



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO**

**ANA KATIA ALVES DOS SANTOS**

**CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA:  
INFÂNCIA AFRODESCENDENTE E EPISTEMOLOGIA CRÍTICA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL.**

**Salvador  
2005**

**ANA KATIA ALVES DOS SANTOS**

**CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA:  
INFÂNCIA AFRODESCENDENTE E EPISTEMOLOGIA CRÍTICA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, pela Linha de pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.

Orientadora: Prof. Dra. Joseania Miranda Freitas  
Co-Orientador: Prof. Dr. Carles Alsinet Mora

Salvador  
2005

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação - UFBA

S237 Santos, Ana Katia Alves dos.  
Ciência da educação na Bahia: infância afrodescendente e  
epistemologia crítica no ensino fundamental / Ana Katia Alves  
dos Santos. – 2005.  
154f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,  
Faculdade de Educação, 2004.

Orientador: Profa. Dra. Joseania Miranda Freitas.

1. Educação da criança - Bahia. 2. Crianças afrodescendentes – Ensino  
fundamental - Bahia. 3. Epistemologia. I. Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Educação. II. Freitas, Joseania Miranda. III. Título.

CDD 370.19342

**TERMO DE APROVAÇÃO****ANA KATIA ALVES DOS SANTOS****CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA:  
INFÂNCIA AFRODESCENDENTE E EPISTEMOLOGIA CRÍTICA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação aprovada com distinção, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, avaliada pela seguinte banca examinadora:

Joseania Miranda Freitas

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Professor adjunto do Departamento de Museologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação -UFBA

Carles Alsinet Mora

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Lleida –Espanha  
Professor da Área de Psicologia Social da Universidade de Lleida

Dante Augusto Galeffi

Doutor em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Federal da Bahia  
Professor adjunto do Departamento II da Faculdade de Educação –UFBA  
Coordenador da Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação-UFBA

Maria de Lourdes Siqueira

Doutora em Antropologia – Universidade Paris IV – Sorbone  
Professora da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia

Salvador, 18 de janeiro de 2005.

**Olorun! Òun lo gbé e dáyè tóò wà o!** (Deus! É ele mesmo que te levou para o lugar de honra que ocupa agora!)

A

Antonieta, mãe querida, por ter me ensinado a enfrentar os desafios da vida.

Antonio (in memoriam), pai amado, que num curto espaço de tempo de convivência me mostrou, com a sua música e o seu exemplo, o respeito e o amor pela vida.

Minhas irmãs, membros do Ilê Axé Oxumarê: Osvaldina (in memoriam), Ana Rita (ambas Ebômin) e Josenilda (Ekédi), além de Ana Lúcia (Abiã) do Ilê Axé Iyá Nassô Oká (Casa Branca), pelos diálogos e ensinamentos pautados na tradição religiosa de descendência africana.

Crianças, ex-educandos (as), sobrinhos (as) e afilhados (Benedict Antonio e Irlan), sem as quais não compreenderia o quão importante é o processo educativo.

Educadores e educadoras do ensino fundamental, alunos (as) e ex-alunos(as) do ensino superior (Candeias e Camaçari), pelos momentos singulares de troca e ressignificação permanente de conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

**Mo dúpé Olórun ò pamí lékún mo dupé!** (Estou agradecido, Olorun (Deus) não me deu razão para chorar!). **Íbànújé kòsì lórò mi ò mo wa sopé** (tristeza não é minha porção, vim agradecer!)

Os agradecimentos traduzem-se aqui como reconhecimento de co-autoria desta proposta, visto que, num sentido amplo, todas as pessoas citadas, de certa forma, deixaram “um pedaço de si” que foi incorporado ao meu discurso e elaboração de pensamento, resultando nesta pesquisa. Reconheço, assim, a dinâmica na produção de conhecimento e valorizo a participação “do outro” que me possibilitou olhares multiplicados.

A Joseania Miranda Freitas, minha orientadora, sempre muito tranqüila, portadora de uma atitude ética admirável, pela orientação presente e preocupada, e por acreditar nesta proposta e em minha competência acadêmica e profissional.

Ao professor Dante Galeffi, pelos ensinamentos e possibilidades infindas de diálogo na disciplina Filosofia da Educação. Aprendi muito com os seus livros, postura e reflexões. Agradeço também pelo parecer criterioso e profundo emitido em ‘exame de qualificação’.

A Nilda Moreira Santos, professora da UCSAL, ex-professora da graduação, por ter me ensinado a natureza crítica do conhecimento em suas maravilhosas aulas na disciplina Currículo.

Ao professor Felipe Serpa (in memoriam), por sua postura, forma de vida autêntica, desimpedida, ensinando na prática, pelas relações, a necessidade de nos tornarmos, como educandos/educadores e pessoas, cada vez mais livres das dominações sócio-políticas e econômicas.

Ao professor Roberto Sidnei Macedo, por me fazer pensar, desconstruir para construir a proposta inicial deste projeto. Sua disponibilidade e escuta no momento de elaboração do ante-projeto foram essenciais.

Aos professores Carles Alsinet Mora e Maria de Lourdes Siqueira pela disponibilidade para leitura do projeto e sugestões em ‘exame de qualificação’.

A professora Adelaide Badaró (coordenadora da Faculdade de Educação da UNEB) e a Arlinda L. Oliveira (Coordenadora da Faculdade Metropolitana de Camaçari) pela possibilidade de prática docente no Projeto Rede UNEB 2000 no município de Candeias e Camaçari, respectivamente. Essas experiências contribuíram significativamente com as minhas reflexões e investigações.

A Graça, secretária do Núcleo de Pós-Graduação em Educação, pela simpatia, disposição e disponibilidade para resolver problemas de natureza burocrática. Se todo funcionário fosse como você!

Ao professor Eric Maheu pelas traduções do resumo para as Línguas Inglesa e Francesa.

Aos amigos Wendel e Gilson, por se fazerem sempre presentes no processo deste trabalho de pesquisa. Agradeço também a Gilca, Milton, Jeferson, Silvana, Albérico, Telma, Edméa e Valéria pelos incentivos e contribuições de potencial reflexivo, desde a graduação até o momento da pesquisa de campo. Vocês foram fundamentais neste processo.

Ao Ilê Axé Oxumarê (terreiro de Candomblé localizado na Avenida Vasco da Gama) e aos professores, diretora, secretário e crianças da escola do Lobato. A abertura, a receptividade e a colaboração de todos foram aspectos fundamentais para o caminhar desta pesquisa. Consegui me sentir membro dessas comunidades, vocês souberam me acolher. Sou grata por isso!

Aquele aluno negro que está ali, ele não seja só contemplado por saber jogar capoeira, por saber sambar. Aquele aluno negro tem de ser contemplado por tudo que ele tem de tradição, e valor, de saber acumulado dos seus antepassados. Então a escola teria de, para contemplar o afro-descendente, é contar, é o professor ter conhecimento de África. É o professor ter conhecimento de que o afro-descendente dele não descende de escravo mas sim de um ser humano negro que falava línguas, tinha história, tinha raciocínio lógico. E ver aquele aluno com tudo isso. E para falar da história do Brasil tem de falar de uma história anterior a esta que conhecemos. Uma história do continente africano como era na época do ‘descobrimento’ do Brasil. E considerar os jeitos dos africanos viverem como diferentes mas não inferiores. O professor, do ensino fundamental, tem de ter este conhecimento mas não tem. Ele está completo de preconceito. Ele tem de se despojar dos preconceitos, principalmente que a maioria é afro-descendente. Ele tem de respeitar o Candomblé para que seus alunos respeitem a religião. Eu falo no Candomblé porque é muito mais que uma simples religião. É no Candomblé que ainda guardamos, mesmo de forma fragmentada – porque o Brasil foi formado sob a violência – valores, tradições, elementos que nos dão identidade.

D. Valdina Pinto  
(*Apud* SILVA, 2004).

## RESUMO

Este trabalho investiga questões relativas à Ciência da Educação que edifica o ensino fundamental no contexto baiano, repensando alguns dos seus pressupostos. Discute o principal fundamento do projeto epistemológico da modernidade, fazendo crítica à separação sujeito e objeto enquanto organizadora da epistemologia do educador na contemporaneidade, analisando ainda a supervalorização da cognição ou do sujeito “super-racional” hierarquicamente colocado como superior. Nesse sentido, abre análise sobre a negação da experiência do sujeito afrodescendente no período da infância, no contexto do Estado da Bahia, visto que o conhecimento por ele produzido, na escola, é de natureza abstrata e organizado por uma visão moderno-colonialista, na qual a postura etnocêntrica, negadora da alteridade, continua fortalecida. Em contrapartida, possibilita reflexão sobre uma epistemologia crítica que considera o princípio da *Reconciliação* como tarefa significativa realizada pelos afrodescendentes deste território, articulado a alguns outros princípios validados por esses sujeitos, principalmente os que vivem a experiência das comunidades religiosas de tradição africana, bem como articula a essa leitura a crítica posta pela ontologia heideggeriana para um repensar dos princípios científicos dados em sua construção moderno-ocidental. A metodologia aponta que existem barreiras para a efetivação de uma epistemologia crítica no ensino fundamental: a separação sujeito/objeto como fundamento da Ciência da Educação gera o corte da criança afrodescendente com a sua experiência, bem como o *olhar distraído* dos educadores(as) sobre a realidade; a *interpretação* realizada pelos educadores(as) sobre a epistemologia genética (mais conhecida entre eles como construtivismo) impulsiona o *olhar linear* sobre os sujeitos. O biológico é mais importante que o cultural, o social, o político; a intolerância religiosa gera preconceito contra as crianças afrodescendentes na escola; a atual configuração da escola é perversa e dificulta a formação de uma epistemologia crítica, principalmente quando se considera o método, a didática, a partir das condições de formação possibilitadas aos educadores (as). Essas barreiras precisam ser “encaradas” de frente para que possam ser minimizadas e, quem sabe, excluídas do cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Educação da criança – Bahia; Crianças afrodescendentes – Ensino Fundamental – Bahia; Epistemologia.

## ABSTRACT

This master's thesis tries to go deeper into themes related to the education's science on which primary school education is based in Bahia (Brazil). We dispute some of its presumptions, discussing the main foundation of the modern epistemologic project and criticizing the separation established between subject and object as the organizational framework of the modern educator's epistemology. We analyse also the overvalorization of cognition or of the super rational subject, considered hierarchically superior. In this way, we analyse the negation of the afrodescendant experience in the infancy within the context of the state of Bahia as the knowledge produced in school by the afrodescendant is of an abstract nature and is organized according to a modern-colonial vision where an ethnocentric posture which denies all alterity is yet prevailing. On the other side, we initiate a reflection upon a critical epistemology which considers the principle of reconciliation as a significant task realized by the afrodescendant from this territory, linked to some other principles validated by this subjects, mainly those who share the experience of the religious community from African tradition. This interpretation is articulated with the critic made by the Heideggerian ontology which leads to rethink the scientific principles prevailing in the modern-occidental tradition. We show the existence of barriers to the application of a critical epistemology in schools: the object-subject dualism as a foundation of education's sciences provokes a cut with the experience of the afro-descendant child, as well as the educator's absent-minded glance on reality; an interpretation done by the educators about genetic education (more well known among them as constructivism) provokes a linear glance upon the subjects in which the biological is more important than the cultural, social or political; religious intolerance provokes prejudice against afrodescendants in school; the social configuration of school is perverse and makes difficult the formation of an epistemological critic, mainly in ones who consider the method, didactic, from the conditions of the educators' formation. These barriers should be confronted so as to minimize them or who know, exclude them from the daily life in school.

**Keywords:** Epistemology; Primary school education; Education and rights of the afrodescendant child.

## RÉSUMÉ

Ce mémoire approfondit des questions relatives à la science de l'éducation sur laquelle est basé l'enseignement primaire et secondaire à Bahia (Brésil), remettant en question certains de ses présupposés. Nous discutons le fondement principal du projet épistémologique de la modernité, critiquant la séparation établie entre le sujet et l'objet comme fondement organisateur de l'épistémologie de l'éducateur contemporain, analysant également la supervalorisation de la cognition ou du sujet « super-rationnel » hiérarchiquement considéré comme supérieur. En ce sens, nous ouvrons l'analyse sur la négation de l'expérience du sujet afro-descendant durant l'enfance dans le contexte de l'état de Bahia puisque la connaissance qu'il produit à l'école est d'une nature abstraite et organisée en fonction d'une vision moderne-colonialiste où la posture ethnocentrique, négatrice de toute altérité, demeure dominante. En contrepartie, nous initiions une réflexion sur une épistémologie critique qui considère le principe de la réconciliation comme une tâche significative réalisée par les afro-descendants de ce territoire, articulée à quelques autres principes validés par ces sujets, principalement ceux qui partagent l'expérience des communautés religieuses de tradition africaine. Nous articulons cette lecture à la critique faite par l'ontologie heideggerienne qui mène à repenser les principes scientifiques dominant dans la construction moderne-occidentale. Nous montrons l'existence de barrières à l'application d'une épistémologie critique au primaire et au secondaire: la séparation sujet / objet comme fondement de la science de l'éducation provoque la coupure avec l'expérience chez l'enfant afro-descendant, ainsi que le regard distrait des éducateurs sur la réalité; l'interprétation réalisée par les éducateurs sur l'éducation génétique (plus connus par eux comme constructivisme) provoque le regard linéaire sur les sujets. Le biologique est plus important que le culturel, le sociale ou le politique; l'intolérance religieuse génère des préjugés contre les enfants afro-descendants à l'école; la configuration actuelle de l'école est perverse et rend difficile la formation d'une épistémologie critique, principalement si l'on considère la méthode, la didactique, à partir des conditions de formations qui sont rendues possibles pour les éducateurs. Ces barrières doivent être affrontés en face afin qu'on puisse les minimiser et qui sait, les exclure du quotidien scolaire

**Mots-clés:** épistémologie; enseignement primaire, éducation et droits de l'enfance afro-descendants.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Criança do Ilê Axé Oxumarê: Ludmila Mendes	40
Figura 2	Criança do Ilê Axé Oxumarê: Jeferson Cruz	40
Figura 3	Relação cindida entre sujeito/objeto	60
Figura 4	Hierarquia na relação sujeito/objeto	63
Figura 5	Ekédi Josenilda e Ogan Luís Augusto (Ilê Axé Oxumarê)	65
Figura 6	Integração ou acordo solidário entre sujeito-objeto (presença-mundo)	67
Figura 7	Reconciliação entre sujeito-objeto (sujeito afrodescendente e experiência)	76
Figura 8	Fundamentos de uma Epistemologia Crítica	79
Figura 9	Árvore sagrada – Iroco (Ilê Axé Oxumarê)	87
Figura 10	“Matinha” de Ossanyin (Ilê Axé Oxumarê)	87
Figura 11	Encontro com educadores(as) da Escola São Roque do Lobato	94
Figura 12	Segundo encontro com educadores(as) da Escola São Roque do Lobato	94
Figura 13	Sala de aula da 4 <sup>a</sup> série	95
Figura 14	Classificação das <i>barreiras</i> encontradas por número de escolas	96
Figura 15	Gráfico de ocorrência das <i>barreiras</i> encontradas por número de escolas	97
Figura 16	Terreiro de Candomblé próximo à escola São Roque do Lobato	104
Figura 17	Cartaz utilizado em aula de Língua Portuguesa	107
Figura 18	Cartaz propaganda do Ministério da Educação	107
Figura 19	Mural decorativo	107

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
ONU	Organização das Nações Unidas
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	13
1.1	CONTEXTO HISTÓRICO E ETAPAS DA BIOGRAFIA INTELLECTUAL	13
1.2	DOS CAMINHOS REFLEXIVOS E ESTRUTURANTES DA PESQUISA	20
1.3	INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA: DA IMPLICAÇÃO COM O ESTUDO ETNOGRÁFICO CRÍTICO E MULTIRREFERENCIAL	25
<b>2</b>	<b>O QUE É ISTO – A INFÂNCIA?</b>	30
2.1	CONCEPÇÃO NATURAL DE INFÂNCIA	32
2.2	CONCEPÇÃO HISTÓRICA DE INFÂNCIA E O CONTEXTO BRASILEIRO	35
2.3	A INFÂNCIA DE ORIGEM AFRODESCENDENTE	40
2.3.1	<b>Princípios fundadores da infância afrodescendente</b>	49
2.4	CRIANÇA AFRODESCENDENTE: SUJEITO DE DIREITOS?	54
<b>3</b>	<b>EPISTEMOLOGIA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA AFRODESCENDENTE NO HORIZONTE DA CONTEMPORANEIDADE</b>	59
3.1	ETNOGRAFIA CRÍTICA DA PRÁTICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL BAIANO	88
<b>4</b>	<b>HISTÓRIA E CIENTIFICIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	113
4.1	A ESCOLA DA PRESENÇA E DA SOLIDARIEDADE	123
<b>5</b>	<b>UMA PROPOSTA COMO CONCLUSÃO: ENTRE EPISTEMOLOGIA E TRADIÇÃO AFRODESCENDENTE</b>	129
	<b>REFERÊNCIAS</b>	136
	<b>GLOSSÁRIO</b>	145
	<b>ANEXO A</b> - Censo demográfico 2000 – População por religião	150
	<b>ANEXO B</b> – Declaração de docência na Rede UNEB 2000	151
	<b>ANEXO D</b> - Calendário escolar 2004 da rede municipal de Salvador	152
	<b>ANEXO C</b> - Censo demográfico 2000 – População por cor ou raça	153
	<b>ANEXO E</b> - Censo demográfico 2000 – frequência escolar	154

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 CONTEXTO HISTÓRICO E ETAPAS DA BIOGRAFIA INTELECTUAL

A produção de conhecimento da criança de origem afrodescendente tem se constituído em objeto de preocupações fecundas, principalmente porque, neste milênio, emerge a necessidade urgente de revisar o projeto da racionalidade moderna, a fim de (des)construir alguns dos seus imperativos. A razão cognitivo-instrumental, o homem da objetividade, a lógica das verdades absolutas e esmagadoras a favor do adulto branco-europeu, a separação homem-natureza são algumas das dimensões que justificaram e legitimaram a modernidade e os seus processos de exclusão, negação e silenciamentos.

Tomando este contexto e considerando, principalmente, o processo de formação (colonização) do Brasil, em sua configuração moderno-ocidental, como eixo disparador da “racionalidade” brasileira atual, este trabalho investiga, intencionalmente, *o conhecimento que é produzido pela infância afrodescendente, situada no ensino fundamental baiano*. A discussão circundante do objeto proposto *é a ciência da educação, e a conseqüente epistemologia do educador*.

A construção do pensamento científico moderno traz significativas influências para a educação, principalmente a partir do pensamento cartesiano, ao instituir a separação sujeito-objeto. O projeto epistemológico da modernidade, formulado entre os séculos XV e XVIII

(MONTEIRO e SPELLER, 2004), e que coincide com a *criação de raízes* européias em terras brasileiras (a partir da metade do século XVI), põe o sujeito numa relação de superioridade frente ao objeto, relação esta repensada nesta investigação, visto que a inspiração de fundo, de natureza fenomenológica, é a ontologia “proposta” por Martin Heidegger (sem fechar nesta única possibilidade) e suas relações com os princípios organizadores das comunidades religiosas de tradição africana. Retoma-se, então, a clássica questão posta desde a teoria do conhecimento cartesiana, a relação sujeito-objeto, a separação homem-mundo. A fenomenologia questiona esta dicotomia, afirmando que:

[...] *toda consciência é intencional*, o que significa que não há pura consciência, separada do mundo, mas toda consciência visa o mundo. Da mesma forma, não há objeto em si, independente da consciência que o percebe. Portanto, o objeto é um *fenômeno* (etimologicamente, ‘algo que aparece’) para uma consciência. [...], a palavra intencionalidade não significa outra coisa senão essa particularidade fundamental da consciência de ser a consciência *de* alguma coisa.

Portanto, a primeira oposição que a fenomenologia faz ao positivismo é que não há fatos com a objetividade pretendida, pois não percebemos o mundo como um dado bruto, é um mundo *para mim*. Daí a importância dada ao sentido, à rede de significações que envolvem os objetos percebidos [...]. (ARANHA e MARTINS, 2003, p. 206).

Enquanto método e filosofia, a fenomenologia tece críticas à filosofia tradicional que elabora um pensamento metafísico, no qual a idéia de ser é vazia e abstrata, voltada para a explicação. Ela busca encontrar na experiência humana, na situação concreta, o sentido do ser.

Neste percurso de pensamento, as reflexões iniciais que estruturaram esta investigação partiram do posicionamento político-pedagógico impulsionado pela minha experiência, de atuação docente, com grupo infantil por mais de dez anos. A percepção de que as crianças que cultuam valores de tradição afrodescendente, principalmente no sentido religioso, quando chegam à escola acabam por se enquadrar, na maioria das vezes, a um processo de construção de subjetividade que se converte em ideologia, me mobiliza para a tentativa de ressignificar a ciência da educação.

O modo de pensamento elaborado pelas crianças afrodescendentes se configura em saber produzido a partir de certos interesses e fechado para amplos aspectos da realidade, ou seja, é instituída uma relação cindida entre ela e o mundo vivido *fora da escola* (tal qual o princípio cartesiano). Os aspectos étnicos e culturais participantes da vida dessas crianças são negados, silenciados ou negligenciados na escola. A afirmação de Lévi-Strauss (1989) corrobora com esta idéia, quando afirma que se o sujeito está privado da realidade, ele se situa numa condição de “fantasma ou aparição social”, já que todo ser humano precisa se sentir integrado ao seu contexto, ao seu mundo. Isto é o que, como apontou a pesquisa, não ocorre na escola.

Minha história de vida também sugeriu essa proposta. Como criança formada numa família que possui fortes relações com as comunidades religiosas de tradição africana (mãe criada num antigo terreiro e algumas irmãs iniciadas), aprendi no percurso da minha existência a valorizar os seus princípios, principalmente quando iniciei atuação docente e comecei a perceber que os princípios organizadores da escola eram opostos e discriminados neste espaço.

Outro aspecto da minha história, significativo para esta investigação, diz respeito à herança afetiva e intelectual paterna. Meu pai, homem simples, mas de intelectualidade admirável, que educou os filhos, até sua morte, com doçura e vigor, representação esta que também levava para o campo do trabalho, pois exercitava o vigor como tenente e ao mesmo tempo conservava a doçura como músico da banda. Ele insistia em “fazer música” num espaço rígido. Até os sete anos de idade aprendi com ele que, apesar dos problemas existentes na vida, se faz sempre necessário conservar a beleza e a “utopia”<sup>1</sup> de uma vida coletiva melhor. A valorização pelo coletivo, a tentativa de garantir direitos para todos os filhos de forma mais ou menos igual era, também, traço forte de sua ação como pai e também como membro da

---

<sup>1</sup> Utopia no sentido freiriano de O SONHO POSSÍVEL. É o sonho que nos mobiliza para a “luta” por mudança no “estado das coisas”.

comunidade do bairro da Federação, já que estava sempre à frente das reivindicações dos moradores junto aos órgãos públicos e por isso se fazia muito popular. Penso que essa defesa por garantia de direitos e valorização do coletivo influenciou muito a minha relação com a infância de origem afrodescendente, esta que ainda é tão marginalizada e destituída de direitos.

Experiência de vida que considera princípios de tradição africana, relacionada com a idéia de direitos, etnia, valorização do coletivo e atuação docente, teve peso decisivo para que eu pudesse estudar a produção de conhecimento da criança de origem afrodescendente na escola pública, por acreditar que esse espaço ainda cultua uma racionalidade moderno-colonialista, portanto branco-ocidental e cartesiana, para pensar os sujeitos e o conhecimento que eles produzem.

No sentido da atuação docente, e da conseqüente observação do cotidiano escolar, pela experiência, desde os primeiros empregos numa escola comunitária do mesmo bairro em que morava, até um dos mais recentes num colégio entendido como de “elite” de Salvador, bem como através de conversas com alunos dos cursos de Pedagogia, percebi o quanto a política da desvalorização étnica, impulsionada pelo corte realizado entre sujeito e experiência, continuam sendo marcantes.

