”, cujas fronteiras são nacionais e multiétnicas, a primeira pessoa do plural, sujeito e objeto de todo o Manifesto. Ao procurar responder à questão básica sobre “o que somos” ou “o que nos une”, a metáfora antropofaga indica que o que nos une é o outro, é o fato dele existir, de termos interesse por ele e sobretudo de quisermos devorá-lo. Já em seu início, o Manifesto deixa isto claro: “Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente”. E ainda: “só interessa o que não é meu” (p. 55).

Deste modo, a antropofagia Oswaldiana, provocando verdades já pré-estabelecidas, instaura um pensamento de devoração crítica para com a cultura europeia. Devoração dialética, de acordo com Candido (2000), entre o local e o universal, a qual surge a fim de promover à categoria de importância cultural elementos locais invisibilizados pela hegemonia europeia. Em uma cultura marcada pela ambiguidade, como a nossa, somos “[...] um povo latino, de herança cultural europeia, mas etnicamente mestiço, situado no trópico, influenciado por culturas primitivas, ameríndias e africanas” (CANDIDO, 2000, p. 127), em que essa herança cultural – fator estrutural em nossa sociedade- é por nós entendida como um *status quo* cultivado avidamente por gerações e gerações, essa proposta soa como algo indecente e ao mesmo tempo libertador. Indecente porque ousa elevar a um patamar de relevância algo que o eurocentrismo havia eficazmente nos convencido ser

exemplo de atraso, selvageria e libertador exatamente por trazer à tona elementos fundantes da cultura brasileira segregados de nossa sociedade.

Assim, o movimento universal do modernismo se regionaliza no Brasil, ganhando com a “cor local” uma identidade única. Dessa forma, o movimento de 22, intitulado Semana da Arte Moderna, marco cultural que inicia o movimento modernista brasileiro, com seu caráter rebelde e risivelmente irônico, instaura “uma autonomia literária e artística” fazendo com que a cultura brasileira ganhasse um ar contestatório na contemporaneidade.

As rupturas pretendidas pelos modernistas e a conseqüente importância do manifesto antropofágico são melhores compreendidas quando voltamos nossos olhos para questões emblemáticas de nossa cultura. Colonizados por Portugal nos formamos, enquanto civilização, sob a égide de uma metrópole fervorosamente católica mantenedora de um repressivo aparelhamento político-religioso. Nossa arte, até então imitativa do velho continente, acadêmica, sempre vislumbrou na Europa um espelho. Nossa língua oficial autorizada e dominada pelas elites – “a sociedade de base agrícola-latifundiária” – não aceitava, nem absorvia a língua oral falada pelo povo. Nossas condições étnicas e mestiças nos impetravam sentimentos de inferioridade perante o império cultural europeu, uma vez que essas condições fixavam nitidamente os limites da distância que nos separava da civilização dita culta. Para alcançar a condição literária vivida e perpetuada por eles, era necessário viver o alheio à nossa realidade. Para uma necessária mudança paradigmática, a devoração era a única saída, “[...]Queremos a Revolução Caraíba. Maior que a Revolução Francesa. A unificação de todas as revoltas eficazes na direção do homem” (ANDRADE, 2011, p. 28).

A antropofagia oswaldiana, com sua ideia de devoração ressurgiu, pois, na arte de Helio Oiticica ao considerar seu público como participantes de sua obra, e não meros espectadores. Assim também Augusto Boal, no seu modo de fazer teatro, cria um método brasileiro de dramaturgia cuja “[...] matéria-prima é a voz dos sem voz, dos oprimidos da sociedade. Seja ela de que localidade do planeta for” (BARCELOS, 2013, p. 89). Soma-se a essa profusão os preceitos de Paulo Freire como um educador “[...] que criou sua própria filosofia educacional a partir do diálogo devorativo” (BARCELOS, 2013, p. 95). Ou seja, um educador que pregava a necessidade de uma educação responsável com o ensino dos conteúdos, sem prescindir da ideia de que o educando é também um ser constituído historicamente e socialmente, por isso, sua experiência social pode e deve ser levada em conta no processo ensino-aprendizagem.

O outro, condição da minha existência, é um universo de saberes concomitante ao meu, por isso, oferece subjetividades várias equivalentes em importância às minhas subjetividades. Ao

contrário do que o eurocentrismo sempre propagou, a simples e complexa existência do outro não pode ser condição para seu aniquilamento, submissão ou invisibilidade. Sob a perspectiva antropofágica-Freiriana, por assim dizer, o outro deve servir para ser visto a ponto de ser devorado. Devoração que implica criatividade, algo que talvez esteja em falta nas salas de aula brasileiras.