A desvalorização se apresenta de várias formas: nas imagens selecionadas para decoração, nas atividades e em alguns discursos etnocêntricos dos adultos (e de outras crianças). Cultuar valores diferentes dos valores hegemonicamente eleitos, neste caso os afrodescendentes, é marginal. *“Nós somos filhos de Deus, e...(professora cita nome de criança iniciada no Candomblé) é filho de quem?”*<sup>2</sup>“Fulaninho” é lindo (por ser branco), decorar a sala com um boneco de papel marrom *é muito feio*, alguns professores distribuíam o lápis rosa para pintar a

---

<sup>2</sup> Dado de pesquisa melhor trabalhado no corpo do texto no capítulo II.

pele de um bonequinho na atividade, porque cor de pele é rosa (geralmente a desvalorização étnica começa pela cor da pele).

Essas e outras situações me movimentaram no sentido de considerar a urgência de discutir, e quem sabe propor, outras possibilidades de se pensar o conhecimento que vem sendo valorizado na escola fundamental e as conseqüências dele para a formação infantil de origem afrodescendente.

A sistematização da proposta está relacionada ainda à minha experiência como educanda. Foi ainda como aluna trabalhadora do noturno, da Universidade Católica do Salvador - UCSAL, que comecei a sistematizar, indiretamente, uma compreensão acerca das relações existentes entre conhecimento, escola e infância de origem afrodescendente. Algumas disciplinas do curso me mobilizaram no sentido de estar aprofundando discussões sobre exclusão social, relações de poder, multiculturalismo, conhecimento e organização escolar. Dentre elas destaco Currículo e Filosofia da Educação, a partir das quais se iniciam estudos, ainda pouco sistematizados, sobre Epistemologia.

Dando continuidade à minha formação e buscando aprofundamento, no semestre seguinte à conclusão da graduação, iniciei curso de especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pelo Departamento de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Nesse momento, a reflexão teórico-prática começa a *ganhar corpo* com a escrita da monografia. Nela iniciei reflexão sobre o tipo de conhecimento universalizante que é produzido no cotidiano escolar baiano contemporâneo. A investigação sobre a epistemologia que edifica a prática escolar é ponto de partida para a definição desse objeto de estudo. O tema da monografia foi *A produção de Conhecimento numa realidade complexa: as “incertezas” das*

*Epistemologias Construtivista e Sócio-construtivista no Ensino Fundamental* . Esse trabalho foi sistematizado em forma de artigo e publicado na revista da FAEEBA, nº 20, 2003.

Na seqüência, logo após a conclusão da especialização, inscrevo-me como aluna especial do mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FACED-UFBA. A disciplina Currículo, sempre acompanhada de estudos filosóficos, continua ampliando minha visão acerca da escola e do lugar que a mesma ocupa na contemporaneidade, bem como define a necessária urgência de discussão sobre a qualidade do conhecimento a ser produzido no mundo atual, conhecido como a sociedade do conhecimento. Que conhecimento, quais são válidos, quais são excluídos, discriminados, marginalizados? Qual a função da escola e do educador na produção desse conhecimento? Que sujeitos têm vez e voz no ocidente branco-europeu? Essas foram algumas das questões que me mobilizaram na disciplina.

Outra disciplina, cursada como aluna especial, colabora com as minhas reflexões e possibilita maior estabelecimento de relações e ampliação da compreensão sobre os seguimentos discriminados e excluídos da infância. A criança negra, índia, *menor* infratora, criança abandonada, que sofre abusos, enfim. Educação e História Social da Criança é a disciplina que contribui para pensar a criança enquanto sujeito de direitos. As reflexões caminham no sentido de pensar a criança afrodescendente enquanto sujeito de direitos numa relação com o tipo de conhecimento que a escola produz e/ou valoriza.

Já como mestranda, cito a disciplina Filosofia da Educação como possibilidade muito significativa e que colaborou imensamente para o aprofundamento do estudo deste objeto. A partir das sugestões do docente da disciplina, iniciei leituras mais verticalizadas sobre ontologia heideggeriana e as suas relações com Epistemologia. Entendendo que, apesar da aparente separação histórica e conceitual desses dois campos da Filosofia, sua articulação é possível

quando há interesse filosófico, científico e político no sentido de ressignificar o projeto epistemológico até então pensado. Nesta disciplina, desenvolvi escuta atenta e realizei leituras que colaboraram com o atual delineamento dado ao projeto de estudo do objeto proposto.

Considerando então essa trajetória, penso que uma Epistemologia Crítica, ressignificada em seus fundamentos, precisa se efetivar no cenário escolar fundamental do Estado da Bahia. Uma epistemologia que valorize a afrodescendência como viés de pensamento, como acolhimento crítico, como a angústia que educa e ensina a nos predispor à possibilidade de sermos, talvez, o outro diferente do instituído.

Enquanto criança que se formou nessa escola da desvalorização étnica e cultural, e docente que sou, minha implicação é dupla. Definir o tema *Ciência da Educação na Bahia: Infância Afrodescendente e Epistemologia Crítica no Ensino Fundamental* me mobilizou no sentido de definir este estudo como um ato não neutro, intencional, politicamente situado, integrado com o meu contexto de vida e de atuação profissional, rebelde, porque não é conformado com o que está posto no cotidiano escolar.

Enfim, minhas indagações são cada vez mais frequentes e inquietantes e me impulsionam a continuar aprofundando este estudo que não deve se esgotar com esta pesquisa de mestrado, apesar de, neste momento, precisar concluir parcialmente a investigação. Penso que enfrentar esse desafio é também em favor de muitas crianças e educadores, alguns co-parceiros da proposta. Tornar público, coletivizar, colaborar com esses dois grupos sociais e perceber as mudanças se operando no cotidiano, a partir da escola, é o *sonho possível* deste projeto.

Este trabalho tencionou ainda um outro olhar para as crianças, estas que, na modernidade, foram discriminadas, negadas, excluídas, sem vez, nem voz, considerando que, assim como nos alerta Santomé (1995, p. 163)

Outras das grandes ausências e ocultamentos [...] são os modos de vida dos grupos infantis e juvenis, tanto na atualidade quanto no passado, tanto aqui quanto em outros lugares da terra. E isso ocorre mesmo que, qualitativamente, eles sejam parte importante da humanidade. O adultocentrismo de nossa cultura nos leva a uma ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e da juventude.

A partir dessa compreensão, o trabalho coloca as crianças como co-autoras da proposta, a partir de suas falas, no que se refere às identificações das situações problemáticas vividas em seu cotidiano, bem como referente ao que priorizar enquanto conhecimento qualitativamente melhor para a valorização de sua etnia, de sua cultura, para a construção do seu conhecimento, já que o mesmo difere do hegemonicamente eleito nas práticas escolares.

## 1.2. DOS CAMINHOS REFLEXIVOS E ESTRUTURANTES DA PESQUISA

Vivemos num mundo de configuração moderna, apesar dos discursos que tentam nos fazer crer que essa história chegou ao fim. O que se vê é, ainda hoje, a razão calculante, os processos fragmentados-cartesianos, excludentes, “in-humanos”, deterministas e lineares. O cotidiano escolar, por ser processo social e estar implicado com a História, as divisões sociais e de poder, nessa sociedade moderna, acaba colaborando com a validação dos seus postulados, com a preservação de interesses dominantes e com a manutenção do *status quo*.

No entanto, faz-se importante conceber a Escola em uma perspectiva, significando-a como processo social que possibilita caminho de autoria e valorização de grupos de educandos e educadores, até então ocultadas ou discriminadas, seja no plano epistemológico, seja no plano ontológico, cultural, sócio-político e histórico. Por isso, trazer as crianças de origem afro-descendente para o debate e situá-las enquanto seres de direitos é tarefa desafiante e em certa medida, problemática, já que sua exclusão e desprestígio, enquanto seres produtores de conhecimento, é fato histórico solidamente construído. Mas, se “Tudo o que é sólido se desfaz no

ar”<sup>3</sup>, a História construída para essa criança pode também se dissolver a favor de outras possibilidades. Quanto a esta defesa, vale considerar também alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como, por exemplo, o artigo 16, que destaca a importância de garantir o “direito de liberdade da criança e do adolescente, nos aspectos de opinião e expressão, crença e culto religioso, participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação”, dentre outros. O artigo 17 ressalta que “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”. Por fim, o artigo 18 afirma que “É dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório e constrangedor”.

A criança afrodescendente precisa produzir conhecimento no qual se veja nele, para que possa se expressar com mais autenticidade. Ela deve se formar enquanto ser humano a partir de questões relacionadas com a vida e a cultura de sua etnia, para daí compreender, crítica, interativa e conflitivamente, quem é o outro e de que forma esse outro também se constitui como ser humano, mas sem que isso signifique a negação de um deles. Nessa perspectiva, o conceito de *alteridade* será útil para a compreensão do que é ser culturalmente afrodescendente, num espaço que privilegia um “outro” diferente dele. A Escola deve repensar o que faz com essas crianças e que *lugar* lhe confere no processo social.

A exclusão e silenciamento da cultura afrodescendente no cenário escolar se apresenta de várias formas. Uma delas, como consideramos anteriormente, é a ausência de representação dos valores, crenças e conhecimentos da criança afrodescendente nos materiais e nas práticas escolares (textos escritos, orais,...). O máximo que se percebe<sup>4</sup> é o uso forçoso de imagens

---

<sup>3</sup> In Boaventura de Souza Santos, afirmação de Karl Marx.

<sup>4</sup> A pesquisa nas cidades de Camaçari e Candeias (principalmente) revelam essa prática.

estereotipadas e discussões, com pouca ou nenhuma leitura crítica, dessa cultura como folclore, a fim de justificar a “pluralidade cultural” defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A política de sentido, implícita nos espaços escolares, fortalece o império da cultura moderno-colonialista, por isso branco-ocidental, nas defesas e compreensão acerca do que é ser humano e de que produções devem ser valorizadas e/ou excluídas. Nesse sentido, o que ocorre com a criança afrodescendente é a sua não promoção social, desvalorização da descendência africana e incorporação, como *habitus*<sup>5</sup>, de um comportamento de ajustamento interior, subjetivo, às condições objetivas determinadas na exterioridade, ou seja, ao chegarem à Escola, as crianças afrodescendentes iniciam processo de ajustamento a um universo de racionalidade branco-ocidental, o qual ainda edifica o cotidiano contemporâneo das escolas de Ensino Fundamental.

A incorporação desse *habitus* vai colaborar com o conhecimento a ser produzido por essa criança, e isso ocorre porque lhe é negada a possibilidade de sua experiência própria. Enquanto produtora de *Habitus* ela não transcende o posicionado. A essa criança deve ser possibilitado, através da epistemologia valorizada pelo educador, transcender a ideologia revelada na instituição escolar que obscurece a sua existência. Daí, nesta pesquisa, tornarem-se explícitas as diferenças entre representações sociais e ontologia heideggeriana, a fim de possibilitar reflexão sobre uma epistemologia ressignificada (do projeto cartesiano à epistemologia crítica).

Sendo assim, o caminho organizador deste estudo partiu do seguinte problema:

- ***Quais os fundamentos, ou princípios, de uma epistemologia crítica preocupada com a valorização étnica da criança afrodescendente?***

Essa questão está também relacionada com as epistemologias já eleitas como orientadoras da produção de conhecimento do educando e das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental na

---

<sup>5</sup> Conceito apresentado por Pierre Bourdieu. In: A Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectivas, 1987.

contemporaneidade. Penso que a *interpretação dada pelos educadores* sobre a epistemologia genética, atualmente defendida quase que como “verdade absoluta” nos espaços educativos, colabora para uma compreensão acerca das crianças como seres “universais”, biologicamente iguais, fechados para a multiplicidade da realidade do cotidiano. A idéia de “igualdade” humana, implicitamente colocada nessa interpretação, acaba sendo usada como defesa organizadora oculta para a não consideração das demais dimensões da formação do ser humano, dentre elas a étnica. Se somos todos biologicamente iguais, é secundário ou desnecessário valorizar a formação histórica, cultural, política, social, étnica, mítica, enfim. Há um silenciamento relativo a essas questões no âmbito do Ensino Fundamental, ou quando a discussão vem à tona é no sentido de situar o afrodescendente, o negro (ou o índio, o cigano...) como componentes de culturas folclóricas, “currículo turístico” nas palavras de Santomé (1995), o qual reproduz a marginalização e nega a existência de outras culturas distintas da hegemônica.

O desafio é ampliar o “campo de possibilidades” epistemológicas, para a escola de Ensino Fundamental, a fim de assegurar uma abertura possível para uma outra compreensão do que é ser humano, que valorize tanto a dimensão biológica como a étnica e seus aspectos relacionais (religioso, histórico, social, político, econômico, mítico). A busca por uma fundamentação epistemológica de natureza crítica deve ser encarada como uma ação necessária em nosso cotidiano escolar, construída na diversidade de grupos étnicos distintos.

Dessa forma, outra questão se colocou:

- ***Que escola e que formação pedagógica serão capazes de considerar a diversidade humana em suas interpretações?***

A partir dessas questões, a intenção foi alcançar os seguintes objetivos:

- identificar, no cenário escolar, as situações que possibilitam o ajustamento da criança afrodescendente à racionalidade moderno-colonialista e o conseqüente silenciamento, ou negação, do conhecimento produzido por ela, a fim de redimensionar o seu papel enquanto *Ser Epistêmico* (mas *ontológica, cultural e socialmente situado*);
- descrever criticamente o processo de produção de conhecimento, no Ensino Fundamental, dado a partir da relação educador-educando;
- refletir sobre a valorização de uma Epistemologia crítica no Ensino Fundamental, discutindo a organização da ciência da educação na contemporaneidade;
- analisar o papel da escola e da formação contemporânea do educador, frente ao discurso monológico que edifica as suas práticas.

A sistematização da investigação, após a elucidação das questões e alcance dos objetivos, possibilitou a construção do seguinte percurso argumentativo, apresentado em forma de capítulos: no primeiro momento, aprofunda-se o conceito de infância articulado com o de criança, traçando um pouco da história do pensamento construído acerca dessa dimensão de humanidade, partindo da concepção naturalista de infância à concepção histórica e as suas relações com o contexto brasileiro para, a partir daí, aprofundar o conceito de infância afrodescendente explicitando os elementos culturais que a constituem. Finalmente, nesse primeiro momento, discute-se “o lugar” da criança afrodescendente enquanto sujeito de direitos, principalmente tomando-se os artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente já citados anteriormente; no segundo momento argumentativo, considera-se a articulação entre afrodescendência e Ciência da Educação. O foco da discussão é a produção de conhecimento da criança de tradição africana e a epistemologia do educador. Como se dá esse processo na escola do Ensino Fundamental

contemporâneo, visto que a mesma ainda perpetua uma racionalidade moderno-colonialista para pensar o sujeito? Nesse sentido, discutem-se os caminhos cientificamente trilhados pelo educador e as relações com o conhecimento produzido pelo educando (criança afrodescendente). Neste capítulo, apresentam-se os *dados* da pesquisa, de forma descritiva, considerando-se a etnografia e a multirreferencialidade como métodos de investigação; no terceiro e último momento, constrói-se pensamento sobre a história e a cientificidade do Ensino Fundamental, fazendo-se crítica à Escola como cenário de representações e, paralelo a essa discussão, define-se a Escola como espaço de presença e de solidariedade. Essa discussão se faz importante a fim de apresentar maiores esclarecimentos sobre a forma como, historicamente, a Escola Fundamental baiana vem se organizando para ampliar a compreensão acerca de alguns porquês da exclusão da cultura afrodescendente no nível escolar. Em contrapartida, no mesmo capítulo, abre-se reflexão sobre a possibilidade de a Escola Fundamental assumir uma prática mais solidária e aberta à diversidade, onde a criança afrodescendente possa ser de fato um ser de presença.

Considera-se importante, ainda, sistematizar um pequeno glossário, a fim de possibilitar maiores esclarecimentos sobre algumas palavras e conceitos apresentados nos capítulos.

Concluem-se as discussões, apontando-se para a possibilidade de uma Ciência da Educação que considere uma epistemologia crítica inspirada nos princípios da tradição afrodescendente, principalmente, e que “abraçe” a infância desse grupo social em sua cultura.

### 1.3. INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA: DA IMPLICAÇÃO COM O ESTUDO ETNOGRÁFICO CRÍTICO E MULTIRREFERENCIAL

A história, mesmo recente, da produção de conhecimento científico no Ocidente valorizou a fragmentação, a objetividade, a certeza e a postura neutral do pesquisador. No entanto, já é

possível pensar um outro paradigma, que potencialize o humano e a riqueza de suas práticas sociais. Dessa forma, os caminhos metodológicos edificantes deste trabalho são a etnografia crítica e a multirreferencialidade, ambos situados nas pesquisas de natureza qualitativa, bem como a fenomenologia como inspiração de fundo. Caminhos, no plural, a favor da tentativa de realizar uma “bricolagem metodológica” como opção político-científica que preocupa-se em investigar o fenômeno de maneira a abrir maiores possibilidades de compreensão do objeto de estudo. Evita-se assim a mutilação que surge, na maioria das vezes, quando se adota apenas um único referencial investigativo de explicação e compreensão.

A Etnografia é caminho científico desenvolvido por antropólogos, a fim de estudar as culturas e a sociedade. Em sua análise etimológica, o termo etnografia significa *descrição social*, podendo ser compreendida como conjunto de técnicas que visa revelar valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social, que teorizam profanamente, e um relato escrito resultante dessas técnicas (entrevistas abertas, observação participante, estudo de caso). “A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência diária” (ANDRÉ, 1995, p.41). Nesse caminho de estudos, valorizar a implicação do pesquisador com o objeto pesquisado é premissa fundamental.

Em Ciências Humanas já não é possível valorizar a neutralidade do pesquisador em relação ao objeto. Para Kneller (1980), numa perspectiva clássica, quem observa é nomeado pela sua localização, tornando-se ausente, neutro, anônimo por sua adesão a certas regras bem específicas, é um tipo de pesquisador aderido ao seu ponto de vista, exclusivamente, tornando-se desembaraçado de si mesmo e ao mesmo tempo incorporado em sua técnica, essa mesma técnica que lhe garante autoridade de um saber seguro. Ele abre mão de um lugar na cena, se ausenta e

daí garante a sua imparcialidade. Essa postura é questionada, nesta pesquisa, visto que a implicação, na perspectiva das Ciências Humanas na contemporaneidade, deve compor a natureza do pesquisador.

Em sua dimensão crítica e multirreferencial, a Etnografia realiza leitura articulada com os aspectos políticos, históricos, sociais, a fim de melhor explicar e compreender o objeto em sua complexidade. O conceito de multirreferencialidade desenvolvido por Jacques Ardoino (1998), considera as noções de entrosamento e de articulação de componentes (históricos, sociais, econômicos, políticos...) como vieses significativos para a compreensão e explicação do fenômeno investigado. Como procedimento metodológico multirreferencial, consideraremos como possibilidade a “escuta sensível” que, segundo Barbier (1998), supõe três tipos: a científico-clínica, de abordagem metodológica pautada na pesquisa-ação; a espiritual-filosófica, que escuta os valores relativos à vida e ao seu sentido, que atuam nos sujeitos e grupos; e a poético-existencial, que leva em conta os fenômenos imprevistos resultantes da ação das minorias e do que há de especificidade de um grupo e/ou indivíduo. Escuta sensível como modo de tomar consciência e de interferir sensivelmente na realidade, próprio do pesquisador não-neutro.

As técnicas da Etnografia Crítica, articuladas com a Multirreferencialidade, permitem, em nosso caso específico, compreender a produção de conhecimento das crianças afrodescendentes e dos(as) docentes, operada na escola de Ensino Fundamental, possibilitando, como diz André (1995), documentar o não-documentado, ou seja, revelar encontros e desencontros que estruturam a prática escolar, descrevendo suas ações, o seu caminhar, reconstruindo as suas linguagens (e valorizando-as), suas formas de comunicação e os sentidos e significados que são criados e recriados no cotidiano do fazer de educando e educadores. A busca, neste trabalho, é por uma Etnografia da prática escolar e não especialmente por uma etnografia dos terreiros de Candomblé,

apesar de considerar os seus princípios. Para uma leitura da Etnografia dos terreiros, sua religiosidade e práticas cotidianas, sugere-se algumas obras escritas por Lima (2003), Verger (1981), Siqueira (2004), Luz (2002), Rodrigué (2001), dentre outros disponibilizados na bibliografia deste trabalho.

Sendo assim, os *dados* observados no cotidiano escolar foram organizados em duas partes também articuladas. Uma parte quantitativa, que se preocupou com o levantamento de algumas condições materiais em que estão situados crianças, educadores e escolas a partir de indicativos numéricos, e uma parte qualitativa, que se preocupará em descrever, interpretar, explicar e compreender, criticamente, os fenômenos constitutivos do cotidiano, a partir do que falam e do que for observado em suas ações.

A Ciência, que em sua abrangência assumia<sup>6</sup> uma perspectiva positivista, na qual a razão “instrumental” impunha aos homens e às coisas uma concepção unidimensional, totalitária e manipuladora, hoje se abre aos processos humanos em seu acontecer natural e complexo e passa a valorizar procedimentos metodológicos que sejam aplicáveis de fato ao acontecer humano e social. Nesse sentido, a Etnografia e a Multirreferencialidade estão implicadas com a possibilidade de realizar uma leitura político-cultural, epistemológica e técnica relacionada com as várias dimensões do existir humano. Investigá-lo na cisão de seus aspectos sociais, históricos, econômicos, míticos, políticos dificulta a compreensão.

Entrevistas individuais, grupos focais, observação participante, estudo de caso, fotografia, foram técnicas utilizadas para descrição crítica da realidade investigada, sistematizada no segundo capítulo.

---

<sup>6</sup> O verbo no tempo passado indica uma mudança de concepção na Ciência, no entanto nota-se que na prática essa mudança de perspectiva vem se dando ainda muito lentamente.

Nesse sentido, destacam-se, então, alguns caminhos trilhados nesta pesquisa: nos municípios de Candeias e Camaçari, enquanto orientadora de estágio no ano de 2002-2003, realizei alguns grupos focais, observações e registros de imagens a fim de analisar alguns pontos importantes da investigação, tais como a interpretação dada pelos professores sobre Epistemologia Genética, a forma como o conhecimento é aprendido e ensinado, bem como a identificação das questões culturais na produção de conhecimento.

Foram visitadas vinte escolas, no município de Candeias e dez no município de Camaçari. No primeiro semestre de 2004, a pesquisa se efetivou na Escola Municipal São Roque do Lobato, situada à Avenida São Roque, 102, no bairro do Lobato, onde o estudo é mais focal. Nas visitas e encontros foram realizados os seguintes procedimentos: apresentação do projeto de pesquisa à comunidade, com acolhimento das sugestões (crianças e educadores), grupos focais com as crianças e os professores separadamente; observação da realidade escolar; entrevistas; participação da pesquisadora nas reuniões pedagógicas e registro de imagens. Estes três campos de investigação se configuram como uma amostra que busca caracterizar o contexto escolar baiano

Ademais, os próprios acontecimentos ao longo do processo indicaram caminhos significativos para descrição e análise crítica da realidade.

## 2 O QUE É ISTO - A INFÂNCIA?

A procura ciente pode transformar-se em “investigação” se o que se questiona for determinado de maneira libertadora.

Heidegger, 1986.

Estudar a infância é o desafio posto na contemporaneidade, pois, de certo, ainda não é bem compreendida. Em pleno século XXI o *alerta* de Rousseau em Emílio, ainda no século XVIII, se presentifica. “Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. [...]”(1999, p. 4).

Considerando que uma busca de sentido sobre a infância é atitude necessária, nos façamos, então, a seguinte pergunta: O que é isto - A infância? Esta pergunta, de natureza filosófica, é formulada no sentido de considerar a atitude de se *lançar para fora*, afastar-se num primeiro momento, reconhecer que é um conceito ainda incompreensível, em certa medida enigmático, para logo voltar e penetrar em seu sentido ou em suas várias possibilidades de sentido.

Perguntar O que é isto – [...]? remete à necessidade de conceituação, ou seja, *Isto é...* no sentido de investigar o modo, a essência ou o sentido de ser dos entes, sejam eles naturais, físicos artificiais, humanos. Investigar o sentido dos entes, que para Heidegger (2002), em sua dimensão humana, é tudo que falamos, tudo o que entendemos, com que nos comportamos dessa ou daquela maneira, ente é tudo o que e como nós mesmos somos. Já Chauí (1997) considera que entes são as coisas reais materiais ou naturais (fruta, árvore, sol, pedras...), as coisas materiais

artificiais (mesa, casa, roupas...), os entes ideais (idéias concebidas pelo pensamento – idealidades), entes podem ser valores (beleza, feiúra, bom, mal, verdadeiro, falso...) e os entes metafísicos (divindade ou absoluto, infinito, nada, morte, imortalidade, identidade, alteridade...). Investigar, então, o ser do ente infância, perguntando o que é isto, não no sentido de fechar o sentido *num isto é* enquanto verdade absoluta, definida, acabada, mas enquanto “possibilidade” de ser.