Freire – docência e carnavalização

O diálogo entre a concepção freiriana de docência pautada na autonomia e o conceito de carnavalização do filósofo russo Mikhail Bakhtin foi feito por meio de uma leitura crítica realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica. Para tanto, foram usadas as categorias carnavalescas cultura popular, o livre contato familiar entre os homens, o destronamento do rei do carnaval e a morte e a renovação em cotejamento com as obras de Paulo Freire (*Pedagogia da Autonomia*, *Professora sim, Tia não* e *A educação como prática de liberdade*) norteadoras para uma formação docente que se quer progressista.

Bakhtin olha para o carnaval vivenciado na Idade Média sob uma perspectiva de contra-senso, a da cultura popular que no seu emergir festivo destrona valores e inverte papéis. Esse movimento momentaneamente subversivo (modificador de algo estabelecido) retrata na concretude de sua dinâmica que os paradigmas são possíveis de serem modificados, mesmo que de maneira efêmera e festiva, porque implica “viver” o mundo (leia-se a sociedade) sob um ponto de vista que burla, no seu sentido zombeteiro, da primazia da cultura formal, a única autorizada. Freire com sua pedagogia crítica observa a educação a partir de um paradigma contra-hegemônico, os saberes do educando. Saberes que não os oficiais, formadores de narrativas outras invisibilizadas e dessa forma silenciadas por uma episteme moldada para “[...] desqualificar o diferente e moldá-lo à imagem real e concreta do homem branco, ocidental e europeizado” (GERALDI, 2001, p. 41). Entretanto, ao contrário da efemeridade da visão carnavalesca apontada por Bakhtin, Freire entende que a mudança na educação, a partir dos seus postulados, é da ordem do permanente. Assim, aponta para a possibilidade concreta de se pensar/fazer a educação um discurso para e com as vozes desautorizadas.

Com a anulação temporária das diferenças segregadoras, é permitido ao homem comum uma vida às avessas da chamada vida normal:

[...] as leis, proibições e restrições que determinavam o sistema e a ordem da vida comum [...] revogam-se durante o carnaval: revogam-se [...] tudo o que é determinado pela desigualdade social hierárquica e qualquer outra espécie de desigualdade [...] entre os homens (BAKHTIN, 2008, p. 140).

É possível inverter papéis tão seriamente pré-fixados e dessa forma aproximar classes em posição desiguais que na praça pública viverão essa familiarização carnavalesca chamada pelo filósofo russo de o livre contato familiar entre os homens. Paulo Freire em seu projeto humanizador do agir educativo traz para a praça pública da sociedade, por assim dizer, a educação que se quer problematizante, progressista e, por isso, libertadora e essa visão passa necessariamente pela afirmação de que “não existe ensinar sem aprender”. Dessa forma,

[...] O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 1997, p. 19).

O educador almeja que o conhecimento seja compartilhado igualmente com todos os sujeitos, construídos histórico e socialmente, em uma dinâmica de promoção do pensamento ingênuo para o pensamento crítico. Fazer com que nossa educação “[...] verbosa. Palavresca. [...]” que “[...] não comunica. Faz comunicados [...]” (FREIRE, 1999, p. 101) seja invertida em uma educação corajosa, entendida como um instrumento e não um milagre.

Uma vez que o carnaval “[...] opunha-se a toda perpetuação, a todo aperfeiçoamento e regulamentação [...]” (BAKHTIN 2008, p. 09), a ideia de quebrar hierarquias também se atribuída à figura do rei. Assim, o destronamento bufão tem como finalidade parodiar, segundo a cultura popular, a vida séria, monológica, consagradora da ordem vigente. Freire, ao evidenciar em forma de denúncia as mazelas de uma educação bancária, propõe o destronamento de verdades pré-estabelecidas que alçaram a figura do professor (e, muitas vezes, por ele acolhida) a de único detentor do conhecimento dentro do ambiente escolar. Diante dessa falácia, Freire (1996) propõe uma alternativa democrática, coerente e responsável, ao mesmo tempo em que prevê a resposta engessada do professor que não quer abdicar do seu trono, por assim dizer,

[...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, p. 32).

O pensador pernambucano também afirma que é preciso desmistificar o autoritarismo pernicioso que perdura nas escolas que enxergam somente professores e pedagogos como “autorizados” para falar da educação e praticá-la.

[...] Percebe-se o absurdo do autoritarismo quando concebe e determina que esses espaços todos pertencem por direito às autoridades escolares, aos educadores e educadoras, não porque simplesmente sejam gente adulta, pois gente adulta são também as cozinheiras, os zeladores, os vigias e são puros servidores destes espaços. Espaços que não lhes pertencem como não pertencem aos educandos. É como se os educandos estivessem apenas neles, mas não com eles (FREIRE, 1997, p. 48-49).