A questão O que é isto – A infância? Nos coloca frente a um horizonte de sentidos possíveis construídos pela potência histórica que marca o pensamento elaborado até então. Compreender o que a infância é, abre a necessidade de esclarecimento sobre o que um conceito é. Segundo Agea (2002) geralmente o ato de conceituar tem uma potencialidade redutora do objeto a ser conceituado e pode despertar discordâncias. Em sua perspectiva, todo conceito tende a não permitir boa visualização do entorno.

No entanto, se considerarmos o que sugerem Deleuse e Guattari (1992, p.13-35), abriremos um outro entendimento:

Todo conceito é uma multiplicidade, apesar de não pretender possuir todos os componentes, [...] Todo conceito é um contorno irregular, é articulação, corte, superposição. [...] Todo conceito totaliza seus componentes, mas é um todo fragmentário. [...] Apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de não morrer, e todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação.

Nesse sentido, o conceito de infância em sua complexidade, assume colorações distintas, porque é historicamente datado, assinado e batizado segundo concepções e visões de mundo. Tomando essa perspectiva, cabe um esclarecimento inicial sobre a diferença fundamental entre os conceitos de infância e criança. Segundo Francisco Pilotti (1995), do Instituto Interamericano Del Niño, o sentido dado à palavra *criança* remete à dinâmica do desenvolvimento individual, numa dimensão mais psicológica, já o sentido atribuído à palavra *infância* se localiza na dinâmica

social, histórica e cultural em que esta criança se encontra efetivamente. Por isso, criança e infância são palavras complementares e interdependentes. Assume-se, no contexto brasileiro, definido legalmente e apresentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, criança como aquele sujeito que possui idade entre 0 e 12 anos incompletos. Portanto, neste discurso, far-se-á referência a ambos os termos, dependendo do contexto argumentativo.

## 2.1 CONCEPÇÃO NATURAL DE INFÂNCIA

Voltemos então à nossa busca de sentido: O que é isto - A infância? Esta pergunta não se revelou enquanto “fonte de inquietações” dos homens antigos e medievais (e em alguns discursos modernos), porque para eles não havia lugar para a infância em seus mundos. Significa dizer que se não há lugar para a pergunta, intencionalmente colocada, é porque não há visibilidade política, social e histórica para essa situação de humanidade. A própria etimologia da palavra confirma essa idéia: *Enfante*, derivado do latim *infans*, é criança e significa ser destituído de fala, sem lugar no discurso, e foi a partir desse entendimento que alguns outros conceitos foram construídos no decorrer da história. O percebido é que, para se chegar a uma explicação de infância, sempre se tomava o adulto como referência. O adulto era o centro, enquanto as crianças eram sua extensão.

Em Aristóteles, por exemplo, a infância é vista a partir da visão machista. Ela deve incorporar as características do pai, porque ele é ativo, soberano e, por isso, bem diferente da mulher. Na mulher falta algo, ela é um homem incompleto, é passiva e receptora na reprodução. As características femininas são então *negativas* na construção da infância. Se a infância é construção a partir de características já dadas pelo pai, significa dizer que ela não tem direito à manifestação própria, não participa do discurso enquanto presença efetiva. Aristóteles responde à nossa pergunta da seguinte forma: *Infância é o prolongamento individual e natural do pai.*

Já Platão apresenta uma visão mais “positiva” de infância, porque também a sua visão sobre a mulher era positiva. A infância também assume as características femininas. Em seu diálogo *O banquete*, é uma mulher (Diotima) que abre a Sócrates as portas da filosofia. Platão foi o primeiro filósofo a defender a criação dos jardins de infância e semi-internatos públicos. Para ele a Educação Infantil era muito importante para ser de responsabilidade individual ou privada. Os cuidados com a infância deveriam ser de responsabilidade do Estado. Nesse sentido, para Platão *infância é prolongamento natural do pai e da mãe e de responsabilidade do Estado*.

Santo Agostinho, assim como a etimologia da palavra sugere, via a infância também como destituída de linguagem, de logos. Era desprovida da razão, esta que se constituía como a condição divina dos adultos bem como está imersa no pecado, na corrupção e na mentira, características que a afastam do divino. A criança não possuía a divindade natural necessária ao ser humano. Nesse sentido, sua condição de humanidade foi negada. A infância era uma etapa de vida a ser vencida o quanto antes. Santo Agostinho, segundo a teologia cristã, responde a nossa pergunta da seguinte forma: *A infância é naturalmente pecadora e inocente e destituída de logos*.

De maneira aproximada pensava Descartes<sup>7</sup>. Paulo Ghiraldelli Jr (2002)<sup>8</sup> afirma que Descartes, ao discutir as dificuldades no uso da razão e os conseqüentes *erros* daí derivados, *aponta negativamente para a infância* já que nesta fase a imaginação, os sentidos, a emoção e as sensações sobre a razão são presenças marcantes e dimensões naturais da criança. Sua fala reafirma essa idéia (2002, p.19):

[...] os sentidos e imaginação produzem pensamentos não confiáveis, dos quais se pode duvidar, que são, portanto, descartados metodologicamente; em vez deles, são acolhidos pelo juízo aqueles pensamentos claros, porque iluminados pela luz da razão, totalmente expostos aos olhos atentos da mente pura, isto é, desvinculada dos sentidos.

<sup>7</sup> Apesar de advertir os leitores no sentido de não acreditarem em coisas por ele não ditas-escritas, é impossível essa tarefa quando se realiza leitura de natureza crítica. Perceber a dimensão oculta, não explícita em sua teorização, nem por isso menos presente, é ação, em meu caso específico e como vejo no de Ghiraldelli, impossível de evitar.

<sup>8</sup> Artigo publicado por meio de divulgação digital. Universidade Estadual Paulista, Unesp, Campus de Marília.

Por isso, sob o seu olhar, a infância é vista como *maléfica* para a formação do homem racional. Essa etapa, assim como pensava Santo Agostinho, deveria ser vencida com urgência. Para Descartes *a infância é naturalmente irracional e uma etapa dificultadora para a formação do homem de mente pura, iluminada pela razão.*

Com Rousseau, há uma *desconstrução* dessas visões de infância. Para ele a *infância é amiga da filosofia*, já que as suas principais características são a verdade e o bem. Para Rousseau a criança é moralmente correta. O erro, a mentira e a corrupção são características dos adultos porque estes não apresentam um coração puro e sincero como é próprio da infância. Para Rousseau (1999, p. 53)<sup>9</sup> só a razão ensina a conhecer o bem e o mal, por isso antes da *idade da razão* só conhecemos o bem. Segundo ele:

Só a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar a um e odiar ao outro, embora independentemente da razão, não se pode, pois, desenvolver-se sem ela. Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem sabê-lo, e não há moralidade em nossas ações [...]. (1999, p. 53)

Essa bondade caracterizadora da infância, em Rousseau, é natural. Mas, Nabokov se contrapõe a Rousseau quando afirma que nada de inocente e bom há na infância (GHIRALDELLI, 2002), ao contrário pode haver, também naturalmente, algo de bem perverso. Então para Rousseau *a infância é naturalmente verdadeira e boa*, enquanto para Nabokov *ela é naturalmente má.*

Nessa rápida incursão no pensamento construído sobre a infância, nota-se que os conceitos na sua diversidade reflexiva, respondem a pergunta ‘O que é isto - A infância? de maneira aproximada: *A infância é algo natural.* Ou naturalmente boa, má, irracional, pecadora, inocente, ou porque é, naturalmente, o prolongamento do adulto.

---

<sup>9</sup> Tradução realizada por Roberto Ferreira Leal pela Editora Martins Fontes.

No entanto, quando o mundo passa a não ser mais visto como *algo puramente natural*, a partir do pensamento estruturado por Hegel, é que a infância será também vista como historicamente construída.

## 2.2 CONCEPÇÃO HISTÓRICA DE INFÂNCIA E O CONTEXTO BRASILEIRO

No século XVIII, a infância deveria ser preservada, porque a sua mão-de-obra era útil. Sua preservação estava relacionada ao fato de se tornarem futuros adultos trabalhadores, favorável ao momento histórico moderno em sua configuração industrial. Nesse sentido, o conceito de infância já compreende uma dimensão histórica, social, mas se limita a ser: *sujeito que trabalha*.

No início do século XIX, se fortalece a idéia de que a infância é construção da Sociedade, da Cultura e da Escola e na década de 60 do século XX Philippe Ariès reafirma essa compreensão. A partir de Ariès a infância é pensada enquanto construção social, mas essa construção é montada a partir das novas formas de falar, pensar e sentir dos adultos em relação *ao que fazer* com ela. A exposição infantil às situações reveladoras dos conflitos e problemas de natureza social, típicos da época Moderna, faz com que os adultos, em certa medida, iniciem um *movimento* de descoberta, valorização e proteção das crianças. Freitas (2001, p. 93), esclarece que:

Até o advento da modernidade, da industrialização, a criança não se constituía como uma categoria importante para o mundo do adulto que nem sequer percebia a sua existência. Quando o trabalho deixou de ser no próprio lar, as famílias passaram a se deslocar, fazendo da existência das crianças um problema a ser resolvido. Com o advento da indústria, as mulheres e crianças foram também utilizadas.

Essa idéia organiza o seguinte conceito: *a infância é um problema para o processo industrial*. Nota-se que a *visibilidade* social da criança se inicia a partir de interesses que dizem

respeito à vida dos adultos numa relação com a satisfação de suas necessidades. Essa *visibilidade social* não diz respeito à própria criança em sua existência.

Um outro conceito construído na modernidade, sobre a infância, diz respeito também ao processo de industrialização, quando *sugere* que a *criança é um sujeito que consome*. O aumento assustador da produção industrial de fraldas descartáveis e de todo um *arsenal* de produtos para bebês põe a criança sob o holofote industrial. *A criança enquanto sujeito econômico* é útil para a indústria.

Na época moderna brasileira, além das idéias sobre a infância citadas acima, articulam-se outras, sugeridas pelo processo de colonização. Para compreendê-las, é importante considerar o contexto que impulsiona esse processo.

Final do século XV e início do XVI. A *história começa*<sup>10</sup> com a descoberta do *Novo Mundo*. A curiosidade Renascentista volta-se para as Américas, devido ao deslocamento das atenções existentes, até então, sobre a Ásia e a África. Esse *olhar curioso* se lança, principalmente, sobre a fauna e a flora por entendê-las como exóticas, definindo as Américas como paraíso, precisamente por causa da natureza. A outra dimensão do olhar curioso se deu sobre as *gentes estranhas* em costume e civilização. O olhar de estranheza impulsiona discussão sobre a Humanidade existente nas Américas. A idéia de humanidade que compõe as gentes das Américas se funda no canibalismo, na nudez e na poligamia. Esses componentes são o eixo que fortalecerá a dúvida sobre a condição de humanidade dos indígenas. Veja o que considera Schwarcz (1993,p.14-15):

No tocante à humanidade [...] o canibalismo, a poligamia e a nudez desses homens escandalizava as elites pensantes européias que tinham dúvidas sobre a humanidade

---

<sup>10</sup> Assumimos aqui a discussão inicial da história brasileira a partir da descoberta do Novo Mundo, por ser o processo de colonização o nosso foco. Não desconsideramos, no entanto, a pré-história brasileira no sentido de considerar os povos que aqui já habitavam de procedência asiática (paleoíndios do leste asiático). Sobre a análise, consultar obra organizada por Carlos Guilherme Mota “Viagem Incompleta”.

desses indígenas. [...] Esse impasse toma uma forma mais delineada a partir do famoso embate que opôs Bartolomeu de Las Casas, ao jurista Sepúlveda, que partia de uma dúvida primordial: ‘seriam essas novas gentes homens ou bestas’. Nesse caso, enquanto Las Casas defendia a inferioridade dos indígenas, assegurava, contudo, sua inquebrantável humanidade; Sepúlveda reconhecia encontrar nesses ‘primitivos’ uma outra humanidade. [...] Um bom termômetro dessa inquietação é, sem dúvida, o texto de Montaigne chamado ‘Os canibais’, [...] o famoso filósofo francês [...] desabafa: ‘Tudo isso é em verdade interessante, mas, que diabo, essa gente não usa calças!’.

A natureza da discussão revela as relações estabelecidas em *terra firme*. O etnocentrismo presente nos discursos e nas ações é o caminho pensado para o debate sobre a humanidade dos indígenas. Santomé (1995) considera que as práticas de natureza etnocêntricas consistem em julgar como certo ou errado, bonito ou feio, normal ou anormal comportamentos e visões de mundo de outros povos tomando como referência os seus próprios padrões, daí pode ser gerada uma desqualificação ou a própria negação da humanidade do outro. A crença moderna em progresso humano como único, linear e determinado, diz respeito também às questões raciais/étnicas. Para o Ocidente branco o único modelo (linear, determinado e inquebrantável) de humanidade é o experimentado por ele próprio.

Nesse sentido, a construção da idéia dos indígenas como seres *incivilizados*, *sem humanidade* ou de *humanidade “distorcida”* funda a compreensão da época. O ‘indiozinho’ precisa aprender a ser civilizado (catequizado pelos jesuítas) na “casa dos muchachos”. “A casa dos muchachos era o lugar onde os indiozinhos eram criados e catequizados pelos jesuítas, junto com órfãos portugueses, para que tivessem um modelo para aprender os modos considerados civilizados com outros da mesma faixa etária”. (FREITAS, 2001, p. 96). É bem verdade que para os jesuítas a tarefa de civilizar os índios não foi, em geral, bem sucedida, já que os *indiozinhos* tinham sua cultura enraizada e por isso difícil de abandonar completamente (FREITAS, 2001). Ainda assim, o conceito de infância sugerido, a partir desse contexto, resume-se em: *A infância indígena é destituída de humanidade, incivilizada*, em oposição à

*branca*, aquela que possibilitaria o modelo de civilidade. Esta última é conceituada como *a civilizada, portadora de humanidade, exemplo de beleza e nobreza*.

No período colonial brasileiro, presentifica-se também outra idéia de infância, agora para os filhos dos escravos. Além de *destituída de humanidade, incivilizada*, era também um *problema* já que teria que ser alimentada e formada num ofício, gerando prejuízos para o sistema escravista-latifundiário, visto que o interesse dos brancos-europeus era pelos escravos adultos por gerarem lucro imediato a partir da mão-de-obra já pronta para a exploração pelo trabalho.

O sistema escravista-latifundiário brasileiro apresentou, como um dos principais fundamentos, a negação da liberdade dos negros trazidos do Continente Africano, porque a liberdade como direito que deve ser garantido para *todos*, só “*pode*” ser *negada* para os não humanos, segundo discussão implícita nos discursos jurídicos. Sendo assim, o negro foi pensado como não humano, porque, segundo este sistema, não tinha direito à liberdade. Essa agressão à condição de humanidade do negro, fez surgir, em nossa ótica, o que mais tarde fundamenta a cultura da maior parte dos brasileiros até a atualidade (negros, índios e mestiços) que são os fenômenos da invisibilidade e o da anonimidade. Partindo desse pressuposto, parece claro que a definição da *infância negra se reduz a sujeito que não possui humanidade e liberdade, incivilizada, inútil para o sistema latifundiário, anônima e invisível socialmente*.

Além dos conceitos de infância *forjados* para os índios, brancos e negros, há a presença da infância mestiça, aquela se dá a partir do hibridismo que surge das relações inter-étnicas. As crianças mestiças eram vistas como o resultado da degeneração humana, visto que o resultado da mistura se dava a partir do apagamento das melhores qualidades dos brancos, dos negros e

dos índios. Essa idéia construída pelos europeus que aqui estiveram, mais precisamente no século XIX, é contada por Schwarcz (1993, p. 23):

[...] Aos olhos de fora, o Brasil há muito tempo era visto como uma espécie de laboratório racial, como um local onde a mistura de raças era mais interessante de ser observada do que a própria natureza. Agassiz, por exemplo, suíço que esteve no Brasil em 1865, assim concluía seu relato: ‘que qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que a separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente de amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio, deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia e mental’. [...] Gobineau, que permaneceu no Brasil durante quinze meses, como enviado francês, queixava-se: ‘Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia’ [...].

Nota-se que a mestiçagem é violentamente pensada de forma negativa pelos brancos-europeus. Sua presença, nesse contexto, representava o atraso e a inviabilidade de se construir uma nação. Tomando essa defesa, inicia-se, na década de 20 do século XX a política do embranquecimento, que vai adotar como principal via a imigração branco-européia. O pensamento produzido na Faculdade de Direito de Recife, que tinha como influência as escolas darwinista social e evolucionista como grande modelo de análise, defendia a imigração como a nossa única possibilidade de construção de futuro da nação, já que o embranquecimento da população seria o eixo fundamental capaz de melhor qualificar as produções locais (SCHWARCZ, 1993, p. 25-31). Enquanto Recife produzia conhecimento, a cidade de São Paulo iniciava a operacionalização da política do embranquecimento. Alemães, italianos, austríacos, holandeses, ingleses e espanhóis seriam incorporados à população a partir das *necessidades trabalhistas* da época. O desejo era um futuro branco e sem conflitos.

Nessa dinâmica, constrói-se uma idéia de infância mestiça como *resultado de degeneração racial, deficiente em energia e construção mental, destituída de qualidades culturais, muito feia e sujeito inviabilizador do futuro e progresso da nação*. Mas, os contextos

são dinâmicos e possibilitam outras vias de pensamento capazes de impulsionar e/ou revelar outras construções de infância.

### 2.3 A INFÂNCIA DE ORIGEM AFRODESCENDENTE



Criança do Ilê Axé Oxumarê: Ludmila Mendes



Criança do Ilê Axé Oxumarê: Jefferson Cruz

Assim como reflete Galeffi (2002, p. 69) “[...] em nenhum momento penso em soluções fáceis, porque reconheço o quanto seja preciso fazer para mudar os rumos destinais de um povo modernamente constituído e projetado em suas possibilidades instrumentais”. Ainda assim, nos arriscamos no sentido de pensar outras perspectivas. Para isso, pôr em debate o processo de construção da afrodescendência, na Bahia, e a dinâmica de conservação e reelaboração dos valores culturais de matriz africana e o enfrentamento estratégico e criativo por eles utilizado durante o processo de escravidão empreendido pelos portugueses no período moderno brasileiro (desde as suas origens nos séculos XVI-XVII e sua culminância no século XIX) é tarefa necessária.

Nos parágrafos anteriores, discutimos os conceitos de infância negra, branca, índia e mestiça possibilitados por este contexto, bem como revelamos um dos projetos políticos pensados para o Brasil: a política do embranquecimento. Política esta que visava negar a

existência e excluir os negros, índios e mestiços da *nação brasileira*. Em nossa perspectiva, foi essa política que produziu a evidência do convívio, desses grupos étnicos, com um tipo de negação e silenciamento de humanidade impostos e ao mesmo tempo com a tentativa de *assegurar tradições culturais violentadas* neste percurso histórico. O conflito, pessoal e coletivo, experimentado por esses grupos no sentido de *serem obrigados* a negar e silenciar sua humanidade e ao mesmo tempo desejar manter suas tradições culturais foi situação enfrentada, principalmente pelos índios e negros.

Mesmo a partir do processo de *descolonização* marcado pela independência política de Portugal, dos conflitos e insurreições dados a partir da segunda metade do século XIX (MOTA, 2000), nos parece claro que o Brasil hoje vive ainda a sua existência fundada na antiga ordem moderno-colonial-escravista em conflito com os novos valores da sociedade de *grupos emergentes*. Isto se evidencia, devido ao fato de percebermos, no cotidiano de profunda desigualdade, desrespeito e discriminação social, política e cultural, a tentativa cada vez mais presente das *minorias*<sup>11</sup> étnicas de assumirem o seu *lugar na história*, não a partir do apagamento das demais, mas a partir do jogo tenso possibilitado pela dimensão de alteridade que as constitui.

Nessa perspectiva, para pensar a infância de origem afrodescendente na contemporaneidade, faz-se necessário discutir historicamente a sua origem, sua ancestralidade. Segundo Alexnaldo e Marcelo (crianças da escola São Roque do Lobato), podemos começar a definir da seguinte forma:

---

<sup>11</sup> Assumimos o termo minorias numa referência à exclusão social historicamente construída para os índios, negros e mestiços.

*Afrodescendência é quando uma pessoa é depend... é parente de outra que morava na África”, e nas falas de Marcelo “afrodescendentes são pessoas negras e que podem ser filhos de pessoas que vieram da África e que veio pro Brasil muito tempo atrás<sup>12</sup>.*

Esse pode ser o ponto de partida, mas conceituar a infância (ou criança) afrodescendente numa dimensão moderna de identidade parece um risco, já que estamos nos referindo a um grupo étnico constituído a partir de uma pluralidade cultural e biológico-racial que, por si, já desloca a fixidez identitária para o plano da alteridade. Ou seja, a identidade da criança afrodescendente se dá a partir de múltiplos elementos, ela é *multifacetada, complexa*, no sentido de que possui elementos diversos oriundos de grupos étnicos africanos e racionalidades distintas que se articulam e formam um todo. Os africanos que chegaram à Bahia foram solidários entre si e “[...] terminaram por constituir uma cultura africana original [...] a partir das várias matrizes culturais de que eram portadores”. (ARAÚJO et al, 1999, p.10). Para, então, melhor compreendermos essa construção de identidade, uma rápida incursão no tempo (história da chegada dos negros escravizados) e no espaço (do território africano ao território baiano) possibilitará melhor conceituação da afrodescendência.

As análises históricas realizadas acerca da chegada dos vários grupos étnicos africanos à Bahia, são imprecisas em alguns pontos, mas nos dão significativa idéia da diversidade étnica africana que vai estruturar a cultura afrodescendente em nosso território.

Três milhões e meio de escravos africanos (AGIER, 2000)<sup>13</sup> entram no Brasil entre a metade do século XVI e metade do século XIX, trazidos pela coroa portuguesa a fim de possibilitar *desenvolvimento econômico*. Esse *povoamento* foi feito, essencialmente, pelo porto de Salvador. Os escravos forneciam mão-de-obra para as plantações e usinas de açúcar ao redor

---

<sup>12</sup> Essa falas foram assim colocadas para que sejam destacadas dentro do texto, apesar de estar ciente de que a mesma não se encontra formatada segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

<sup>13</sup> Tradução nossa.

da Bahia e também eram utilizados como empregados domésticos e prestadores de outros serviços no próprio porto.

Segundo Agier (2000), as populações africanas importadas pela rede do tráfico transatlântico de escravos, foram inicialmente sudanesas (vieram das regiões setentrionais da África do Oeste), depois banto (ciclo do Congo e de Angola a partir do século XVII), depois sudanesas novamente (a partir do século XVIII até metade do século XIX, vindo especialmente da área cultural Fon-Yoruba, embarcadas à Costa de Mina e da Costa dos Escravos no Golfo de Benin).

Na análise de Reis e Gomes (1996), o tráfico de escravos africanos nas Américas apresentou grande número de homens e mulheres que foram violentamente arrancados de suas terras: cerca de 15 milhões. Na diáspora brasileira essa “trágica aventura” foi imensa. A estimativa é de que aqui chegaram em média 40% dos escravos africanos. E, segundo Funari (1996, p. 29) “Em 1570, já havia mais de cinqüenta engenhos na colônia e, em 1584, 15 mil escravos por aqui labutavam nas fazendas”. Em meio a esse processo,

A capitania da Bahia foi por muito tempo importante terminal do tráfico de escravos, mas as mudanças na economia atlântica, especialmente com a revolução haitiana de 1792, criaram novas condições para a expansão da escravidão em terras baianas. No início do século XIX, cerca de 8 mil a 10 mil africanos chegavam anualmente ao porto de Salvador. Entre dois terços e três quartos desses africanos vinham do Golfo de Benim ou do que os portugueses chamavam de Costa da Mina. Em 1806, por exemplo, 8037 minas desembarcaram na Bahia, comparados com 2588 escravos de Angola e Benguela. [...] Na primeira década do século XIX, a capitania como um todo tinha uma população de mais de 400 mil pessoas, das quais um terço era de escravos. Salvador tinha uma população de mais de 400 mil pessoas, cerca da metade formada por negros, 22% por pardos e apenas cerca de 25% por brancos. O que distinguia a população escrava de Salvador da do resto da capitania (e também daquela da maior parte do Brasil), e que sempre provocava comentários de viajantes estrangeiros, era a origem africana da maioria dos escravos. Na Bahia desse período os africanos provavelmente representavam 60% da população escrava. (SCHWARTZ, S., 1996, p. 374-375-376)

Para Cortes (2002), as primeiras notícias da chegada de africanos à Bahia datam de 1550, sendo os negros da Guiné, pertencentes a diversas nações de uma abrangente região que vai da

chamada Senegâmbia ao reino do Congo. No início de 1600, Angola será o primeiro fornecedor de escravos, liderando a África Centro-Meridional por mais de três séculos. Até meados do século XVIII, predominaram africanos das nações de língua banto, aqui nomeados de formas diversas: Congos, Angolas, Cabindas e Benguelas. Ainda, segundo a autora, até meados do século XVIII, a grande importação de escravos da Costa da Mina, dava a impressão de que a cultura afrobaiana limitava-se às contribuições dos escravos trazidos desse local e posteriormente da baía de Benin (conhecidos como Minas, Jejes, Nagôs, Tapas, Hauças, Calabar, Galinhas e outros). Essas denominações não correspondiam às formas de auto-identificação que os grupos utilizavam na África. Elas foram forjadas no circuito do tráfico negreiro. Como exemplo, Cortes (2002, p.3) cita os Jeje e Nagô:

Jeje era um imenso “guarda-chuva” que abrigava os Fon, do Daomé; os Gun, de Porto Novo; os Xweda, de Ajuda; os Mina, de Anécho; os Mahi, de Savalu. O mesmo acontecia com Nagô, que se aplicava tanto à gente de Oyo, quanto de Ketu e de Ifê, aos Ijexá, aos Egba, aos Ijebu, etc. Quem os chamava de Nagô eram os “outros”, e foi este o nome que aqui se fixou. [...] Na Bahia, quando os próprios Nagôs eram chamados a declinar suas origens, valiam-se de expressões como Nagô-Ba (Egba), Nagô-Jebu (Ijebu), Nagô-Jexá (Ijexá) e outras. O interessante nesse processo era o fato de aceitarem a pretensa unidade expressa pelo termo Nagô, enquanto mantinham para “uso doméstico”, se assim podemos dizer, os nomes que consideravam como suas verdadeiras marcas de origem.

Percebe-se que, tanto no sentido territorial quanto étnico, a composição da identidade do afrodescendente na Bahia se dará mediatizada pela diversidade de grupos africanos distintos, vindos também de regiões diversas da África; conseqüentemente, a organização cultural originária do afrodescendente na Bahia também se organizou tendo como eixo a diversidade étnica e cultural desses vários grupos.

Na citação de Cortes, ela levanta inquietação frente à aceitação dos grupos étnicos citados em relação à denominação que confere unidade. Isso porque os africanos reelaboraram seus critérios de auto-identificação e incorporaram aos originais, salvaguardados pela memória, novos elementos culturais. Segundo Oliveira (2003) são os valores e os princípios das culturas dos

grupos étnicos africanos que chegam ao Brasil e constituem a identidade do povo negro (principalmente na Bahia) e são re-construídos, nunca abandonados, preservando com isso sua matriz africana.

Quanto a esta recriação ou redefinição identitária, Oliveira (2003, p. 83) esclarece que:

[...] esta redefinição identitária não se faz a partir do princípio de identidade, da afirmação do mesmo. É a partir da diferença que se constroem os referenciais identitários. A identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha identidade aparece.

Cortes (2002) afirma que identidade é o conceito fundante de toda etnia. A identidade é compreendida como a própria linguagem em que os grupos étnicos categorizam-se a si e aos outros com fins de interação em situações de contato interétnico. É um sistema de classificação e de relações sociais que une os indivíduos segundo a sua origem e formação.

Sendo assim, os africanos que aqui chegaram, refizeram seus referenciais identitários, buscando manter a matriz africana comum através dos valores e princípios, principalmente, presentificados nas línguas intercomunicantes e nos sistemas míticos comuns. Para Lima (2003), foi inevitável a aceitação de mudanças em sua estrutura identitária, no entanto o ‘povo de santo’ procurou manter firme e sofredamente a fidelidade às suas crenças ancestrais, mitos e valores africanos.

Aqui na Bahia, das antigas nações africanas que se fixaram nos séculos XVIII e XIX, ressalta-se a dos iorubas-nagôs (jeje-nagô) como sendo a que melhor conservou sua matriz africana original (LIMA, 2003). No entanto, apesar do sistema mítico Jeje-Nagô ter dado origem ao culto afrobaiano de maior expressão ainda hoje na Bahia (CORTES, 2002), é a *identidade grupal* a base de formação dos africanos e de seus descendentes em nosso território.

Essa identidade grupal foi claramente organizada nos terreiros de Candomblé. Esses espaços, aqui organizados, representavam uma possibilidade de manter os laços que uniam os

africanos aos seus parentes e ao território, visto que, com o processo de escravidão, os laços de família foram rompidos, e isso resultou na forma criativa de reconstrução de *vínculos parentais*, agora não mais pautado no sangue e no nome de família, mas na capacidade de novos e complexos *laços*, tendo o culto aos ancestrais como principal meio de *reconciliação*. Esse *ato reconciliador* foi a principal forma encontrada pelos negros africanos e seus descendentes na Bahia de validar profunda relação desses sujeitos com a experiência vivida na África. O culto aos ancestrais era uma das práticas sociais mais importantes para os grupos étnicos africanos e caminho efetivo de reconciliação com a experiência e com os seus ancestrais. Na perspectiva de Oliveira (2003, p.155) o Candomblé é:

[...]Síntese de várias expressões religiosas africanas, nele reuniram-se várias cosmovisões de etnias diferenciadas e acabou por se estruturar uma cosmovisão de matriz africana dos principais aspectos civilizatórios que existia na África tradicional. Esses elementos atravessaram o Atlântico e, apesar de estarem em novas terras e sob novas condições, preservaram os elementos estruturantes daquelas sociedades, mantendo sua tradição e afirmando sua identidade.

Os africanos e seus descendentes na Bahia se fizeram unidos aos seus *parentes*, *ao território africano e a sua experiência* através dos laços de solidariedade e dos cultos (que envolve musicalidade, dança, contato com a natureza e tradição oral) praticados nos terreiros de Candomblé. Essa instituição religiosa permitiu a continuidade do legado dos valores africanos. Para Luz (2000, p. 32), a religião, desde a África, “[...] ocupa um lugar de irradiação de valores que sedimentam a coesão e a harmonia social, abrangendo, portanto, relações do homem com o mundo natural”. As religiões africanas permitiam ampla organização social. Hoje, na Bahia, segundo dados divulgados pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (ANEXO A), há em média 21.733 pessoas que se declararam praticantes da religião, incluindo-se aí os praticantes de umbanda e, em site publicado no dia 30/04/04, pela Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro na Bahia, há cerca de 5.600 terreiros de Candomblé, dentre Casas de Umbanda e

Centros de Caboclos. Como prática religiosa, o Candomblé só foi liberado oficialmente, na Bahia, em 15 de janeiro de 1976 (MACHADO, 1999) pelo Governo de Roberto Santos.

Na Bahia, como já afirmado anteriormente, os jeje-nagô, com sua expressão cultural, seus princípios e valores são a influência mais marcante nos terreiros de Candomblé. Com sistema mítico e línguas aparentadas, eles se reúnem nessas comunidades religiosas para cultuar divindades sob a liderança de um sacerdote ou sacerdotiza de Ketu, cidade cujo orixá é Oxossi. Neste mesmo espaço, segundo Cortes (2002), cultua-se Xangô, orixá da gente de Oyo; Iemanjá, da gente de Egbá; Oxum, da gente de Ijexá; Ogum, da gente dos Ekiti; Oxalufan, dos Ifan; Oxalá, da gente de Ifé e ao lado desses orixás nagôs são também cultuadas divindades de outras nações.

O culto a essas várias divindades representa não apenas busca de “conforto espiritual”, ou ligação com as “forças superiores” orientadoras das práticas humanas como tradicionalmente é pensado, quando se fala em religião. Nas religiões de tradição africana, o culto a essas divindades (orixás), através de narrativas míticas e de uma Pedagogia negra iniciática (LUZ, 2000, p. 45), dá origem aos valores e princípios sociais que devem sustentar a prática cotidiana dos seres humanos que participam da comunidade. Esses princípios são, portanto, de caráter sócio-cultural fundados numa explicação de natureza mítica.

Nessa perspectiva, o mito, nas comunidades religiosas de tradição africana, é compreendido como narrativa que possibilita o contato com valores, sentimentos, emoções e imagens simbólicas que constituem a própria experiência humana dos sujeitos que o narram e o tomam como caminho de estruturação da vida individual e coletiva. A narração mítica mostra aos sujeitos a sua própria condição humana no mundo, favorecendo refletir e orientar as suas ações. O mito também sugere, pela “[...] diversidade de modos de tratar e expressar aspectos

básicos da existência humana”, (SILVA, 1995, p. 319) modos também particulares de sustentação e produção do grupo social que o produz.

O mito, nas comunidades de tradição africana na Bahia, assume centralidade e se organiza a partir da compreensão citada anteriormente. Segundo Silva (1995, p. 318), a “[...] maneira como a cultura ocidental construiu, através dos séculos, algumas idéias dominantes a respeito de si mesma e dos demais povos do mundo, estabeleceu uma oposição entre mito e ciência que tinha por critérios a racionalidade e a capacidade de atingir a verdade”, favorecendo a construção de conceituações do mito como “narração mentirosa”, “fantasiosa”, “ilusão” produzida por mentes pouco evoluídas de povos em estado primitivo. O mito deveria “cair por terra” para ser substituído pela verdade, afinal é muito fácil de ser desmascarado como irreal.

Em oposição a essa compreensão, nas comunidades de tradição africana o mito é forma, método privilegiado de pensar e manifestar suas concepções de mundo. Essas comunidades entendem que as narrativas míticas também são formas “verdadeiras” de pensar o mundo.

O mito compreendido como um dos métodos de tradição africana, pode ser também assim definido: “[...] nível específico de linguagem, uma maneira especial de pensar e de expressar categorias, conceitos, imagens, noções articuladas em histórias cujos episódios se pode facilmente visualizar” (SILVA, 1995, p. 324.). Os mitos africanos sempre dizem algo importante e que devem ser levados a sério. Eles participam da produção da existência dos povos que os aceitam como “verdade”. Para Jesus e Brandão (2000, p.54) “[...] o mito é o patrimônio cultural de um povo, constituindo-se num elemento de coesão social, de agregação e, em consequência, preservando-lhe a identidade, [...] está profundamente enraizado no seu tecido social [...]”.

Segundo Lévi-Strauss (*Apud* SILVA, 1995, p. 324.), um dos recursos básicos do mito é a metáfora, a qual firma:

[...] a convicção de que a matéria-prima com que as histórias que os mitos contam são construídas, são signos retirados de outros sistemas de significação, como as palavras da própria língua que, no contexto particular constituído por cada mito, adquirem novos sentidos; como, também, os elementos muito concretos da natureza (os astros, as interperies, os animais, as plantas, as montanhas, os rios, o céu, os cheiros, os sabores); e, ainda, como experiências muito palpáveis da vida em sociedade (o parto, a morte, o sexo, a troca, a roça, a caçada, os filhos, as mães, os parentes) e das relações entre as pessoas (o comportamento, a obediência, a traição, a generosidade, a mesquinhez, a inveja).

O mito é uma forma de explicação da existência humana através de caminhos trilhados diferentemente daqueles propostos pela ciência ocidental. Sua explicação é metafórica, é poética, carrega consigo estética e “verdades” próprias.

### **2.3.1 Princípios fundadores da infância afrodescendente**

Alguns princípios revelados pela narração mítica, centrada na figura dos Orixás, e que possibilitam uma significativa construção de ser humano - tome-se aqui a criança afrodescendente - serão aqui considerados. Para isso é importante a conceituação dessas divindades, os orixás:

[...] são ancestrais simbolicamente divinizados (Verger, 1957 e Léspinay, 1982). Sua presença se manifesta sob diversas formas na vida cotidiana das pessoas e da cidade. Historicamente os orixás vêm da África negra. Ali se estabeleceu a diferença entre um antepassado e um orixá, de acordo com o culto exercido, seja ele particular ou público. O antepassado da família foi honrado pelos seus em seu próprio espaço. O orixá transcende o círculo da família. Pertence a um determinado povo, que o reconhece como ancestral. Os adeptos se reúnem ao seu redor, a fim de celebrar um culto público. Os orixás têm a função de intermediários entre o grupo que representa e o Deus supremo longínquo, no qual o referido grupo acredita. (SIQUEIRA, 1998, p. 42).

Os orixás, através da linguagem mítica, sugerem a incorporação de alguns valores e princípios fundamentais à prática humana<sup>14</sup> e estruturantes dos grupos étnicos Jeje-nagô vindos da África, mantendo viva assim a experiência vivida em África sendo reorganizada e recriada em território baiano. Essas divindades, segundo Machado (1999) são vistas como modelo de

---

<sup>14</sup> Para conhecer as histórias míticas de cada orixá, consultar obras de Siqueira e Luz.

identidade para a vida pessoal dos indivíduos e suas características fundamentais são comparadas às pessoas.

- O princípio da *Reconciliação*

Este princípio (organizador inicial dos terreiros) fundante da tentativa do negro africano e de seus descendentes em manter o vínculo que une corpo e território enquanto cultura, mediados pela memória, revela a valorização permanente da experiência cultural vivida como organizadora do sujeito. A memória, enquanto atividade mental, é o vínculo que liga esse sujeito à experiência produzida na África e aos seus ancestrais, e com abertura suficiente para recriações contextualizadoras (danças, musicalidade, tradição), considerando o novo espaço (Bahia) e as novas formas de relações sociais e culturais (grupos étnicos africanos distintos, relações interétnicas no novo território, condições de escravidão e exclusão social, enfim).

- O princípio da *Integração e dos Novos Padrões de Convivência*: Iansã ou Oyá

Oyá está relacionada ao vento, ao fogo, ao relâmpago, à floresta e à terra. É o orixá integrador desses vários elementos na dinâmica da vida. Vida que só é possível, quando se consideram os princípios da ancestralidade e da descendência. Por integrar estes elementos à vida, acaba por viabilizar novos padrões de convivência dos seres humanos com a natureza e com eles próprios. Oyá é também o orixá que possibilita “reconciliação” dos membros do terreiro com os espíritos, principalmente os da floresta (LUZ, 2000, p. 62). Nesse sentido, possibilita vínculo entre os ancestrais e seus descendentes.

- O *Compartilhar*: Oxum

Segundo Siqueira (1998, p. 70), este orixá exerce influência sobre a “[...] fertilidade, a riqueza, a abundância. Com bastante determinação e ao mesmo tempo com simplicidade, ela

é capaz de intervir com a palavra de paz em áreas de conflito, relativizando situações aparentemente delicadas”. Apesar de ser portadora da riqueza, da fertilidade e da abundância, ela é capaz de compartilhar, sem reservas, todos os bens que possui.

Valoriza o princípio feminino da existência. Possui relações íntimas com às águas correntes. Está, ainda, relacionada à procriação e é patrona da gravidez. “É ela quem cuida do desenvolvimento do bebê até que ele adquirira a linguagem.” (LUZ, 2000, p.63).

- *O princípio da criação e da Co-Responsabilidade: Nana e Oxalá*

Nanã é considerada progenitora dos orixás, de existência marcada pelos princípios masculino e feminino. Na Bahia, Nana é colocada na mesma hierarquia que Oxalá e considerada sua mulher. Ambos representam o princípio da criação, visto que Nanã está vinculada às águas contidas na terra: terra e água são elementos básicos para a criação da vida e da força vital (SIQUEIRA, 1998, p. 74). Já Oxalá (ou Obatalá), “o grande orixá”, é aquele que está vinculado ao ar e é o responsável pela criação dos seres humanos e das árvores. O ritual para este orixá revela um ciclo que ritualiza a renovação, a expansão da existência e a recriação. “Oxalá é quem modela a lama da criação dos seres humanos, ele possui o título de Alamore que quer dizer Senhor da boa argila.” (LUZ, 2000, p. 76).

- *A Multiplicidade, a diversidade da vida, o Rigor com simplicidade e delicadeza:*

- Oxumaré e Nanã

Oxumaré é representado pelo arco-íris e pela serpente. É nobre, altivo e rigoroso mas, por ser filho de Nanã, consegue manter essas características com delicadeza e simplicidade. Rege o princípio da multiplicidade da vida (múltiplos e variados destinos). “Carrega em seu corpo todas as matizes de cores, as múltiplas combinações do axé, variedades de existências.” (LUZ, 2000, p, 73).

- *A força, a inteligência, a justiça e o rigor: Xangô e Oxossi*

Xangô é o orixá da justiça, tem fortes poderes sobre o fogo, sobre raio e sobre trovão. É poderoso e exuberante, solene, corajoso e perspicaz. Bom conselheiro, inteligente. Para Siqueira (1998, p. 61):

Os filhos de Xangô são, ao mesmo tempo, solenes, corajosos e perspicazes. Em geral, eles não se preocupam excessivamente com o futuro, cada dia tem seu brilho, seu esplendor e suas providências. Porém, eles sabem cuidar muito daqueles pelos quais se sintam responsáveis.

São portadores do dom de bons conselhos, estimulam a 'ir adiante'. Se alguém os consulta para saber que atitude deve ser tomada em face de problemas delicados, a palavra é enfrentamento.

São dotados de inteligência brilhante e de uma memória excepcional, o que lhes assegura o direito de serem notáveis em seus domínios. Têm predileção por beleza, brilho e perfeição, e são especialmente rigorosos no que se refere às práticas rituais.

A partir do momento em que defendem uma causa, tornam-se apaixonados, possuem um sentido agudo de suas responsabilidades com o terreiro e os Orixás. Não são convencionais. Por outro lado, são capazes de grandes gentilezas e generosidade. (SIQUEIRA, 1998, p. 61-62).

Já Oxossi é muito estimado nos terreiros baianos. É conhecido pela nobreza do seu caráter. Caráter que articula seriedade intelectual, grande inteligência, competência, habilidade verbal e muito comprometido com as causas que defende sem perder, em nenhum momento, a alegria, que é sempre contagiante. É o orixá do crescimento e da pesquisa, capaz de sempre ampliar os limites do conhecimento (SIQUEIRA, 1998, p. 72).

- *O Acolhimento: Ibeji*

São os orixás gêmeos, populares na Bahia por suas festas com caruru. São extremamente acolhedores, e incluem as crianças como muito bem-vindas às suas festas. Gostam de compartilhar o alimento.

- *O respeito à natureza: Ossanyin;*

É o patrono da vegetação, das folhas, das ervas e dos remédios e preparos rituais e medicinais (LUZ, 2000, p. 57). Para a filosofia nagô, há íntima relação entre medicina e

religião e é através da natureza que os remédios para os males serão encontrados. Por isso, o respeito e a “boa convivência com a natureza” é premissa fundamental na organização da vida das pessoas do terreiro. As folhas também exercem papel muito importante nos rituais sagrados. Segundo Luz (2000, p. 58) “O poder das folhas interliga as funções do *Babalawo* com a do *Babalossaiyyn*, isto é, do sacerdócio dos mistérios do destino com o do mistério das folhas, que promovem restituição e reforço de *axé*”. Esses são alguns valores e princípios trabalhados, cotidianamente, nas comunidades religiosas de tradição africana, na tentativa de validá-los na prática de vida individual e coletiva dos afrodescendentes na Bahia.

Retomando a nossa questão O que é isto - a criança afrodescendente? Pode-se afirmar que a mesma possui *multiplicidade cultural*, visto que a mesma descende de negros vindos de várias regiões da África e de etnias diversas. Sua origem revela uma identidade multicultural, mas que, no caso baiano, incorporou maiores influências do grupo étnico jeje-nagô. Essa criança, que vive a experiência dos terreiros de Candomblé, produz conhecimento que valoriza os princípios já citados em sua constituição de vida: a reconciliação, a multiplicidade, a diversidade, o acolhimento, a força, a inteligência, o rigor (com delicadeza), o respeito à natureza, a co-responsabilidade nas ações e a integração. No entanto, esse conhecimento e experiência, fora dos terreiros, encontram barreiras para se validar, principalmente na escola, visto que esse espaço ainda perpetua uma racionalidade moderno-ocidental, que exclui as várias possibilidades culturais de existência. Nesse sentido, a identidade acaba por ser negada e/ou silenciada e, conseqüentemente, nega-se o direito de manifestação cultural, incluindo-se o culto religioso.

#### 2.4 INFÂNCIA AFRODESCENDENTE: SUJEITO DE DIREITOS?

Os afrodescendentes na Bahia, apesar de salvaguardarem e reelaborarem a sua cultura de matriz africana, principalmente nos terreiros de Candomblé, no sentido social mais amplo, ainda são negados e discriminados em vários espaços e situações. Nas falas de Oliveira (2003, p.18) fica claro que:

[...] os afrodescendentes foram alijados de sua terra de origem, por um lado, e menosprezados em suas terras de ocupação, por outro. Negados ontologicamente em qualquer parte do mundo, suas culturas foram rotuladas como atrasadas, animistas, folclóricas, bárbaras, primitivas, o que evidencia o racismo a que foram historicamente submetidas a população africana e seus descendentes. No Brasil, a teoria do branqueamento, a defesa ideológica da democracia racial, o ocultamento da realidade desfavorável aos afrodescendentes, denotam a falácia da convivência harmoniosa entre as raças [...].

Nessa perspectiva, os direitos à manifestação religiosa de tradição africana, bem como à valorização individual e social de sua identidade, continuam sendo negados ainda hoje, em pleno século XXI, mesmo quando se instituem, por leis e decretos, esses direitos.

A construção real da infância afrodescendente, que se dá no cotidiano da sociedade contemporânea, contradiz a retórica estruturada a seu favor expressa no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, se considerarmos o que observamos na prática, por exemplo, da maioria das escolas públicas baianas. O conhecimento escolar desconsidera, tanto no plano epistemológico quanto no plano político do direito, a cultura do afrodescendente.

A observação do cotidiano nos alerta para o fato de que a infância pensada pelos adultos que formularam o ECA ainda não corresponde à infância presentificada no cotidiano, ou seja, pensar a criança afrodescendente enquanto sujeito de direitos é, na contramão, assumir que a mesma está destituída deles. No capítulo II, Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, em seu art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo *a preservação da imagem, da identidade, da*

*autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. E no art. 18 É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Ao realizar leitura desses artigos percebe-se que longe se vai o acordo entre retórica e real.*

Dessa maneira, é interessante colocar em perspectiva a conceituação presente no ECA quando responde implicitamente a nossa pergunta O que é isto – A infância Afrodescendente?. Para o ECA a resposta é: *Sujeito de Direitos. Direito a ter sua identidade preservada, seus cultos respeitados, sua origem, crenças e valores.* E, diferente da etimologia da palavra, ela já possui um *lugar na retórica político-sócio-histórica.*

O ECA chegou a essa definição a partir de alguns acontecimentos que o precederam e possibilitaram *trazer à luz* a formulação desse conceito.

Assim, no contexto moderno, séculos XVII e XVIII, segundo análise de Marcílio (1998) com o movimento progressivo de emancipação do homem e da mulher, dá-se a formulação dos *Direitos Naturais do Homem e do Cidadão.* A partir dessa discussão, incorpora-se também a discussão sobre os *Direitos Humanos.* Direitos de liberdade, direitos políticos e civis. Num segundo momento, direitos de igualdade, ou como hoje conhecemos direitos econômicos, sociais e culturais e ainda, discussões mais recentes (final do século XX e início do XXI) direito ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz, à democracia e direito dos consumidores. O direito à democracia como condição fundamental para concretização dos Direitos Humanos.