A ambivalência do riso – umas das três premissas da natureza complexa do riso carnavalesco, segundo Bakhtin – nega e afirma, amortalha e ressuscita, traz consigo uma renovação das verdades pré-estabelecidas. O povo ao rir de seus governantes, ri também de si mesmo, negando todo autoritarismo medieval afirma para outra forma de viver mais alegre de viver em sociedade. Freire ao afirmar que a educação é a prática da procura da verdade em comum e não um aquietar de pensamentos e ações propõe uma mudança de uma educação massificante para uma “postura conscientemente crítica” perante aos conhecimentos mediados pela escola.

Assim, nega as verdades autoritárias colocadas em prática na escola ao afirmar uma educação para a decisão, libertadora, crítica, problematizadora, humanizadora e negando-a (a educação massificante) pode sonhar com uma educação que assim como o riso carnavalesco seja coletiva, universal, festiva, atingindo a todas as pessoas, um verdadeiro “patrimônio do povo”. E para que isso ocorra, é necessário, segundo Freire, estar no mundo e com o mundo efetivamente, entendendo-se como ser incompleto perante a vida cujas possibilidades de mudança só serão palpáveis se forem despidas da visão fatalista e cômoda que se instala em muitos profissionais da educação, “[...] “que posso fazer se é sempre assim? Me chamem professora ou tia eu continuo mal paga, desconsiderada e desatendida. Pois que assim seja” (FREIRE, 1997, p. 42). No entanto, ainda segundo o educador, esse pensar derrotista ao ignorar a vida como algo dinâmico, inundada de processos dialéticos, contribui para a permanência de uma educação mantenedora de desigualdades sociais. Assim, carnavalizar aspectos da pedagogia freiriana concernentes à formação literária

docente significa olhar o ensino de literatura sob uma ótica às avessas, por assim dizer. De maneira alguma, isso se apresenta como um desprezo ao ensino já praticado, mas sim outro caminho possível.

Logo, trazer a cultura popular, a familiarização carnavalesca, o destronamento e ambivalência do riso para o centro das atenções literárias, talvez seja uma maneira de possibilitar o desfile e de textos “não autorizados” pelo cânone escolar e, por isso, desconhecidos, desprezados por não fazerem parte de um lugar privilegiado junto aos denominados clássicos literários, gerando, dessa forma, um quebra nas forças centrípetas dos cânones literários em prol das forças centrífugas das literaturas que estão à margem; a quebra de tabus relacionados à leitura que não se encontra prevista nos códigos educacionais, tirando o pedestal da literatura oficial e colocando-a em “praça pública” para ser comungada por todos como um direito, já dizia Candido (2004); o destronar de algumas manifestações reificadas no ensino da literatura, tais como os currículos engessados, metodologias ultrapassadas, a ciência como única meio de conhecimento humano, entre outros, para a construção de paradigmas mais criativos e democráticos.

Dessa forma, quando foi proposto um diálogo entre os dois filósofos tinha-se como objetivo observar como o caráter carnavalizado presente na pedagogia progressista freiriana – utilizando para isso as concepções previamente elencadas da cosmovisão carnavalesca bakhtiniana – pode contribuir para uma formação docente que fugisse do padrão monológico e massificante para uma dinâmica às avessas, dialógica e crítica.

Considerações possíveis

O artigo mostra que a formação do professor da área de Letras, a partir das aproximações teóricas propostas, se constituiu como espaço dialógico em que os tensionamentos e as contradições próprias do fazer pedagógico poderão emergir na perspectiva do encontro das vozes docentes, ao cotejarmos a matriz freiriana, a antropofagia cultural e os pressupostos bakhtinianos sobre a carnavalização, para pensarmos uma educação dialógica. O professor - sujeito cognoscente e pesquisador da sua prática - poderá assumir nessa perspectiva uma posição ativa e responsiva diante das situações concretas que emergem do contexto em que atua, as quais desafiam as suas concepções e posições axiológicas diante do mundo da vida. Ao se constituir dialogicamente nos espaços sociais em que as interações verbais se efetivam, esse professor, ao subverter algumas práticas recorrentes nas aulas de Literatura, ainda bastante descoladas do contexto cultural em sua diversidade, contribuirá para que se instaurem novos caminhos potencializadores de um ensino literário mais alinhado às questões contemporâneas e à formação humana dos alunos leitores.