No dia 10 de dezembro de 1948 é divulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tinha como objetivo maior atingir o homem todo (numa visão integral) e todos os homens socialmente e politicamente situados (MARCÍLIO, 1998)<sup>15</sup> no sentido da felicidade e

---

<sup>15</sup> Artigo publicado na biblioteca virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo.

do bem-estar. Nessa perspectiva, subordina o privado ao público, valoriza a família, a comunidade, interesses, aspirações e necessidades sociais. Põe em debate a ética da *verdadeira* condição de cidadão *a todos* os homens, incluindo a criança. Nesse horizonte, aprofunda-se o direito à cidadania, o qual se preocupa com as responsabilidades necessárias que possam garantir ao homem, à mulher e à criança sua participação integral na sociedade.

A infância, neste percurso, é valorizada em suas especificidades e a formulação de direitos específicos (compreendidos como *especiais*) passa a ser tarefa necessária. Em 1923 os *princípios dos direitos das crianças* são defendidos pela organização não-governamental ‘International Union for Child Welfare’. Em 1924, a Liga das Nações (reunida em Genebra) assume também esses princípios e apresenta-os na primeira Declaração dos Direitos da Criança.

Marcílio (1998, p.2) cita esses princípios:

1. a criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritual; 2. a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos; 3. a criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração; 4. a criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos.

Nesse trajeto de defesa pelos direitos das crianças, no dia 11 de outubro de 1946 surge, com a intenção de socorrer as crianças dos países devastados pela 2ª guerra, o UNICEF – United Nations International Child Emergency Fund – apoiado pelo Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à Infância Necessitada – organismo criado pela ONU – Organização das Nações Unidas.

Mas é em 1959, que a infância ganha, de fato, atenção *especial* com a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Os princípios que a fundamentam são três: *Universalidade, Objetividade e Igualdade*. É com esta declaração que a criança é pensada (e definida) como sujeito de direito e prioridade absoluta. A partir desses princípios, a criança tem direito à

Sobrevivência, Proteção, Desenvolvimento e Participação. A exploração e o abuso contra ela devem ser combatidos.

Em 1989, é publicada a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. São direitos consagrados nessa convenção: direito a um melhor padrão de saúde, sobrevivência e pleno desenvolvimento; é criança (ou adolescente) toda pessoa menor de 18 anos; direito à verificação de seus *melhores interesses*; toda criança pode expressar seu ponto de vista e pode receber informações; ser registrada após o nascimento, ter um nome e uma nacionalidade; tem direito de brincar e receber proteção contra exploração sexual e de abuso sexual. Em 1990 incorporam-se a esses a atenção a criança ou adolescente em conflito com a lei, o direito ao desenvolvimento integral, o apoio à família e o esforço pela distribuição de recursos mais equitativos.

O debate sobre os direitos da Criança em nosso país ocorreu de maneira intensa desde 1987, com a criação da Frente Parlamentar Suprapartidária. Governo e Sociedade garantem em 1988, em três artigos da Constituição 227, 228 e 229, um “lugar” na história (*ou no discurso?*) para a criança. Esses artigos impulsionaram a formulação do ECA, assinado em 1990, o qual revogou o Código de Menores, bem como a lei que criou a FUNABEM. Em 12 de outubro de 1991, é criado o CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, responsável pela implementação do ECA. Em 1993 é criado o PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente pelo Ministério da Educação. Órgãos responsáveis por viabilizarem o cumprimento do ECA.

Considerando, ainda, esse percurso de valorização da infância e garantia de seus direitos, em 10 de maio de 2002 o UNICEF informou que a ONU havia finalizado sua Sessão Especial

da Assembléia Geral das Nações Unidas sobre a Criança<sup>16</sup> com um acordo unânime feito por representantes de 180 nações, os quais comprometeram-se em assumir quatro prioridades básicas para a infância: promoção de vidas saudáveis, promoção de educação de qualidade, proteção contra abuso sexual, exploração e violência e combate ao HIV/AIDS.

Como afirma, ainda, Marcílio (1998), em termos legais o Brasil apresenta as condições *ideais* a favor da criança, mas o que ocorre na prática é a violação dos seus direitos. Ainda assim, o que se tem na realidade brasileira, enquanto conceituação de infância, em sua abrangência, é a idéia de criança como *sujeito de direitos*. O que nos cabe, então, é validar, no cotidiano, o acordo entre retórica e ação e, mais importante ainda, discutir filosoficamente possibilidades de formação dos adultos (em especial dos educadores do ensino fundamental) que atuam junto a essas crianças, para que se tornem capazes de compreender, no caso da criança afrodescendente, a necessidade de valorizá-la em sua cultura, sua identidade, seus valores e cultos, enfim em sua experiência.

---

<sup>16</sup> Maiores informações visitar site do UNICEF Brasil. <[www.unicef.org/brazil/sessão\\_extratofinal.htm](http://www.unicef.org/brazil/sessão_extratofinal.htm)>

### 3 EPISTEMOLOGIA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA AFRODESCENDENTE NO HORIZONTE DA CONTEMPORANEIDADE

Não tenho me contentado com as ciências que nos eram ensinadas, percorri todos os livros que tratavam daquelas que são consideradas as mais curiosas e mais raras.

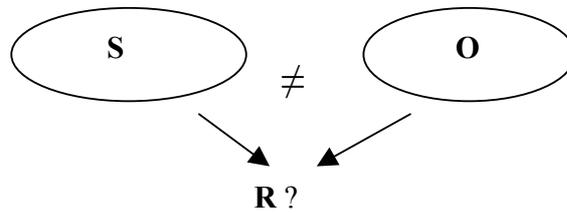
Descartes, 2002.

Articular pensamento sobre Educação, Epistemologia e infância afrodescendente parte da intenção de dialogar com a construção do cenário escolar em sua cotidianidade, a partir do sistema de idéias que estruturam o conhecimento científico produzido nesse espaço. A inquietação cartesiana destacada acima, em muito se assemelha às minhas motivações de pesquisa; no entanto, os caminhos percorridos divergem consideravelmente, já que a sua teorização, neste trabalho, é alvo de reflexão de natureza crítica no qual o maior fundamento da *ciência cartesiana* será repensado. Nesse caminho, e paralelo a essa compreensão, não nos interessa sugerir um outro sistema fechado para a Ciência da Educação. O que nos agrada é a possibilidade de pôr em discussão aquilo que parece ser problemático.

Sendo assim, é importante abrir uma abordagem que possibilite uma leitura mais compreensiva do experienciar humano no cenário escolar contemporâneo, através de veredas discursivas validadas, principalmente, a partir do lugar da razão no projeto moderno quando supervaloriza o *cogito*, especialmente a partir de Descartes, que institui algumas separações impulsionadas pela primeira delas: a separação entre sujeito cognoscente e objeto, fundamento da ciência positiva e funcionalista (ALMEIDA, 1998).

Observe:

Esquema I – **Relação Sujeito/Objeto**



A partir desse fundamento, as conseqüências para a formação do ser humano são muitas. Ele se separa da natureza, se separa de si mesmo, se objetiva produzindo uma razão cognitivo-instrumental, supervaloriza a lógica das verdades absolutas e esmagadoras a favor de um discurso linear e ordenado, esta última se revelando como uma das mais contundentes críticas feitas por Heidegger à metafísica ocidental<sup>17</sup>. Uma dessas verdades é a linearidade também no sentido da conceituação de humanidade: é humano o adulto-branco-europeu e, conseqüentemente, a Ciência é aquela elaborada a partir dessa ótica. O discurso linear não comporta as discontinuidades, incluindo a étnica e sua produção cultural.

A humanidade, em sua construção ocidental, assumiu como referência a experiência do europeu, desde o contexto antigo, como aquela que nos permitiria a evolução. Trata-se, portanto, de uma visão etnocêntrica, aquela que produz julgamentos do que é belo e bom considerando a sua produção cultural como qualitativa e quantitativamente melhor em detrimento de outras possibilidades que se apresentam diferentes da sua, postura esta que acaba edificando sistemas de negação e desvalorização da própria condição de humanidade desses *outros diferentes*. Para Santomé (1995, p. 431):

O etnocentrismo consiste pois, em julgar como ‘certo’ ou ‘errado’, ‘feio’ ou ‘bonito’ ‘normal’ ou ‘anormal’ os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais. [...] pode consistir numa desqualificação de práticas alienígenas mas também na própria negação da humanidade do outro.

<sup>17</sup> Em *Ser e Tempo* (2002. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback) é possível compreender a sua preocupação com o lugar do ser pensante, partindo da crítica à metafísica moderna e abrindo veredas antes não pensadas no campo da fenomenologia e da hermenêutica.

Para Lévi-Strauss (1973) a diversidade das culturas, principalmente para o ocidente, revelou-se monstruosa ou escandalosa e por isso justificável para as posturas etnocêntricas. O autor considera que a atitude mais antiga do ocidente consistiu em repudiar as formas culturais, sejam elas religiosas, morais, estéticas, sociais, porque eram as formas com as quais o ocidente (branco, europeu, masculino e adulto) não se identificou, denominado-as de *hábitos selvagens*, sempre comparando com as suas próprias experiências. *Na minha terra é diferente, não se deveria admitir isso*, essas foram uma das tantas expressões agressivas e desqualificadoras, que traduziam o calafrio de repulsa frente as essas outras formas de viver, pensar e crer que pareciam muito estranhas para o *moderno ocidente*.

A experiência do ser humano não deve ser reduzida a uma única possibilidade interpretativa e cultural, muito menos a modelos que sugerem ou aprofundam a dicotomia dele próprio com o mundo.

Considerar, então, a afrodescendência a partir da produção africana no contexto baiano, manifestada principalmente nos *espaços sagrados* ou terreiros de Candomblé, como uma das possibilidades interpretativas do conhecimento científico que é produzido no cenário escolar, é horizonte possível de enfrentamento da relação razão e experiência. É preciso uma abertura na explicação do humano, no contexto escolar, não como um ser já dado, forjado a partir de negações (étnico, culturais, sociais...), mas o coloca num caminho dinâmico que valorize a experiência humana no mundo, na sua completude e complexidade.

*Desconstruir* a idéia do conhecer separada do contexto de vida, da experiência, em sua dimensão étnica, é o desafio posto para a escola contemporânea e a ciência aí produzida, já que esse cenário, por também estar edificado em bases modernas, apresenta uma gramática social na qual as relações estabelecidas se fundam ainda num código dominante, portanto de poder, que

sugere a reprodução de formas de pensamento que mantém o *status quo* e por isso também exclui grupos que não apresentam as condições políticas, econômicas, religiosas e estético-culturais iguais às desse grupo dominante.

O tempo moderno, e as suas elaborações no plano científico, é o nosso ponto de partida para entender a criança afrodescendente, explicada a partir de sua constituição étnica e suas relações com a produção de conhecimento na dinâmica escolar contemporânea, porque assim como reflete Heidegger (2002, p.45) “[...] o tempo é o ponto de partida, [...] o tempo como horizonte de toda compreensão e interpretação do ser”.

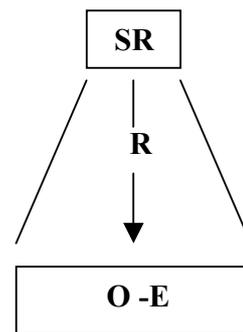
Diante dessas reflexões, torna-se necessário aprofundar, inicialmente, o pensamento no sentido de se lançar na tentativa de compreender o processo de produção de conhecimento da criança afrodescendente no cenário escolar, especialmente no Ensino Fundamental. Para isso, considerando a dialética da relação educandos-educadores, é importante colocar em perspectiva a epistemologia que parece organizar a formação dos educadores desse nível de ensino. Nessa análise, nos colocamos como educadora implicada no processo que produz conhecimento nesta *escola moderna*. O valor da experiência vivida nos concede o direito de tentar articular um pensamento favorável também no sentido de possibilitar articulações e não as separações, no sentido cartesiano, já apontadas.

O sistema de idéias que edifica a Ciência, valorizada pela maioria dos educadores, no Ensino Fundamental, apresenta os mesmos elementos constituidores da Ciência moderna, ou seja, temos a certeza de que o educando vai à escola construir conhecimento, como se fora dela já não acontecesse esse processo, e que essa construção ocorre a partir do aspecto cognitivo/biológico. A crença na razão como fonte segura do conhecimento organiza essa produção. Sendo assim, objetivamos as crianças, enquadrando-as num modelo que permitirá, para usar a linguagem

corriqueira contemporânea no cenário escolar, socializar saberes culturais, sociais, históricos, emocionais, enfim, o pano de fundo ainda é a preocupação com os conteúdos a serem *racionalmente e linearmente* transmitidos. A cisão entre pensamento e ação (vida), sujeito e objeto está posta.

Note:

Esquema II – Separação Sujeito **R**acional  
e Objeto-Experiência/ Hierarquia na **R**elação



Essa supervalorização da razão se apresenta, principalmente, a partir da interpretação feita acerca da Epistemologia Genética, tão difundida e banalizada no Ensino Fundamental, na qual a idéia organizadora dessa interpretação é a de que produzimos conhecimento, tendo como aspecto fundante a cognição. Sendo o conhecimento dado cognitivo, ele não necessita preocupar-se com aspectos étnicos, políticos, econômicos, sociais para ocorrer, já que a cognição é entendida como *manifestação igual em todos os sujeitos*. Daí a universalização, e forjamos um contexto também universal que rompe com a vida mesma dos educandos. Nesse sentido, a separação sujeito e objeto encontra na escola contemporânea seu cenário de validação, já que a cisão entre ser e mundo se aprofunda nesta escola de configuração moderna. Essa necessidade de universalização é um dos critérios da *ciência moderna* que homogeneiza o ser humano e a cultura, e por isso mesmo de forte tendência autoritária, já que não consegue contemplar a diversidade, a experiência dos vários sujeitos que participam e constroem o espaço escolar.

Articulada a esta visão, como ainda assumimos a metafísica ocidental como referência na *escala evolutiva, progressiva* (e por isso também assumimos como referência de humanidade o branco europeu como “maiores produtores” dessa Ciência), acabamos por não considerar outras vias possíveis de produção de conhecimento. A tradição afrodescendente, nesse sentido, ocupa lugar marginal, porque está separada da constituição do ser criança no Ensino Fundamental por causa das formas de pensar as relações entre sujeito e objeto por parte dos educadores, bem como devido a práticas etnocêntricas no sentido da valorização, ainda muito presente no cotidiano escolar, do branco-europeu como exemplo de evolução, desenvolvimento/progresso e beleza. Com essa afirmação, não se abre aqui um discurso de negação da cultura branco-européia, o que se coloca em perspectiva é a necessidade de dialogia e valorização das várias culturas, fato muito negligenciado no contexto educativo.

Nesse sentido, a possibilidade de pensar um conhecimento de natureza científica, produzido a partir da situação étnica (na consideração de alteridade) dos sujeitos é idéia, na maioria das vezes, descartada. Na Escola Fundamental contemporânea, a ciência é universal e o conhecimento produzido a partir de sua via também. A universalidade dos sujeitos é fato complicador no caminho do pensamento que sugere uma epistemologia de natureza crítica e aberta às possibilidades. A separação instituída entre educando (o que conhece/sujeito) e o que será conhecido (objeto) é aspecto que revela a compreensão de ciência fundante do ensino fundamental.

Uma revelação dessa compreensão se explicita quando tomamos como referência para reflexão e problematização a produção de conhecimento das crianças que cultuam o Candomblé. Cito como caminho de reflexão uma situação pesquisada. Em conversa com Josenilda

(confirmada como Ekédi no terreiro Ilê Axé Oxumaré), ela revela as relações estabelecidas entre a escola e conhecimento dos sujeitos que praticam o Candomblé:



Ekédi Josenilda e Ogan Luís Augusto

*Na hora da obrigação tem que tirar o contra-egum para ir pra escola (bracelete de palha carregado de significado religioso e cultural). Foi o que aconteceu com uma das crianças que pratica a religião. Ou tira o contra-egum ou não vai ou então só faz a obrigação na época das férias por causa da discriminação. Quando... (cita o nome da criança) foi à escola a professora, de religião protestante, viu o contra-egum e já tinha perguntado o que tinha acontecido com o cabelo dela (raspado por causa da obrigação religiosa), logo a mesma inicia discurso desqualificador e ao final pergunta para a classe: Nós somos filhos de Deus e ... (diz o nome da criança) é filho de quem...?*

Este fato revela a incapacidade de a Escola considerar o ser humano em sua constituição efetiva de vida, enquanto presença. Essa criança citada como exemplo, na escola, se transforma num ser abstrato. Ela é obrigada a se separar do conhecimento vital exercido fora dos domínios da Escola, silencia, se esconde e é forçada a se enquadrar num discurso universal e excludente.

Nesse sentido, é preciso compreender a criança afrodescendente em sua cotidianidade, no mundo, no dinamismo que a vida sugere, a partir de sua situação étnica. Etnia que se faz enquanto acontecimento multifacetado, multiforme, complexo, plural. Afinal, concordamos com Castells (2002), quando afirma que a identidade é processo de construção de significados e experiência de um grupo com base em atributos culturais inter-relacionados que prevalecem sobre outras fontes de significados, sem excluí-las. Grupo que tem nome, idioma, cultura e que de

alguma forma se constrói a partir do jogo tensivo de distinção e relação entre eu e outro, nós e eles. Nesse sentido, identidade é autoconhecimento enquanto construção que está relacionada à necessidade de ser conhecido também pelos outros. Para utilizar a metáfora da casa de espelhos (PONCZEK, 2003), na qual explicita que o sujeito, quando olha para si, se olha com olhar multiplicado, considerando os outros olhares em sua elaboração.

Compreender a criança afrodescendente como presença, é entendê-la enquanto corporeidade viva no mundo. Ser na busca de esclarecimento, em seu sentido ontológico, sobre si a partir das relações tensivas (e conflitivas) com o outro. Da relação ser-mundo, o ser-*aí*, o *Dasein* Heideggeriano, brota uma outra de natureza triádica, ser-mundo-conhecimento. Conhecimento que em francês significa *connaissance*, ou seja, nascimento do Ser. É erguer-se e mostrar-se ao pensamento. O pensamento faz com que o ser se conheça e se presentifique. O conhecimento aqui é descrito não a partir da visão metafísica produtora do sujeito que conhece ou sujeito consciente. No sentido ontológico heideggeriano, o conceito de ser no vazio e abstrato, resultado da lógica formal escolástica, deve ser repensado e, em seu lugar, a partir do método fenomenológico, o ser deve se dar a conhecer imediatamente, na e pela experiência.

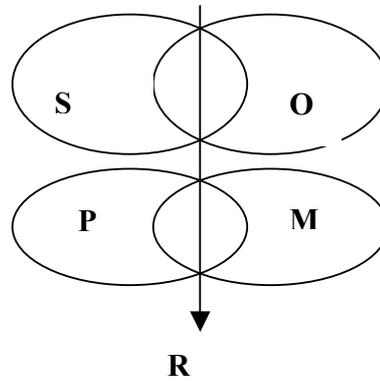
O ser, ontologicamente pensado, segundo defesa heideggeriana, coincide com presença, não com sujeito consciente. Bem como o sentido de mundo difere do sentido de objeto. Essa relação cindida entre sujeito, objeto e conhecimento, posta pela metafísica, dificulta nossa compreensão do ser criança afrodescendente. Para nós não deve existir corte no processo de conhecimento. Heidegger (2002, p. 98) afirma que:

Se o ser-no-mundo é uma constituição fundamental da presença em que ela se move não apenas em geral, mas, sobretudo, no modo da cotidianidade, então a presença já deve ter sido sempre experimentada onticamente. Incompreensível seria uma obnulação total, porque a presença dispõe de uma compreensão ontológica de si mesma, por mais indeterminada que seja, e logo que o ‘fenômeno do conhecimento do mundo’ se apreende em si mesmo, sempre recai numa interpretação formal e ‘externa’. Um índice disso é a suposição, hoje tão corrente,

do conhecimento como uma ‘relação de sujeito e objeto’, tão ‘verdadeira’ quando vã. Sujeito e objeto porém, não coincidem com presença e mundo.

Esquema III

Relação Sujeito-Objeto = Presença-Mundo



Seria o mesmo que afirmar que entre presença e mundo há um acordo solidário e é a partir desse acordo que a criança afrodescendente deveria se constituir também na escola. Ou seja, pensar a partir do seu próprio ser situado na dinâmica do mundo. Para isso, a sua religiosidade, musicalidade e manifestação corpórea precisam ser considerados.

No entanto, o que percebemos é que, na escola, essa mesma criança, ao chegar, deve se enquadrar numa lógica de pensamento que se separa da vida, no sentido da mundanidade e deverá levar para o campo da abstração sentidos separados das coisas efetivamente vitais. A crença na possibilidade de que o mundo possa ser conhecido mediante projeções de construções de outrem fortalece a compreensão de que o mundo é separado da pessoa, do seu corpo contextualizado. É pura abstração. Nesse sentido, Descartes (2002, p.41) fortalece esse argumento: “Mesmo que este [o corpo] nada fosse, ela [a alma] não deixaria de ser tudo aquilo que é”. Com essa afirmação, está postulado o corte entre o eu pensante e o corpo, fundamento principal da antropologia cartesiana. E é nessa perspectiva que a Epistemologia fundante da prática do educador, no contexto escolar, concebe a criança afrodescendente. O sentido dado à criança afrodescendente na escola, tem suas bases fincadas numa epistemologia de natureza metafísica. Para alcançarmos esta compreensão, precisamos nos lançar na tentativa de mapear

algumas construções relativas a esse conceito. Galeffi (2003, p.192-193) nos apresenta significativa descrição semântica:

[...] o termo ‘epistemologia’ foi originalmente proposto em língua inglesa (‘epistemology’), em 1954, sendo usado em oposição à ‘ontology’ (ontologia), ou seja, significando a ‘teoria do conhecimento’ em oposição à metafísica clássica como ‘teoria do ser’. Entretanto há registro de seu aparecimento em língua francesa desde 1901, quando da tradução do livro de Bertrand Russell ‘Ensaio sobre os fundamentos da Geometria’ (1894). Ai o termo ‘epistemologie’ significa uma ‘filosofia da ciência’, entenda-se, dos “fundamentos” da ciência, o que em francês é ‘epistemologie’ se diz ‘philosophy of science’.

Esse sentido ambíguo do termo epistemologia permite falar de dois usos predominantes: um continental e outro anglo-saxônico. O dado é que tanto o alemão como o italiano, usam o termo segundo os franceses, o que caracteriza um uso continental. Epistemologia, portanto, é para a cultura continental o mesmo que ‘filosofia da ciência’ e para a cultura anglo-saxônica é o mesmo que ‘teoria do conhecimento’.

Desse modo, assume-se o uso continental para tratar do conhecimento de natureza científica produzido pelo educador no cotidiano escolar. Essa epistemologia que parece não estar dissociada do sentido etimológico *sugerido* originariamente pelos gregos, formada pela união de dois vocábulos: *epistème* + *logos* (GALEFFI, 2003). Considera Heidegger (1996, p. 33) que *Epistème* se deriva do particípio *epistámenos*, e dessa forma se chama o homem que é competente e hábil. Significa saber, ser capaz, ser competente no fazer algo, ser versado em. Esta competência e este saber dizem respeito a um estado empírico, que é a reunião da experiência com a técnica, que resulta numa coisa prática, objetiva. É aquilo que resulta da técnica, da experiência. Uma atividade que passa de prática à teórica. Galeffi (2003) afirma ainda que desde a sua gênese, a filosofia relaciona *epistème* com competência teórica, ‘pura abstração’ e que essa compreensão está atrelada à visão grega de matemática (*mathematoké*), que para os gregos traduzia-se como técnica (*techné*). A síntese é a Ciência Matemática, que traduz-se como o feminino de *mathematikós*, que é aquele que possui o conhecimento de ensinar grandezas, medidas, propriedades dos entes naturais aos humanos, o que resulta numa efetiva relação de

transmissão: eu ensino. A autoridade do pensador acaba finalizando numa competência de objetivação e abstração dos fenômenos.

Por estar pautada nessa visão de conhecimento científico, a epistemologia do professor acaba por colaborar com a “objetivação”, com o pensar o sujeito racionalmente constituído, empenhando-se em validar a tradição da ciência moderna mesmo que ‘inconscientemente’ (para usar a linguagem da psicanálise). Mas é preciso saber que “Nenhum modo de tratamento dos objetos supera os outros. Conhecimentos matemáticos não são mais importantes que os conhecimentos filológicos-históricos.” (HEIDEGGER, 1996, p. 52).

O que conquistamos, como um dos seus resultados dessa postura, é o entendimento de que as *idéias concebidas* são os atores na maioria das situações escolares, enquanto os educandos incorporam essas idéias que irão produzir condutas, comportamentos universais e assim deixa-se de penetrar no ‘mundo vivo’ propriamente dito. Essa idéia de razão pura acaba gerando aquilo que nomeamos como representações. O educando é, assim, confundido com o ator que representa o mundo concebido como cenário, palco, onde as máscaras são postas. Ponczek (2003, p. 12), ao discutir essa separação instituída entre sujeito e mundo e as suas conseqüências, considera que:

[...], entre o mundo e o homem, ergueu-se uma parede de vidro intransponível apartando-os, sendo oferecida ao homem apenas possibilidades de representações de um mundo que lhe é extrínseco e ontologicamente inferior e da qual apenas pode esboçar imagens representativas. É lhe vedada a porta de acesso ao mundo numênico, ou melhor, ao Ser, simplesmente porque o homem apartou-se do Ser.

A representação passa a ser o caminho assumido pelo sujeito, já que a ele é vedada a possibilidade de produzir a própria existência.

Representação (ABBAGNANO, 2003), vocábulo que, em seu sentido originante medieval, indica imagem ou idéia, ou ambas as coisas. Seu uso foi sugerido aos escolásticos pelo

conceito de conhecimento como “semelhança” do objeto. “Representar algo” – como dizia São Tomáz de Aquino – indica conter a semelhança da coisa. No entanto, foi no final da escolástica que esse vocábulo ganha força e passa a ser mais utilizado, a partir dos seguintes sentidos: em primeiro lugar designa-se aquilo “por meio do qual” se conhece alguma coisa. Em segundo lugar, por representar entende-se conhecer outra coisa após a efetivação de um conhecimento já dado, se, nesse sentido, a “imagem” representa o que deve ser conhecido, no ato de lembrar. Em terceiro lugar, por representar entende-se “causar o conhecimento” viabilizado objeto.

Então, na primeira indicação é a *idéia* no sentido mais geral; no segundo caso, é a *imagem*; no terceiro, é o *próprio objeto*. Estes são os possíveis significados do termo, que voltou a ter importância na modernidade a partir da noção cartesiana de *idéia* como “quadro” e “imagem” da coisa e foi difundido, sobretudo, por Leibniz. Já Kant estabeleceu seu significado muito geral, considerando-o gênero de todos os atos ou manifestações cognitivas, independentemente de sua natureza de quadro ou semelhança, e foi desse modo que o termo passou a ser usado em Filosofia.

Em Ciências Sociais, o uso do termo não diverge muito, visto que também indica certa ausência da existência humana em sua produção de conhecimento. A experiência do sujeito é invalidada, *acovardando-o* e favorecendo a alienação ideologicamente construída. O ser humano passa a viver por meio de idéias e sentimentos abstratos, acabados e inalteráveis, produzidos pela *massa coletiva* e pelas *opressões sociais*.

Nos parece que, quando o educador deixa de perceber que as idéias (racionalmente constituídas e representadas) passam a ser os “próprios sujeitos”, no cotidiano escolar, se institui uma relação de enquadramento em leis, normas, verdades, regras ou determinações que acabam por afastar os educandos das possibilidades de produzir a própria existência.

Ao considerarmos essa situação, nota-se que a criança afrodescendente deverá elaborar um caminho de integração a essa forma científica pensada no cotidiano escolar, porque, se é fato o que afirma Freire (1967), todo ser humano precisa se sentir integrado a um contexto e, ao entrar na esfera humana de integração, o ideal seria assumir as conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade, para não produzir situações hierarquizantes, dominadoras, reprodutoras; enfim, Freire (1967) considera que as relações que os homens estabelecem entre si e entre o mundo são intencionais e que estes o fazem ser o ente de relações que é. Ou seja, somos cultural e historicamente o fruto das relações objetivas e simbólicas que estabelecemos com os demais humanos e suas produções, e também com a natureza. Então, como fruto da relação educador-educando pautada numa epistemologia de cunho metafísico, torna-se evidente que o educando produzirá conhecimento projetado pelo educador.

Assim, pensar o que a criança afrodescendente é, como se forma, que conhecimento produz, é situá-la em relações objetivas e simbólicas nas quais está mergulhada. Na medida em que entendemos a escola como espaço que colabora com essa formação, seja revelada em suas práticas objetivadas, seja de maneira oculta, estamos paralelamente entendendo que é também na escola que a criança se situa, data e integra e, a partir daí, passa a assumir implicação com o conhecimento valorizado e produzido nesse espaço. Significa dizer que mesmo participando de um processo de formação humana anterior e/ou paralelo à escola, ao chegar a esse espaço a criança participa de outro processo de enraizamento e integração, o qual descaracteriza ou valoriza o anterior. Mas, enquanto espaço que conserva a racionalidade moderna, de fundamentos epistemológicos metafísicos, branco-ocidental, é também tutor do ajustamento. Segundo Freire (1967, p.42):

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo

como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre o que apenas se acha. A integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser ‘situado e datado’. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua ‘destemporalização’. Na sua acomodação. No seu ajustamento.

A partir dessa defesa, entende-se que a criança afrodescendente, quando chega à escola, inicia processo de descaracterização ou desenraizamento étnico. Dessa forma, por precisar integrar-se e ajustar-se a esse mundo-escola, a criança assume os discursos e as práticas nela veiculados. Daí a importância de pensar a epistemologia do educador.

Insistir nos fundamentos da metafísica moderna favorece, por exemplo, aquilo que Bourdieu (1987) apresentou como caminho de elaboração do sujeito, no campo das representações sociais, ao discutir o conceito de *habitus*, quando coloca a “predisposição dos agentes sociais ao ajustamento” a partir da dialética interior-exterior, objetivo-subjetivo, que os grupos realizam quando existe um princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e ideologias características de um grupo de agente. Bourdieu (2001, p. 190) esclarece:

[...] *habitus* socialmente constituído, para que lhes<sup>18</sup> tivesse sido possível ocupar as posições que lhes eram oferecidas por um determinado estado do campo intelectual e, ao mesmo tempo, adotar as tomadas de posição estéticas ou ideológicas objetivamente vinculadas a estas posições.

Ou seja, se há hegemonia do conhecimento e dos modos de vida de um grupo sobre outros, aquele que está em posição de desvantagem ou desprestígio acaba se ajustando ou adquirindo o que antes era *não-seu*.

O que parece ocorrer no sentido da não consideração da criança afrodescendente em sua dinâmica de mundo, enquanto presença e relacionado à Epistemologia que constrói um sistema de idéias fechado em padrões modernamente constituídos, afeta aquela nossa defesa sobre alteridade. No cotidiano escolar, a alteridade é conceito ainda não percebido no corpo, nas ações,

---

<sup>18</sup> Cita como exemplos de análise artistas e escritores.

nas condutas, nos discursos. O que ocorre, ao contrário, são práticas e discursos a favor de um grupo humano dominante na história do Ocidente: o branco-europeu (e americano), mesmo que sutilmente percebidos.

Desde nossa moderna formação colonial brasileira, a linearidade a favor do branco quanto aos padrões de beleza, exemplo de inteligência e nobreza, se revela também na contemporaneidade. Os discursos, as condutas frente a atitudes de desqualificações étnicas (seja no sentido físico, seja relativo às produções orais e escritas tais como a exclusão dos mitos africanos e indígenas enquanto orientadores de pensamento a favor dos mitos greco-romanos como referencial de produção humana), os murais informativos e painéis decorativos com imagens de 90% de crianças e jovens brancos, revelam ainda a nossa incapacidade de construir práticas fundadas na idéia de inclusão (e alteridade) dos outros diferentes daqueles hegemonicamente pensados.

É através desse *Habitus*, que a criança afrodescendente entra em sintonia com o *educador metafísico*. Incorpora pensamentos e padrões de conduta que reduzem a possibilidade de ser e se revelar enquanto presença, suas crenças, valores, cultura não estão contemplados na ciência da educação no Ensino Fundamental contemporâneo, nem mesmo quando se institui por decretos de lei que se deve *ensinar a História e cultura afro-brasileira* na escola (Lei nº 10.639, de 09/01/2003), e mais uma vez centramos no ensino racionalmente valorizado. Deve-se ensinar, transmitir informações sobre, mas o discurso oculto afirma que não se deve *viver efetivamente* essa experiência, relação esta muito paradoxal.

Enquanto produtora de *habitus*, a criança afrodescendente está impossibilitada de *conhecer*, visto que este verbo vincula o ser humano ao mundo. Afinal, se conhece algo ou alguém, porque o verbo conhecer precisa de um complemento. Conhecer está ligado a algo o qual

temos experiência direta ou pessoal. Conhecer indica uma convivência do falante com aquilo do qual ele fala (BOMBASSARO, 1992). O conhecimento, enquanto atividade intelectual na qual o ser humano procura compreender e explicar o mundo que o constitui e o cerca, é resultado da ação conciliadora/interativa entre razão e experiência.

Se considerarmos o que aponta Heidegger (1996) sobre existência e vida cotidiana do ser humano, é possível compreender melhor o que ocorre com a criança afrodescendente quando realiza o *Habitus* como atividade intelectual e prática na busca de fugir da opressão, silenciando e negando a própria existência. Segundo este autor, a vida cotidiana se funda em três aspectos: *a facticidade, a existencialidade e a ruína*. Em sua dimensão de *facticidade* o ser humano está jogado no mundo (sua escolha não participa do contexto em que está inicialmente imerso). Sua vontade não interfere nas condições geográficas, históricas, sociais e econômicas, mas em seu processo de *existencialidade* (ou transcendência) o ser humano realiza atos de apropriação das coisas do mundo. Ele existe à frente do próprio desejo e por isso pode se transformar naquilo que ainda não é. É um ser que se projeta para fora de si mesmo sem sair das fronteiras do mundo em que está submerso. Projeção no mundo, do mundo e com o mundo. O eu e o mundo são inseparáveis. Mas, o homem ainda pode entender-se como o ser de *ruína*, ou seja, pode se desviar de seu projeto essencial em favor das preocupações e opressões cotidianas, o que o destrói e o preocupa, confundindo-se com a massa coletiva e assumindo a condição de aceitação passiva da realidade.

O eu individual é sacrificado pelo eles. O ser humano, em sua cotidianidade, é público e se reduz à vida com os outros e para os outros, alienando-se de sua principal tarefa: tornar-se si mesmo. As opressões sociais acovardam o homem, em nosso caso a criança afrodescendente, e deixa-o cansado de si próprio. Deixando-o na banalidade e no anonimato. Passa a viver por meio

de idéias e sentimentos acabados e inalteráveis. Exilado de si mesmo. Para encontrar o ser, segundo Heidegger, é preciso desvendar a *existência autêntica*. A criança afrodescendente precisa conquistar a sua autenticidade também na escola.

O *habitus* produzido pela criança afrodescendente compõe, na escola, sua dimensão de existencialidade. A ela é possível a ruína, mas também é possível a transcendência da condição dada. A dinâmica da vida escolar cotidiana é que vai possibilitar a ruína ou não. Nessa dinâmica, a epistemologia produzida pelo educador será também fator importante em seu processo existencial.

No processo, a criança enfrentará a angústia, própria do *ser para a morte* heideggeriano. A angústia é o que pode reconduzir essa criança ao encontro de sua totalidade, já tão fragmentada e reduzida pela vida escolar cotidiana pautada na ciência ocidental. A angústia eleva essa criança da traição cometida contra si mesma (produção de *habitus*) a favor das opressões e violências externas. A angústia, enquanto fenômeno de estranheza radical, tem sua fonte no próprio mundo. Duas saídas são dadas pela angústia: a primeira é fugir do novo e voltar para a vida cotidiana e a segunda é superar a angústia, manifestando poder de transcendência sobre o mundo e sobre si mesmo. *Buscar as saídas*.

A partir dessa perspectiva, a criança afrodescendente pode encontrar as saídas, atribuindo um sentido ao seu ser. Ela está capacitada para isso. Deve projetar-se sobre o mundo e mudá-lo. Só que, na escola, ela não está sozinha. *Ela está com o educador. O ser é em-comum*.

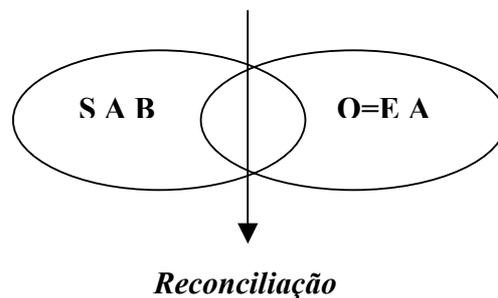
Com essas reflexões, é possível construir uma outra via de pensamento favorável a uma ressignificação da epistemologia do educador até então valorizada no cotidiano escolar, a favor de uma outra epistemologia comprometida com o ser criança afrodescendente em sua constituição ontológica, em sua tarefa existencial nomeada de *Epistemologia Crítica*, porque

concebe o conhecimento científico mediante possibilidades que percorrem caminhos diferentes daqueles percorridos pela metafísica ocidental. Uma epistemologia ressignificada, não linear e progressiva, capaz de considerar as descontinuidades, as subjetividades e os processos vitais humanos. Instaurar uma dimensão crítica na construção da epistemologia que funda a educação é uma das tarefas contemporâneas da escola.

Dessa forma, incorporamos ao discurso alguns princípios valorizados pela tradição africana, como possíveis elementos organizadores de uma epistemologia crítica. Diferente da construção Ocidental que se revela pelos caminhos da ciência em sua produção moderna, na qual o corte sujeito-objeto é um os seus maiores fundamentos, a tradição africana na Bahia, através do princípio (ou fundamento) da *reconciliação*, valoriza a não dicotomia entre sujeito e experiência. Essa tarefa africana, de caráter muito criativo, rompe com a maneira cartesiana de pensar o sujeito.

Esquema IV

Sujeito Afrodescendente na Bahia – *Reconciliação* – Objeto = Experiência Africana (cultural e territorial)



A necessidade de não se separar da experiência produzida na África, e ao mesmo tempo buscar novas formas de produção cultural, compreendendo o dinamismo dos contextos, no caso

do território baiano e a convivência com etnias diversas, é o contraponto da forma cartesiana de pensar o conhecimento e o ser humano.

A valorização dessa *reconciliação*, que posso chamar de *fundamento inicial da epistemologia crítica*, na formação do educador, acredito que seria muito significativo para todos os sujeitos que vivem o processo de educação formal, independente de serem afrodescendentes ou não. É a forma de compreensão e interpretação dessa relação repensada entre sujeito-objeto que poderia colaborar com a diminuição do autoritarismo, da desvalorização da experiência e do etnocentrismo presente nas práticas pedagógicas.

A forma de produzir conhecimento não fragmenta o ser. O ser humano não se produz apenas a partir de sua dimensão cognitiva. Existem aspectos como a dança e a música que encaminham uma construção existencial de natureza complexa, no sentido de articular elementos definidores de uma vivência encarnada no mundo e que tem como *pano de fundo* uma história e uma cultura que busca não separar corpo e mente, cognição e vida produzida mediante os seus vários elementos (culturais, políticos, sociais, históricos). O respeito e a integração à natureza mostram que não deve existir uma autoridade do ser frente ao mundo. As plantas e animais têm grande valor material e simbólico e participam da existência de cada membro da comunidade, são elementos que compõem a existência, a vida dessa comunidade, ocasionando assim uma relação de interdependência. A natureza não é compreendida como objeto separado do sujeito, tal qual imaginou a ciência moderna e que acabou favorecendo grandes destruições no plano ambiental, devido a essa compreensão de afastamento, separação e poder de um sobre o outro.

Outros princípios, já citados no capítulo anterior, poderiam colaborar com a construção de uma Epistemologia Crítica. A consideração da *diversidade, da multiplicidade e das descontinuidades* numa relação de complementariedade rompe a defesa cartesiana estruturada

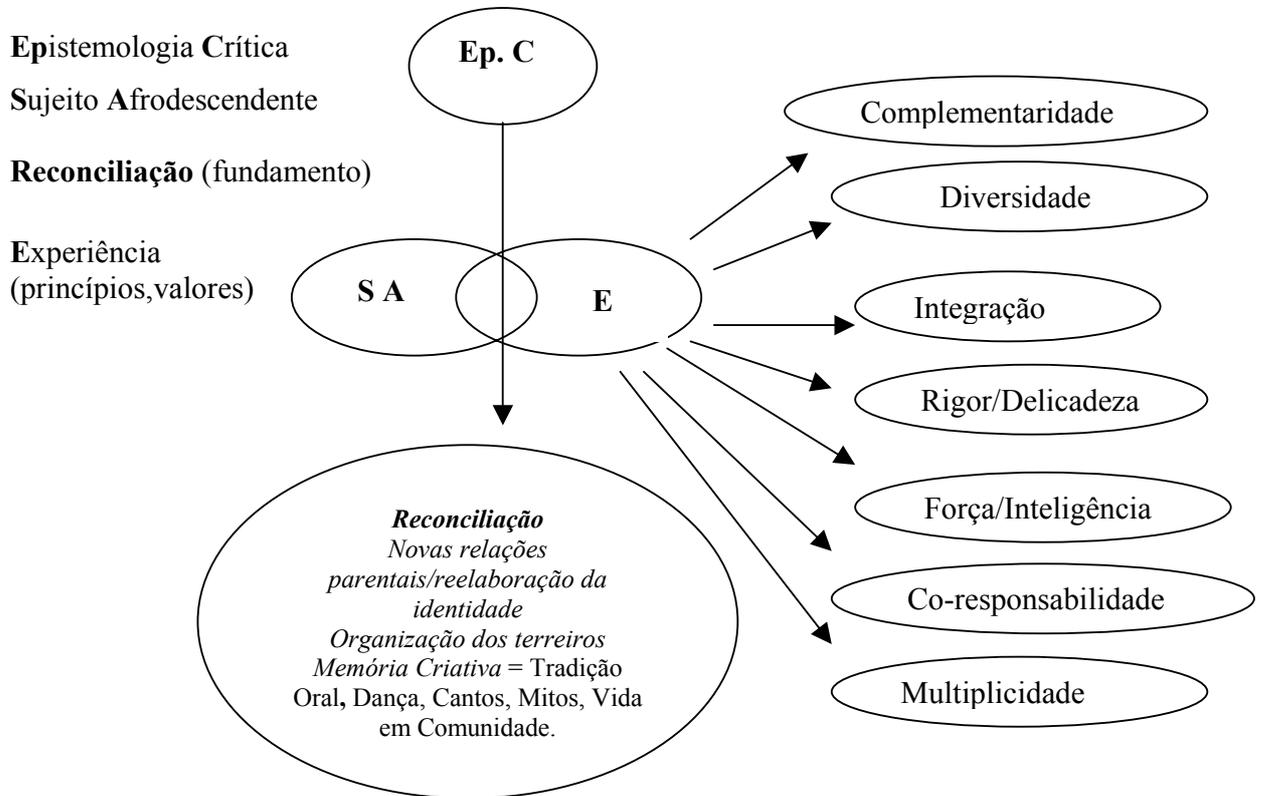
pela crença de que é possível alcançar a verdade absoluta da realidade. Com essa posição Descartes institui que a razão é universal e *a priori*. A tradição africana, em sua manifestação de religiosidade, assume implicitamente que os discursos não são falsos ou verdadeiros. Segundo essa visão, todos os discursos têm a sua validade e constroem a realidade. Por isso, a construção mítica também se funda na consideração de várias possibilidades discursivas. Vários orixás, cada um com um conhecimento válido, sem a preocupação moderna de construir um único saber universal, capaz de atingir a todos de maneira igual.

Cada orixá apresenta *uma verdade* que se articula a outras e compõem uma explicação para os fatos cotidianos. Por exemplo, se consideramos o orixá Nanã Buruku e os fundamentos de sua existência, nota-se que ela se dá a partir do princípio feminino (sincretizada com Mawu, ser supremo) e o princípio masculino (Lisa, ser supremo), que a verdade não apresenta um único ponto ou oposições (masculino ou feminino, bom ou mal...). É sim uma coisa e outra, é a possibilidade de não ser uno. Nanã tem em suas vestes grande quantidade de búzios que representam os duplos espíritos presentes nos seres humanos e os ancestrais, linhagens ascendentes, os mortos (LUZ, 2000). Oxumaré é também um exemplo significativo, já que é representado pelo arco-íris, que representa a própria diversidade de cores e caminhos. É ele que rege o princípio da multiplicidade da vida.

Esquema V

(Página a seguir)

## Fundamentos–Princípios



Estes princípios podem ajudar o educador a repensar o sistema de idéias pedagógicas, de natureza cartesiana, que conceituou o ser humano como um sujeito-sem-mundo, apartado da experiência, cercado pelos limites da razão.

A evidência de que alguns princípios, como os inicialmente pensados acima, da tradição africana na Bahia, colaboram com uma possibilidade de repensar os fundamentos da ciência da Educação que organizam as práticas de educadores e educandos no tempo contemporâneo é de grande significância, visto que existem outras humanidades capazes de ensinar o *moderno ocidente* a rever sua construção em vários aspectos.

Para que uma Epistemologia Crítica edifique a formação do(a) educador(a) do Ensino Fundamental, é preciso compreender que parafraseando Freire, em sua linda *forma* de dizer o que pensa sobre o ensino em Pedagogia da Autonomia:

**A - Ensinar *Cientificamente* requer possibilitar aos educandos uma forma de *reconciliação* permanente com a sua experiência.**

Na escola de ensino fundamental, faz-se importante que seja realizada a seguinte tarefa: possibilitar que o sujeito se reconcilie permanentemente com a sua experiência. Isso não significa dizer que ele não irá reconstruir ou requalificar essa experiência a partir do diálogo que deverá ocorrer. A atenção que precisa de fato acontecer é no sentido de não negar a ele essa condição de vincular-se cotidianamente com a experiência vivida fora dos muros escolares. Quando essa ação é negada, produz-se o ser abstrato, pura razão, já tão historicamente valorizado. Propor atividades nas quais a criança afrodescendente possa revelar sem medo, dialogar, não silenciar essa experiência deve ser uma condição contemporânea do educador no Estado da Bahia. Dar vez e voz, nas ‘rodas de debates’, na seleção dos livros de literatura onde os mitos africanos possam ser livremente interpretados e contemplados, permitir que o sujeito use os seus objetos definidores de uma identidade que lhe é peculiar, como por exemplo, o contra-egum, permitindo a conversa livre sobre os seus significados.

Quando se considera esse método, pautado na diferença e na valorização da experiência, não se exclui um trabalho ‘formalmente’ reconhecido pelo contexto escolar: o trabalho com os conteúdos formais e universais. É possível considerar essa experiência no estudo da Língua Portuguesa: mitos e músicas podem ser escritos, analisados, reescritos e até, quem sabe, traduzidos para outras línguas que exercerem fortes influências na construção da identidade baiana: *Yorùbá e Banto*. Também, os problemas cotidianos vividos por esses sujeitos, podem ser interpretados matematicamente, visto que a vida nos terreiros exige criação de estratégias

numéricas, configurando-se como uma habilidade e competência universal do ser humano (o raciocínio lógico-matemático). A Matemática também está presente nos espaços sagrados, apesar de em nenhum momento a isto se fazer referência, como foi observado no processo desta pesquisa. Ainda, pode-se incluir e ampliar compreensão geográfica a partir da organização territorial e política dos terreiros de Candomblé, sua história, sua gente, é possível considerar a experiência do sujeito de várias formas, e para isso é importante compreender que método não deve ser um conjunto de regras mecânicas, certas e permanentes (MORIN, 2003), afinal a realidade é dinâmica e requer do(a) educador(a) a capacidade de reinventar e criar cotidianamente a sua prática.

É possível [...] outra concepção de método: o método como caminho, ensaio gerativo e estratégia ‘para’ e ‘do’ pensamento. O método como atividade pensante do sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e ‘durante’ o seu caminho. (MORIN, 2003, p. 18).

**B - Ensinar *Cientificamente* requer a consideração da *diversidade e da multiplicidade da vida*.**

A diversidade e a multiplicidade são fatos de vida, mas ainda não reconhecidos em nosso contexto social. Aprender esses princípios afrodescendentes, que são ao mesmo tempo universais, colocaria a escola e a formação docente na condição de abertura para a diferença, já que os sujeitos que aí se situam carregam essas características, independentes de serem explicitadas, consideradas ou não.

O ensino linear, aquele que não contempla a diversidade e multiplicidade, seja no sentido das identidades dos sujeitos, seja no sentido dos fatos políticos, econômicos e sociais, torna-se excludente, autoritário, já que tenta homogeneizar a diferença.