Os pressupostos freirianos sobre a docência reverberam ensinamentos universais e, por isso, atemporais. A humildade, amorosidade, coragem, tolerância, decisão, tensão entre paciência e impaciência e as categorias do pensar-certo e da curiosidade epistemológica quando usadas como base para a formação docente contribuem para a construção de uma educação que se quer conscientemente progressista. Transpondo essa ideia especificadamente para a formação do docente na área de Letras, entende-se – sobretudo - que a relação entre literatura e educação é que potencializa nossas iniciativas de conhecimento e ajuda a redimensionar velhas perguntas e fazer outras novas: “A literatura não veio para ratificar a educação, ao contrário. Ela veio para questionar a educação”.

Esse questionamento requer uma urgente desapropriação do narcisismo docente encaixotado, “que acha feio aquilo que não é espelho”, o que não nos reflete. Exige, ao contrário, um olhar de alteridade ao se interessar sobre aquilo que não é nosso e sim do outro, o não refletir de nossa imagem, mas – principalmente - o refratar. Esse olhar que permite a/ao docente uma liberdade criativa para vislumbrar e concretizar leituras do texto literário como um todo e não apenas seus fragmentos, suas migalhas oferecidas no livro didático, que permite à/ao profissional docente ler com seus alunos e alunas e não somente disponibilizar uma lista de livros e exigir sua leitura, que assume sua rebeldia em possibilitar acesso a títulos (e consequente leitura) fora dos cânones literários vigentes que apontam, muitas vezes, para obras cobradas nos vestibulares. Alinhado a tal perspectiva e defensor de uma leitura que leve a uma melhor compreensão do mundo, Freire (1996) nos interroga: “[...] Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? [...]” (p. 27).

“Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 1987, p. 11 33). Essa absolutização da ignorância reflete-se, sobretudo, na disseminação da cultura dominante como forma de negação absoluta do indivíduo, sujeito dialógico, agente transformador da realidade ao seu redor e de si mesmo. Quanto mais a cultura dominante, monologicamente séria, absolutista, homogeneizante nega a total existência do outro – que não aqueles autorizados por ela – quanto mais é necessário ser subversivo no seu sentido dialogicamente alegre, relativo, heterogêneo; trazendo o outro também para o centro “da festa”, dos olhares, da existência na sociedade. Dessa maneira, talvez, a formação do professor de literatura ruminada na mesa da antropofagia cultural

freireana e carnavalizada sob o viés bakhtiniano, na sua “explosão rabelaisiana”, possibilite algum tipo de insubordinação imprescindível para a formação de professores sob o viés literário. Saberes que possibilitem resistência a uma cultura impiedosamente hegemônica.

Referências

- ALMINO, João. Por um universalismo descentrado: considerações sobre a Metáfora Antropófaga. IN RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Antropofagia hoje?* Oswald de Andrade em cena. São Paulo, Realização Editora, 2011.
- ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. IN RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Antropofagia hoje?* Oswald de Andrade em cena. São Paulo, Realização Editora, 2011.
- ANTUNES, Benedito. O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo? *Miscelânea*, v.18, p. 217-230, jul-dez, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 6 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- BARCELOS, Valdo. *Uma Educação nos Trópicos: contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.
- BARCELOS, Tatyana Rodrigues; CARVALHO, Letícia Queiroz de. A procissão dos deuses destronados: formação carnavalizada de professores para o ensino de Literatura e Humanidades no Ensino Médio. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553896>. Acesso em 20 de jul. de 2022.
- BARCELOS, Tatyana Rodrigues. A antropofagia convida para o banquete: Macunaíma, carnavalização e formação docente. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2019.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e cultura de 1900 a 1945: panorama para estrangeiros. In: *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2000. p. 109-138.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.
- CUNHA, Euclides. *Os Sertões*. São Paulo: Três, 1984.
- DISCINI, Norma. Carnavalização. IN BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros Conceitos chave*. São Paulo. Contexto, 2010.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2016.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. IN GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

FREIRE, Paulo. *A educação como prática de liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo. *Professora sim, Tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 1997

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. IN STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3 ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. IN FREITAS, Maria Teresa (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GERALDI, J. W. *A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética*. Campinas-SP, IEL-UNICAMP, 2001. mimeo.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. IN GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

JOZEF, Bella. Vanguarda, carnavalização e modernidade. *Revista Iberoamericana*, n. 118-119, p. 103-120, 1982.

NUNES, Benedito. Antropofagia ao alcance de todos. IN *Oswald de Andrade Obras Completas VI: do Pau Brasil à Antropofagia e às Utopias*. 2ª ed. São Paulo, Civilização Brasileira, 1970.

NUNES, Benedito. *Oswald canibal*. Editora Perspectiva, 1979.

ZITKOSKI, Jaime José. “Pensar Certo”. IN DANILO, R. Streck; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3 ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.