É preciso que a metodologia do(a) educador(a) incorpore aos seus fundamentos esses princípios. A diversidade de ordem cultural, social ou econômica, expõe a necessidade de

valorizar, no mesmo espaço social, por exemplo a criança afrodescendente, a criança indígena, a criança cigana, a suburbana, a criança que trabalha e busca, no processo e junto com elas, as metodologias que as contemplem. De certo, o(a) educador(a) se perguntará como fazer? Como considerar essa diversidade, já que ao longo da nossa profissão aprendemos, ao contrário, a trabalhar didaticamente tomando a homogeneidade, a linearidade como fundamento, abstraindo esses sujeitos do contexto de sua experiência? Nesse sentido, uma atitude pode ser inicialmente pensada: a atitude dialógica, já tão defendida por Freire e pouco percebida no cotidiano escolar. O diálogo abre as portas para se pensar os caminhos possíveis, e é preciso estar disponível para dialogar e para escutar sensivelmente esses sujeitos.

Estar disponível ao diálogo e à escuta, com aqueles e aquelas que podem-se apresentar diferente de nós e das ideologias dominantes, é estar aberto à diversidade e à multiplicidade que a atividade docente carrega. Freire (1996, p. 136) considera que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. O educador(a) que contempla a diversidade e a multiplicidade da vida abre-se ao diálogo profundo com os seus educandos e educandas e passa a inaugurar um movimento contrário àquele que produz o “educando abstrato”, sem alma, apartado da experiência.

**C - Ensinar *Cientificamente* requer incorporar à sua prática a visão de complementaridade.**

Ensinar é uma relação entre sujeitos, não deve ser pensada a partir de um ponto: o professor. O ensino requer a compreensão de que só se efetiva quando aquele que aprende participa do ato. Ensinar é, portanto, uma ação de complementaridade entre aquele que ensina e aquele que aprende e, nesse processo, cada um dos sujeitos que participa da relação

compartilha seus saberes, suas experiências e a partir daí novos saberes, conhecimentos e experiências são produzidos, além de ressignificar os já existentes.

Verdades absolutas são prejudiciais nessa relação, visto que compartilhar o que cada um possui requer despir-se de autoridades pré-definidas e abrir-se à doação daquilo que se possui de significativo e que colaborará com o crescimento do outro. Compartilhar conhecimentos e experiências possibilita uma 'virada' na relação pedagógica, já que a autoridade do educador é transformada em capacidade de doação e acolhimento de sentidos úteis ao processo educativo.

A Pedagogia moderna, em seus fundamentos, foi incapaz de perceber que a humanização, ou educação, dos sujeitos só se efetiva quando não há hierarquias e quando educador e educandos se percebem enquanto sujeitos que se complementam e que trocam histórias e saberes, com vistas a produção de conhecimento que tenha, de fato, sentido e significado para ambos.

**D - Ensinar *Cientificamente* requer a valorização do *rigor*, mas... com *delicadeza*.**

A Ciência da Educação Moderna perseguiu o rigor metodológico, buscou os métodos mais eficazes, as técnicas mais seguras para possibilitar a produção de conhecimento do educando. Caminhos importantes, mas não no sentido que comumente foi atribuído no interior das escolas. A preocupação com o rigor (fazer de forma certa, usar o método certo e eficaz) dos moldes modernos nos fez elaborar uma Pedagogia, na maioria das vezes desumana, já que se traduziu o rigor como a necessidade de ser imparcial e para isso universalizamos os sujeitos e os métodos a fim de atingir a todos de maneira igual. Ser rigoroso implicou na capacidade do educador em elaborar técnicas e métodos que atingissem, de maneira certa e segura, a quantidade de conhecimento produzido pela totalidade de sua

“classe”, resultando, mais tarde, na capacidade docente de traduzir esse conhecimento quantitativo em uma nota, nota esta que se traduziria como característica pessoal dos educandos: aluno nota 10 é excelente; tal aluno é bem fraquinho...

O rigor metodológico é importante na formação docente, mas é preciso qualificá-lo a partir de uma outra perspectiva. É possível ser rigoroso, mas com delicadeza, tal qual o Orixá Oxumaré. O rigor não anula a possibilidade da doçura. Perceber que um método nem sempre será seguro e que ele pode ser construído ao caminhar junto com os educandos é atitude necessária. Ser rigoroso, neste sentido, implica estar comprometido com uma educação de qualidade, que ajuda os educandos a tratar sem superficialidades das questões problemáticas que se apresentam no cotidiano escolar e de vida. Buscar aprofundamento de análise e compreensão, refletir criteriosamente, indo à ‘raiz’ das questões investigadas, são características de uma Pedagogia rigorosa, mas ela não deve violentar a condição de humanidade dos educandos e dos educadores. É preciso que o educador apresente rigor metodológico, mas que incorpore a isso a capacidade de dialogar delicadamente com os seus educandos com vista a uma educação mais justa, menos universal, menos classificatória e desumana.

**E - Ensinar *Cientificamente* requer a incorporação do sentimento de *Co-responsabilidade*.**

Nana e Oxalá são co-responsáveis pela criação. Educador e Educandos devem ser co-responsáveis pelo processo educativo e pela criação-produção do conhecimento na escola. Esta afirmação atesta o fato de que o conhecimento não ocorre sem a participação responsável do outro. Educador e educandos têm as suas parcelas de responsabilidade no processo, e o educando não produz conhecimento sozinho. A participação ativa e interessada

do educador nesse processo é de fundamental importância, visto que ele deve colaborar com a permanente (re)significação do saber em conhecimento.

Desenvolver o senso de co-responsabilidade é perceber-se como sujeitos históricos que, exatamente por serem históricos, não se constroem sozinhos. A co-responsabilidade dos seres históricos no processo de produção de conhecimento possibilita a ampliação do compromisso da Pedagogia com a vida mesma dos educandos. Se o educando produz conhecimento significativo, ou não, enquanto educador deve-se saber identificar a sua parcela de responsabilidade e junto com ele buscar (re)criar os caminhos. O educando precisa ser autor do seu próprio caminho de aprendizagem, mas nesse processo ele precisará do apoio e do “acompanhar dialogicamente” do educador.

O conhecimento se dá em comunhão. Ele é resultado de um co-pertencimento e implicação, tanto de educando quanto de educador, no processo educativo.

#### **F - Ensinar *Cientificamente* requer *Inteligência*.**

Abre-se mão, neste texto, dos conceitos de inteligência puramente ligados as idéias psicologizantes e biológicas. Inteligência pode significar a relação dialética entre pensamento e ação. Agir-pensar, articuladamente, sobre e com a realidade no seu dinamismo.

O educador “inteligente” realiza, ele próprio, e possibilita aos educandos, a capacidade de problematizar e refletir crítica e politicamente a realidade. A inteligência esvaziada de natureza crítico-política só contribui com a manutenção das desigualdades e injustiças presentificadas em nosso cotidiano. Inteligência não deve ser pensada apenas como competência lógico-formal e matemática, mas incorpora a isso a competência de percepção e análise crítica e política da realidade que nos cerca, bem como é capaz de criar as estratégias para a superação dos obstáculos que a vida apresenta.

Nesse sentido, a coragem, o enfrentamento, a perspicácia, próprios dos filhos de Xangô, colaboram com a significação dessa inteligência; afinal, enfrentar os problemas cotidianos e tentar resolvê-los requer uma inteligência apaixonadamente crítica e política. Essa inteligência não é convencional em nosso cotidiano e, na verdade, é pouco desenvolvida nos espaços escolares.

**G - Ensinar *Cientificamente* requer desenvolver o sentimento de necessidade de integração com a natureza e com os grupos humanos, integração mediada por uma leitura crítica da realidade.**

O moderno-Occidente e sua Ciência contribuíram com a construção de um pensamento de superioridade do ser humano sobre a natureza, e a partir daí as conseqüências são bem conhecidas: o super-consumo produtor de desmatamentos, poluições, extinções de animais, etc., que violentaram a natureza. Retira-se dela e a ela nada se devolve, muito menos se compreende seu sentido.

A Pedagogia moderna não foi capaz de discutir profundamente esta questão com os seus educandos. Desenvolver neles o sentimento de integração à natureza, de que o ser humano é mais uma parte dela. Este sentimento deverá ser desenvolvido mediante uma leitura crítica da realidade. A vida humana é dependente dela.

Se o Occidente tivesse sido capaz de dialogar com culturas, como a indígena e a afrodescendente, por exemplo, que ele próprio considerou historicamente primitivas, míticas, hoje de certo estaria estabelecendo uma outra relação com a natureza. A Ekédi Josenilda, ao discutir as relações de integração dos afrodescendentes com a natureza, nos ensina que:

*Quem é de Axé [...] não deve tirar uma folha sem antes pedir a permissão a Ossanyin (guardador das matas) e a própria natureza. Pede-se licença a esse Orixá porque ele toma conta da natureza e nos ensina a respeitá-la. A natureza é coisa que devemos preservar. Tudo o que a gente tira deve levar de volta. Se a gente tira folhas e prepara um banho, as folhas machucadas vão ser colocadas no matinho que se integra à terra, adubando-a, as que não vão pro mato você faz incenso que também volta pra natureza, pro ar e se reintegra a ela novamente. As comidas (feijão, inhame, os animais...) que compõem o ritual são dedicados aos Orixás, mas a maioria alimenta as próprias pessoas*

*da comunidade que participam do ritual, o corpo também deve ser alimentado. [...] Então, tudo o que tiramos, devolvemos pra natureza de alguma forma. Então, tem todo um ritual também com relação ao respeito pela natureza, agora quem não leva a religião à sério faz diferente.*



Árvore sagrada: Iroco (Ilê Axé Oxumarê)



“Matinha” de Ossanyin (Ilê Axé Oxumarê)

Esses princípios que deveriam compor o ensino contemporâneo se inspiram numa cultura historicamente discriminada pelos fatores já conhecidos. Ela muito nos ensina a vermos o mundo a partir de uma outra possibilidade, diferente daquela construída pelo pensamento ocidental.

Muito mais que *ensinar história e cultura afro-brasileira (Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003)*, com aquele mesmo olhar matematizante, centrado na cognição e na reprodução, é compreender alguns princípios que edificam as produções afrodescendentes (e que hoje muitos de nós, baianos (as), assumimos como herança e manifestação de vida) e incorporá-los em nossas condutas cotidianas também na escola, em nossa didática, em nossa forma de fazer e ser educadores e educandos. Princípios a serem assumidos como possibilidade, não como verdade a ser instituída no plano educacional, ao contrário cabe-nos a abertura necessária para gerarmos a capacidade de reconhecimento de construções de humanidade (e de Ciência) diferentes daquelas já pensadas e que não conseguiram possibilitar ao ser humano uma existência para além do tempo linear e progressivo da razão ocidental.

### 3.1 ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL BAIANO

A descrição crítica e densa é o procedimento metodológico orientador deste trabalho. Em sua dimensão multirreferencial, tenta-se realizar essa descrição articulada com aspectos históricos, políticos, sociais e míticos. Este objeto é tomado nessa perspectiva em todo o corpo do texto e não apenas neste item dedicado a sistematização do que foi experienciado no cotidiano da prática escolar. Ainda assim, espera-se que durante a descrição, venham à tona, mesmo que implicitamente, esses aspectos multirreferenciais tão necessários para uma melhor compreensão do objeto analisado.

Sendo assim, iniciaremos a descrição com a contextualização histórica, social e política dos campos pesquisados. Três foram os municípios baianos selecionados, como *amostra*, para esta análise: Camaçari, Candeias e Salvador.

Em Camaçari, como docente e orientadora de estágio pela Faculdade Metropolitana de Camaçari promovemos visitas a dez escolas, a maioria delas de Ensino Fundamental: Colégio Municipal São Thomaz de Cantuária, Escola Municipal Ilay Garcia Ellery, Escola Municipal Santo Antônio, Escola Municipal Alberto Brandão, Escola Municipal D. Pedro II, Escola Municipal Joana Angélica, Centro Educacional Monteiro Lobato, Escola Normal de Camaçari, Escola Prof. José Alan Ribeiro e Escola Prof. Luís Rogério de Souza.

A Comunidade pesquisada é, em sua maioria, carente. Carência em vários sentidos, da econômica até a carência de bom processo de escolarização. Na década de 1960<sup>19</sup>, havia apenas uma escola no município. Para conseguir estudar, os jovens precisavam se deslocar para as

---

<sup>19</sup> Dados fornecidos pelo colégio municipal São Thomaz de Cantuária.

idades vizinhas (Mata de São João, Alagoinhas ou Salvador). Os que tinham melhor poder aquisitivo estudavam na cidade de Jaguaquara, localidade que possuía um colégio considerado excelente pela comunidade, na modalidade de internato de 1º e 2º graus.

O percurso de Camaçari até essas escolas era de difícil acesso, havendo como único transporte a via férrea. Por isso, também, inicia-se um movimento na comunidade, a fim de buscar desenvolvimento e fortalecimento do sistema educacional de Camaçari.

Esse movimento foi liderado pelo próprio prefeito da cidade, Sr. Hermógenes Bispo de Souza e apoiado por mais seis moradores (dentre eles apenas uma mulher, a Sra. Emília Salgado Dominguez), e seu objetivo era viabilizar a construção de um ginásio. Na década de 60 o ginásio é construído e impulsiona o surgimento de novas escolas na comunidade, alargando a oferta de vagas para a escolarização das crianças e jovens no próprio município.

Hoje o município conta com um número considerável de escolas, mas isso não significa que a qualidade dos processos pedagógicos é significativa, visto que educandos e educadores enfrentam os problemas contemporâneos que atingem a educação brasileira em sentido amplo: falta de preocupação política e investimentos, dificuldade na qualificação docente, baixas condições sócio-econômicas dos(as) educandos(as), sem contar com o problema de violência, que também é muito grande no município.

Problemas estes parecidos com aqueles enfrentados pelos educandos e educadores do município de Candeias (com destaque para os primeiros), que particularmente me chocaram durante o período de visitas às escolas para acompanhamento da prática pedagógica das alunas do Curso Rede UNEB 2000, no qual fui orientadora da disciplina Prática Pedagógica, definida formalmente como Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia com Habilitação nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental (ANEXO B). Chocou o descaso, não apenas com

relação à condição em que estavam submetidos os educadores em suas condições trabalhistas (atrasos freqüente de salários, baixíssima remuneração, perseguições aos educadores mais críticos e politizados), mas também em relação às condições a que estavam submetidas as crianças. Penso que as condições dadas jamais colaborariam para que algum tipo de aprendizagem de qualidade ocorresse: prédios em péssimas condições (numa das escolas, em meio a goteiras e pisos esburacados, presenciei um escorpião na área da escola), falta de material facilitador da aprendizagem, falta de circulação de ar, falta de espaço para movimentação das crianças, dentre outras situações difíceis de compreender.

Historicamente, Candeias, enquanto município, foi separado de Salvador por Lei Estadual de 14.08.1958 e recebia o nome, na época, de Nossa Senhora das Candeias.

Candeias e Camaçari são municípios de rica produção industrial, mas isso não representa para a comunidade geração de emprego e melhor qualidade de vida. Paradoxalmente, essa comunidade enfrenta problemas sérios de alta pobreza (falta de emprego e renda), baixa qualificação educacional e ainda problemas com a saúde por causa do lixo industrial e a conseqüente destruição e poluição ambiental (em Candeias presenciei manifestação de políticos e moradores por causa da morte de crianças com problemas respiratórios).

Em Candeias, no primeiro semestre de 2003, pude visitar as seguintes escolas do Ensino Fundamental, muitas delas em áreas rurais e de difícil acesso:

ESCOLA	TURNO	IDAS	CRIANÇAS OBSERVADAS
Municipal de Candeias	Matutino	1	24
Nova Candeias	Matutino	1	27
Julieta Viana	Mat. e Vespertino	2	36
São João Batista	Vespertino	2	24
Lindauro Gualberto	Mat. E Vespertino	3	66

Jonas Barbosa	Matutino	4	72
Escola Margarida	Vespertino	2	23
Antonio Carlos Magalhães	Vespertino	1	13
San Martins	Vespertino	1	09
Acombasa	Matutino	1	17
Disneylândia	Matutino	4	78
São Francisco	Matutino	1	31
Ieda Barradas	Vespertino	3	57
Edith Dias	Matutino	1	27
Malembá	Vespertino	1	13
Manuel da Nóbrega	Matutino	2	65
Municipal da Areia	Matutino	1	18
Argentina Castelo Branco	Matutino	1	09
Roberta Lopes	Vespertino	1	37
Lindauro Carvalho (Única turma multiseriada)	Vespertino	1	12
TOTAL = 20	DIURNO	35	658

Em Salvador, capital baiana, realizei estudo mais focal. A Escola São Roque do Lobato colaborou de maneira efetiva nesta etapa do projeto (pesquisa de campo).

Segundo observações e informações disponibilizadas pela diretora Maria da Glória Santana dos Santos, o bairro do Lobato, no subúrbio de Salvador, localiza-se às margens iniciais da Avenida Afrânio Peixoto, também conhecida como Avenida Suburbana. Essa avenida nasceu da necessidade de moradia da população a partir do aterramento sobre a maré e mangue que ali existiam e da desapropriação de uma fazenda particular.

Esse bairro foi construído sem planejamento prévio (como é comum dos bairros populares de Salvador). Inicialmente constituído por casas de taipa (barro), cobertas de palhas, sem luz

elétrica, água ou qualquer infraestrutura, apesar de ter o petróleo *ouro negro* em seus domínios. O principal meio de sobrevivência eram a pesca na maré e manguezais e o trabalho nas pedreiras. Os principais meios de transportes eram os trens e os barcos. Apenas no final da década de 1960 é que a Avenida Suburbana foi aterrada, possibilitando a ampliação desordenada do bairro, e com ela rede de esgoto e energia elétrica deficientes.

O Lobato, hoje, continua com o seu crescimento desordenado e com sérios problemas, típicos baianos: muita pobreza, violência, baixa escolaridade, desemprego. O bairro ainda apresenta palafitas, casas de taipa, e a população, em sua grande maioria, varia de pobres à miseráveis (principalmente negros). Apesar de contar com um número considerável de escolas públicas e creches comunitárias não consegue, via processos educativos, diminuir os altos índices de violência, marginalidade e tráfico de drogas. Segundo dados constantes em relatório da escola, a população é formada por 18.437 negros, sendo que 13.734 não se definem como negros e sim como pardos.

É nesse contexto que está situada a escola São Roque do Lobato. Atualmente divide o prédio com a escola Coração de Jesus, prédio construído no final de um *beco* de casas, tipo cortiço, escondida atrás da Escola Santa Luzia do Lobato e colada à Creche Comunitária São Roque. Todas com nomes que homenageiam santos da igreja católica.

O fundador dessa escola foi o Sr. Paulo Bispo Braz, morador do bairro, nascido na cidade de Cachoeira (já falecido), que chegou ao local devido às notícias de petróleo na área, na década de 1940. Em meados de 1960, devido a falta de escolas para as crianças do local, ele e sua esposa Raimunda, de apelido Iaiá (ainda viva) resolveram fundar a Escola São Roque do Lobato. O terreno foi doado pela marinha graças ao seu empenho e determinação. O Sr. Paulo se tornou figura importante, pois, apesar de analfabeto, tinha ideais e compromisso com a educação e não

mediu esforços até conseguir convênio com o governo do Estado e a ajuda de alguns amigos. Em 1963 a escola foi inaugurada e, na década de 70, criou também a entidade mantenedora Sociedade Recreativa São Roque e Clube das Mães, reconhecidas como entidades de utilidade pública. Em 1998, o convênio foi feito com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador.

Hoje a escola conta com 09 salas de aula, 01 sala de leitura, 01 secretaria, 01 cozinha, 02 banheiros para alunos e 01 para professores e uma área descoberta, acimentada, para recreação.

Quanto à população que freqüenta a escola, pode-se dizer que é composta de pessoas muito simples, pobres, que ainda realizam a mariscada (pesca de crustáceos na maré baixa), cujo produto comercializa-se na própria região. Nas esquinas vêem-se grupos de capoeira, que também praticam Maculelê e que se constituem a principal atividade de lazer do bairro (além das serestas nos pequenos bares e passeios na praça), tanto para os que a praticam como para os que a assistem. As mulheres ainda realizam trabalhos manuais, são rendeiras ou fazem tricô. Pelo bairro ainda se vêem alfaiatarias, barbearias, lojas de sucata automotiva e sapatarias montadas nas casas dos moradores, lembrando o final do Brasil colonial. Outra prática compreendida como comercial são os bazares, onde roupas, sapatos e objetos usados em geral são vendidos a preços simbólicos.

A população é muito religiosa e, atualmente, uma grande parte freqüenta igrejas protestantes, organizadas em residências e casas comerciais, além dos praticantes da igreja católica e do Candomblé (bem no pé do morro, próximo a escola há um terreiro de Candomblé). No mesmo relatório da escola consta que 9.678 pessoas freqüentam a igreja católica, 3.373 as evangélicas, 140 a espírita, 69 a umbanda e o Candomblé. Os sem religião e os que não quiseram divulgá-la corresponde a 9.166 pessoas. Estes dados nos fazem pensar que, ainda hoje, os

praticantes das religiões de tradição africana a praticam de maneira oculta ou se denominam católicos, a fim de, talvez, fugir do preconceito frente a elas, fato aliás corriqueiro no contexto baiano. A população conta, ainda, com uma rádio comunitária também mantida pelos moradores Sr. Martilho e Sra. Cleonice.

O trabalho infantil é outro fato agravante dessa comunidade. Segundo dados da escola, uma parte das crianças que nela estuda é de vendedoras ambulantes de doces e *apetrechos* para o dia-a-dia, apesar das denúncias e constantes conversas com os pais, feitas pela escola, para repensar essa ação.

Quanto à organização de pessoal da comunidade escolar, esta é composta por uma diretora, 01 secretário, 03 auxiliares gerais, 14 professores, sendo 03 substitutas e 01 estagiária. As crianças estão distribuídas em 18 turmas, nos turnos matutino e vespertino.

Durante o processo de pesquisa desenvolvido no primeiro semestre de 2004, acompanhou-se o calendário da escola (ANEXO C) e dela participaram diretamente os(as) professores(as) Wendel, Eunice, Ivana, Jussara, Edirene, Márcia, Glória (Diretora) e Carlos (Secretário).



Encontro com os(as) educadores(as) 1



Encontro com os(as) educadores(as) 2

Participaram, também, e diretamente, do trabalho de pesquisa, as seguintes crianças da escola (apenas o primeiro nome): Adriana N., Adriana B., Aila, Aldair, Alexnaldo, Alisson,

Angel, Aylane, Daniel, Edmário, Edvandro, Fabiano, Geaslei, Geiara, Girlene, Iago, Jéferson, João Roque, Leonardo, Luís Felipe, Marcelo, Matheus, Rafael, Rodrigo, Ronaldo, Roque, Taiane, Tilson, Valmir, Miriagreice, Felipe e Jean. Todas elas da 4ª série do Ensino Fundamental, de idade variando entre 10 e 11 anos (alunos e alunas do professor Wendel).



Prof. Wendel e grupo da 4ª série

Portanto, estes são os campos investigados e os sujeitos que participaram do processo da pesquisa. Suas falas e comportamentos foram fonte de observação e edificaram os caminhos metodológicos desta investigação: observação dos contextos e dos comportamentos, entrevistas abertas, grupos focais, registros de imagens e conversas informais.

A sistematização que virá a seguir assume, como opção, não separar a análise por campo investigado, mas tomá-los numa perspectiva articuladora. No entanto, faço especial menção à Escola São Roque do Lobato. Nela pude perceber a vontade e o compromisso docente de melhorar a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, sua formação, tendo em vista possibilitar uma aprendizagem mais significativa para as crianças, apesar das limitações existentes.

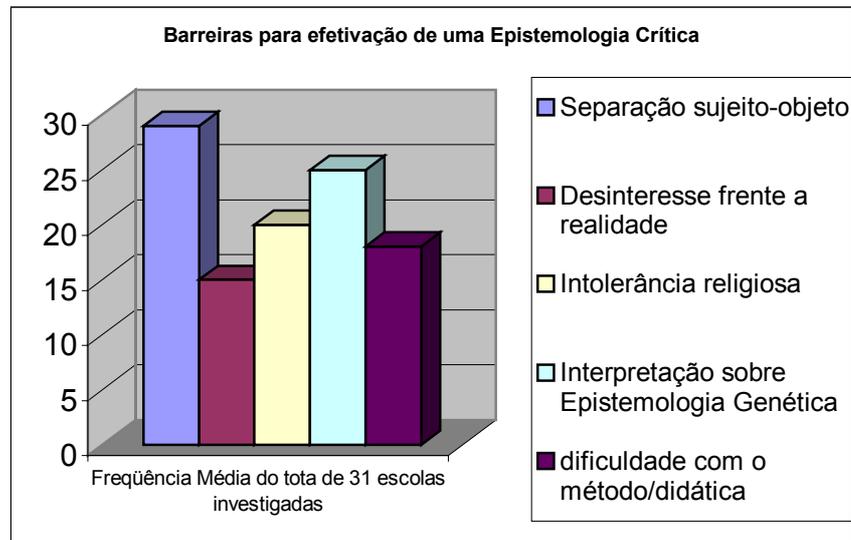
A descrição crítica se organizará a partir daquilo que compreendemos como *barreiras* para a efetivação de uma epistemologia crítica no Ensino Fundamental. Epistemologia esta, capaz de contemplar o conhecimento e a cultura da criança afrodescendente.

A identificação dessas *barreiras* deu-se a partir dos procedimentos da pesquisa. Do total das 31 escolas investigadas, foi observado na prática dos educadores e apontado em suas falas, bem como no comportamento e falas das crianças e dos pais, que há um acordo implícito favorecedor da não efetivação de uma epistemologia crítica no Ensino Fundamental. Para melhor compreensão dessa situação estabelecida, detenho-me na descrição crítica dos seguintes pontos principais apresentados no quadro abaixo:

**FIGURA 1 – Indicativo de Barreiras para a efetivação de uma epistemologia crítica**

Classificação	Barreiras
<b>Ação do Educador (Relação com o Educando)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Separação Sujeito-Experiência</li> <li>• Desinteresse frente à realidade (“olhar distraído”)</li> <li>• Interpretação sobre Epistemologia Genética</li> <li>• Dificuldade no Método/Didática</li> <li>• Intolerância Religiosa/Discriminação</li> </ul>
<b>Relação Educando(a)-Educando(a)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intolerância Religiosa/Discriminação</li> <li>• Separação sujeito-experiência (habitus)/Supervalorização da Matemática e da L. Portuguesa</li> </ul>
<b>Relação Escola-Comunidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desinteresse frente à realidade</li> <li>• Intolerância Religiosa/Preconceito</li> </ul>

Dessas *barreiras*, algumas apresentaram maior índice de presença (ocorrência) no comportamento e nas falas de educadores, crianças e pais (**FIGURA 2**):



A *barreira* mais presente é a que aponta para a forma como educadores, e as próprias crianças, se percebem e percebem o outro na dimensão de produção da existência enquanto seres humanos. Na escola, não conseguem vincular experiência e razão, corpo e mente. A favor do discurso abstrato (implícita e explicitamente percebido nas ações), não conseguem valorizar e validar, na relação pedagógica, a vinculação do sujeito com a sua experiência, tendo como facilitador o *olhar distraído* frente a realidade.

**1. A Separação sujeito/objeto, como fundamento da Ciência da Educação, gera o corte da criança afrodescendente com a sua experiência, bem como o *olhar distraído* dos educadores(as) sobre a realidade.**

A epistemologia do educador, na atual conjuntura baiana, não contempla a experiência da criança afrodescendente. Nesse sentido, o fundamento cartesiano apresentado neste estudo encontra-se validado. Destaca-se conversa em uma das escolas, onde esta situação é percebida com mais clareza<sup>20</sup>. Nas falas de João Roque e sua mãe (ambos filhos de santo de um terreiro no próprio bairro em que moram), quando afirmam, categoricamente, o fato de a escola não

<sup>20</sup> Importa destacar a minha não neutralidade enquanto pesquisadora. Em alguns momentos da conversa não pude deixar de emitir algumas opiniões, validando, destacando ou sugerindo pontos de vistas.

contemplar a experiência dos afrodescendentes, bem como, de certa forma, fortalecem o silenciamento, o preconceito e a negação dessa cultura, fazendo com que essas crianças produzam conhecimento abstrato, distanciado das questões efetivamente vitais:

*Ana Katia: Bom, então João, eu queria que você falasse um pouco pra gente da sua experiência. Você disse que participa de uma casa de Candomblé aqui mesmo em seu bairro. Eu queria saber como é a sua vida lá. Sua família participa?*

*João: Participa. Minha mãe, meu pai...*

*Ana Katia: Eles são o que lá?*

*João: São filhos de santo. Minha avó e minha madrinha...*

*Ana Katia: E você?*

*João: Eu também sou filho.*

*Ana Katia: Qual é o orixá?*

*João: Ogum e Oxossi.*

*Ana Katia: Desde que idade?*

*João: Desde os sete anos.*

*Ana Katia: Hoje você tem quantos anos?*

*João. Dez!*

*Ana Katia: Você tem três anos que participa ativamente e assim..., aqui na escola, naquela roda que nós fizemos com os seus colegas, você lembra que alguns meninos disseram que não queriam falar sobre o Candomblé, sobre macumba como eles falaram. O que você pensa disso?*

*João: Eu acho que primeiro o nome não é macumba, é Candomblé. E eles não querem falar sobre isso.*

*Ana Katia: E você acha o que sobre o fato de eles não quererem falar sobre esse assunto? Você acha o quê?*

*João: Eles acham que alguma coisa de espírito maligno, coisa do mal. Só que na igreja universal eles ficam falando que é coisa do mal.*

*Ana Katia: Sei...Mas você sabe que não é isso, claro. Você está dizendo que não é! E o que é então? Como é a vida lá neste espaço?*

*João: Lá é bom!*

*Ana Katia: Por quê?*

*João: Lá não faz muito barulho e os outros fazem!*

*Ana Katia: Outros o quê?*

*João: Outros lugares!*

*Ana Katia: Então vocês respeitam o silêncio... O que mais?*

*João: Lá tem cantos, tem música pra nossa vida.*

*Ana Katia: Ah, e você gosta disso!*

*João: Muito! Tem o canto para os Erês!*

*Ana Katia: Hum! São alegres, divertidos, não é? O que mais é bom lá?*

*João: O bom lá também é que lá eles matam os bichos, fazem comida pra gente comer junto. Todo mundo junto. Eu só não gosto do sangue.*

*Ana Katia: E matam os bichos pra quê?*

*João: Pra rezar, comemorar alguma coisa junto.*

*Ana Katia: Como é a relação entre as pessoas lá? O relacionamento...?*

*João: A relação é que às vezes brigam. Do lado de fora da casa elas brigam.*

*Ana Katia: Do lado de fora? E quando elas estão lá na casa?*

*João: Não tem nada. Elas respeitam!*

*Ana Katia: E porque você acha que lá na casa se respeitam mais e fora não?*

*João: Porque lá se uma pessoa briga, outra vai lá e diz que não está certo. Uma conversa com a outra e ajuda.*

*Ana Katia: Agora, voltando aqui para a escola, João, você pratica o Candomblé. Você diz que lá é bom por causa dessas coisas que você está falando. O silêncio, o respeito, a ajuda entre as pessoas, a música... E aqui na escola, em que momento vocês conversam sobre isso? Vocês conversam sobre essas coisas que vocês vivem no terreiro?*

*João: Não!!*

*Ana Katia: Hum... Nunca?*

*João: Nunca!!*

*Ana Katia: Nunca, nunca, nenhuma vez?*

*João: Nunca!!*

*Ana Katia: Por que você acha que isso acontece? Por que na escola não se conversa sobre a vida de vocês lá fora?*

**João:** *Acho que não tem tempo!*

**Ana Katia:** *Você acha que é a falta de tempo?*

**João:** *É.. e também o preconceito.*

**Ana Katia:** *Ah. Preconceito e falta de tempo. E o preconceito é como? Em que sentido você vê preconceito?*

**João:** *Me chamam de macumbeiro, filho do diabo...*

**Ana Katia:** *Filho do Diabo? Já te chamaram assim aqui na escola?*

**João:** *Foi!*

**Ana Katia:** *E quando te chamaram assim, o que você sentiu?*

**João:** *Nada. Eu deixo pra lá. Entrego ao santo.*

**Ana Katia:** *Entrega ao santo e deixa pra lá. Como é que você entrega ao santo? Fala o que pra ele?*

**João:** *Pra me dar paz!*

**Ana Katia:** *Sim... Pra te dar tranqüilidade, paz... Você acha que a escola deveria pensar mais sobre isso, sobre sua vida no terreiro? Conversar sobre essas coisas que são importantes na vida dos alunos?*

**João:** *Devia!!*

**Ana Katia:** *Por que você acha...*

- Boa tarde! (CHEGA A MÃE DE JOÃO PARA LEVÁ-LO PARA CASA. ESTAVA NA HORA DA SAÍDA)

**Ana Katia:** *Oi, boa tarde! Quer falar com João?*

**Mãe:** *É. Eu sou mãe dele.*

**Ana Katia:** *Ah! Que bom! Eu estava conversando com ele. Estou fazendo uma pesquisa. Tudo bem? Pode entrar. Deixa eu aproveitar para falar um pouco com você. Está com muita pressa?*

**Mãe:** *Não. Eu só vim pegar ele.*

**Ana Katia:** *Eu sou da Universidade Federal e estou fazendo uma pesquisa... são cinco minutinhos. Não tomo muito o seu tempo.*

**Mãe:** *Ah... tá bom!*

**Ana Katia:** *Como é seu nome?*

**Mãe:** *Vera.*

**Ana Katia:** Olha, Vera, a gente está conversando sobre as relações entre o Candomblé e a escola. Como é que a escola trata as crianças que participam dessa religião. É que a gente tem identificado muito que a escola não respeita essa experiência e as crianças que cultuam valores africanos. E aí eu estava conversando com João sobre essas coisas e ele estava acabando de dizer isso mesmo, que há preconceito, que a escola não trabalha com essas coisas. Eu perguntei se a escola conversa sobre o Candomblé e ele disse firmemente que não, que nunca conversa e parece que quando “conversa” é para lhe chamar de macumbeiro, filho do diabo. E ele estava me passando essas coisas. E a gente vem estudando também em outras escolas e é muito parecido. Falam do preconceito, da discriminação que ainda é muito grande. E você o que acha?

**Vera:** Dentro da escola e fora também. Por sinal eu não uso roupas decotadas por causa do preconceito comigo. As pessoas olham e dizem logo: macumbeira!

**Ana Katia:** Por que não entendem o sentido, a simbologia, a cultura, o que se passa de fato...

**Vera:** Isso!

**Ana Katia:** E aí João estava me contando que a escola não conversa sobre essas questões. Eu percebo isso também, porque trabalho há mais de treze anos na escola e vejo que ela nunca conversa, porque há muito preconceito, principalmente porque diz respeito a cultura negra.

**Vera:** É. Que é coisa do diabo!

**Ana Katia:** E por isso está sempre discriminando os praticantes da religião. E aí eu queria aproveitar que você está aqui e queria que você dissesse o que pensa sobre a escola neste sentido.

**Vera:** Então, eu acho assim, que a escola, como lugar de orientação e ensinamento, devia fazer trabalhos... entendeu? Peças, mostrando, explicando, porque não é essa nuvem negra que as pessoas pintam, que é coisa ruim, que faz mal aos outros. Além disso, ele tem coisas muito boas que todas as pessoas podem usufruir, entendeu?

**Ana Katia:** E vem de uma tradição africana que é nossa, mas que a maioria das pessoas prefere negar.

**Vera:** É isso! Por sinal, pessoas de nível alto, né?

**Ana Katia:** Você acha que isso está relacionado a quê?

**Vera:** É porque é religião de africano. O Candomblé vem dos escravos.

**Ana Katia:** Por isso discriminam, porque tem a ver com a escravidão?

**Vera:** Com certeza! Por isso tem discriminação.

**Ana Katia:** João diz que desde os sete anos ele é do terreiro...

**Vera:** É, mas ele vai ser Ogan de outra casa quando ele fizer treze anos.

**Ana Katia:** Vai assumir essa responsabilidade...

*Vera: É. Já que ele foi escolhido... vai passar pelo ritual...*

*Ana Katia: Sei... Então, João, você acha que a escola devia mudar essa postura.*

*João: Acho. Conversar sobre isso.*

*Ana Katia: É isso, Vera, a pesquisa está neste caminho de repensar a relação da escola e da formação do professor frente à essas crianças. E no futuro tentar divulgar esses resultados, esse trabalho de compreensão acerca desse tema: dos valores e princípios de tradição africana e bem presentificados nos terreiros. Tentar desconstruir essa visão negativa e que passemos a considerar como parte importante da vida dessas crianças. Como a escola consegue negar algo que se vive lá fora, na vida?*

*Vera: É! É uma coisa da gente, né? Quer dizer, faz parte da cultura, da raça negra. E é uma coisa que tem que ser respeitada, mas infelizmente não é.*

*Ana Katia: Sim...*

*Vera: Olhe, eu mesma estou querendo sair por causa disso mesmo. Porque...*

*Ana Katia: Você está querendo abandonar a religião por causa do preconceito?!*

*Vera: Estou! Estou querendo sair, porque é muita discriminação.*

*Ana Katia: Mas você não acha que existe uma forma de resistir a esse preconceito, a essa discriminação?*

*Vera: Sei lá! Só a pessoa passando por isso, entendeu, pra sentir... Porque é terrível! E aqui onde a gente mora tem muitas pessoas religiosas e criticam muito, falam muito mal, entendeu? Volta e meia meus filhos vêm e dizem que estão falando: Ah... sua mãe é macumbeira! Não sabem respeitar. Cada religião devia respeitar a outra. Um respeitar o outro. Então, por eles eu prefiro até me afastar, pra evitar meus filhos de certos constrangimentos. Porque eu sou adulta, entendo, mas eles que são crianças...*

*Ana Katia: Você não acha que é por isso que cada vez mais a gente tem um número menor de pessoas praticando o Candomblé ou negando que praticam?*

*Vera: É!! Sem dúvida.*

*Ana Katia: Uma coisa que me perguntaram na faculdade foi como é que eu ia encontrar as crianças que cultuam o Candomblé, já que parece tão difícil. Me parece que, por causa da pressão social as pessoas começam a se afastar ou praticar a religião ocultamente, têm vergonha, se protegem dos problemas...porque o preconceito é tão forte! Mas acho que que... conversando com João eu fiquei feliz em perceber que João enfrenta com tranquilidade e consciência, até certo ponto critica essas relações vividas na escola, sabe dos problemas que enfrenta, e na sua inocência acha até que a escola não trabalha muito essas questões porque, além do preconceito, ela não tem tempo. Agora...*

*Vera: Eh... não é isso não!*

*Ana Katia: A gente sabe que não é bem isso, mas na cabeça dele é isso, apesar de considerar o preconceito muito forte também: chamá-lo de filho do diabo, macumbeiro...*

*Ele viu que na semana passada fizemos uma rodinha para uma conversa com todas as crianças da turma de João para falar um pouco dessas questões e perceber o que elas pensam sobre o assunto, e João viu que algumas delas levantaram da roda dizendo que não ia falar dessa coisa de macumba, usando o nome pejorativo mesmo. Então, eu acho que a escola precisa trabalhar essas questões, para que a gente aprenda a respeitar o outro, incorpore a diversidade em nossas práticas. Não que se queira que todos da escola se aprofundem na religião e estabeleçam relações efetivas, mas o que é preciso é respeitar a experiência daqueles e daquelas que a praticam.*

**Vera:** *Mas tem muitos pais aqui que são católicos, que não querem saber disso não. Não vai mesmo! Tem pais que botam crianças aqui... eu falo isso porque eu vejo meu filho sofrer. Cinco anos estudando aqui e tem pais aqui que tiram a criança da escola por que a escola é São Roque e todo ano oferece um caruru aqui. Tem pai que tira por causa disso.*

**Ana Katia:** *Eh! Ainda há muito desrespeito. Muito preconceito.*

**Vera:** *E falam que é coisa do diabo. Que não sei o quê.... Porque todo ano acontece uma tragédia, mas eles acham que é por conta da presença da religião, de crianças e pais do Candomblé na escola. Então eu acho que a escola não tem nada a ver com a realidade. Eu acho não, eu tenho certeza! Porque ela não comenta nada sobre isso. Não fala, não fala nada de Candomblé, nunca vi um trabalho aqui, nenhum realizado em relação ao Candomblé. Eu acho que é puro preconceito.*

**Ana Katia:** *Sim... Separa coisas importantes da vida de algumas pessoas que estão aqui na escola. Quer dizer, nem se discute aquilo que as pessoas vivem efetivamente fora da escola. Geralmente "se cria" o que vai ser conversado. Não considera o cotidiano. Então, a gente está pesquisando essas coisas. Eu também tenho irmãs praticantes, a família é de religiosidade africana forte, e eu como educadora analiso essas questões. Acho que a escola deve ser repensada neste aspecto. Estou pesquisando aqui na escola e descobri que João é uma dessas crianças que praticam o Candomblé e estávamos conversando pra eu entender melhor o que se passa, o porquê desse preconceito todo... não é João?*

**Vera:** *(risos)... Eh! Eu sou adulta não estou nem ai. Entra por aqui e sai por cá! Mas ele que é uma criança vai reagir de outra forma e termina tendo confusão.*

**Ana Katia:** *Muito obrigada, Vera. Essa nossa conversa vai ser registrada em meu projeto... Ah!... se você quiser que eu coloque um nome fictício no lugar do seu nome real... se você preferir...*

**Vera:** *Não! Eu estou falando o que é verdade pra mim!*

**Ana Katia:** *Tudo bem! Muito obrigada pela disponibilidade, viu? E boa sorte. Eu espero que você consiga repensar isso, se é uma prática realmente importante pra você.*

Nota-se que, no ensino fundamental de nosso contexto, de fato o corte homem-mundo, experiência e razão se valida cotidianamente. Nesse sentido, fortalece-se a formação da criança enquanto produtora de *habitus*, já que a mesma acaba se distanciando e negando a sua experiência e, paralelo a isso, incorpora como sua a experiência de uma outra cultura viabilizada pelo discurso docente e dos conteúdos formais. Neste caso, ainda se vê como discurso hegemônico, apesar das tentativas dos adultos da escola de negar conscientemente esse fortalecimento que é a da cultura branco-européia e também norte-americana.

A constatação desta *barreira* está no fato de haver observado também, posturas de muitos(as) educadores(as) relativas a um “olhar distraído” ou “desinteressado”, frente à realidade das crianças e de sua comunidade. Numa das conversas informais com as crianças e educadores, enquanto passeávamos no pátio, percebi a existência no pé da serra, bem próximo da escola, um terreiro de Candomblé. Veja imagem registrada no momento:

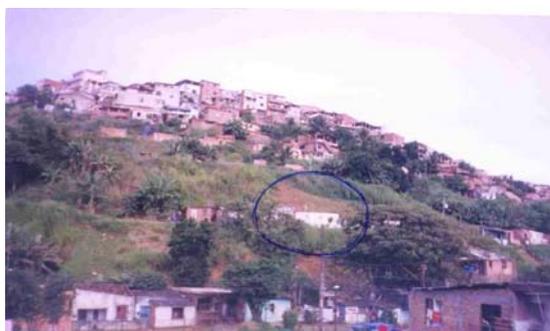


Imagem de um terreiro de Candomblé próximo à Escola do Lobato

Perguntei se alguém sabia que casa era aquela e o que representava. Dentre os envolvidos na conversa, apenas dois alunos souberam identificar, já que eles participavam da casa (filhos-de-santo). Foi um momento significativo, visto que o professor assumiu que nunca tinha parado para prestar atenção, apesar dos objetos identificadores da casa, tais como o Mariô (pequenas cortinas feitas de palhas de dendê postas na porta e janelas) e muito menos tinha informação de que os

seus alunos participavam daquela casa. Nota-se que, a escola e o(a) educador (a) precisam reavaliar os seus comportamentos e pensamentos no sentido de valorizarem a importância pela consideração da experiência efetiva que as crianças já possuem para além dos muros da instituição escolar.

**2. A interpretação realizada pelos educadores(as) sobre a epistemologia genética (mais conhecida entre eles como construtivismo) impulsiona o olhar linear sobre os sujeitos. O biológico é mais importante que o cultural, o social, político...**

A visão de verdade na formação docente no Ensino Fundamental, é fato marcante. O discurso verdadeiro, universal, presente nos discursos e práticas percebidas nesse nível de ensino não comporta a diversidade. Ele busca o que é linear, progressivo. Nesse sentido, destacou-se no processo da pesquisa que a ciência do(a) educador(a) assume como eixo de verdade, para a produção de conhecimento das crianças, a epistemologia genética ou construtivismo (termo mais corrente para fazer referência a teoria piagetiana no Ensino Fundamental).

O que se nota, é que a interpretação dada à epistemologia genética favorece a “verdade absoluta” no que diz respeito à produção de conhecimento dada, fundamentalmente, tendo como eixo o aspecto biológico do ser humano. Se o biológico é supervalorizado, torna-se evidente que os demais aspectos passam a se tornar secundários. Daí ocorre a desvalorização dos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, tão importantes como o biológico, na produção de conhecimento das crianças. Nesse sentido, trabalhar na consideração das questões étnicas, raciais, das condições sociais é assunto quase inexistente na escola, dada a não necessidade, visto que se a produção de conhecimento é dado biológico, dispensa-se preocupar-se com outras questões, já que no discurso corrente biologicamente somos todos iguais e produzimos conhecimento de maneira igual (esse também foi o discurso de alguns professores universitários em minha banca de seleção para a entrada no mestrado).

Em conversa com os(as) professores(as), foram feitas duas perguntas, a fim de se perceber como eles vêm interpretando a epistemologia que assumem ao organizar o processo de ensino-aprendizagem. A primeira foi a seguinte: O que vocês entendem por epistemologia genética?

*Discute a gênese do conhecimento e diz que é uma construção psicológica.  
É conhecimento armazenado possibilitado pela genética do indivíduo.  
Estuda o comportamento a partir da hereditariedade, do biológico.  
Caracteres genéticos que influenciam o desenvolvimento.  
Estuda a origem, a natureza e os limites do conhecimento.  
Carga genética de cada indivíduo que irá se desenvolver em capacidades cognitivas.*

A partir de sua interpretação sobre epistemologia genética, que aspecto é mais trabalhados na criança, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento?

*A formação biológica, psicológica emocional do educando.  
A cognição.  
O emocional, o afetivo, o intelectual e o orgânico.  
Raciocínio lógico e crítico.  
Reflexos e estímulos.  
As fases do desenvolvimento biológico, orgânico.*

Essas falas revelam a extrema preocupação com o aspecto biológico. Dificilmente há preocupação, na produção de conhecimento, com os demais aspectos que participam da construção desse conhecimento.

Assim, essa interpretação não comporta a diversidade e, já que somos todos biologicamente iguais, é possível assumir a cultura branca como eixo de formação do sujeito culturalmente diferente dela. É evidente que a existência desse fato foi percebida nas entrelinhas, na face oculta, do cotidiano escolar. A exemplo, foram registradas muitas imagens que revelam que ainda somos incapazes de considerar a diversidade na formação humana e, conseqüentemente, na produção do conhecimento, em nossas interpretações docentes. Veja algumas imagens que revelam esse fato (cartazes, e murais expostos e utilizados como material didático):



Imagem de uma escola municipal em Candeias



Cartaz distribuído para a rede municipal pela Secretaria de Educação de Candeias



Painel em exposição em uma escola de Candeias

### 3. A intolerância religiosa gera preconceito contra as crianças afrodescendentes na escola.

Essa terceira *barreira* considera, principalmente, a falas dos educadores (e alguns pais como na conversa já descrita com a mãe de João) frente à postura das famílias com relação a intolerância religiosa. Este que, apesar de ser um problema que está na sociedade como um todo, na escola se apresenta com força. As exigências que muitas famílias fazem, principalmente no que diz respeito a negação e perseguição que deve ser validada em relação ao Candomblé, instaura um clima de rivalidade e desrespeito pelas opções religiosas do outro (sejam crianças ou pais).

Segundo educadores entrevistados, essa intolerância vem carregada de discriminação e preconceito, primeiro por ser uma prática da cultura negra-escrava, depois por ser uma religião que, segundo elas, se afasta do divino em prol das práticas demoníacas. Nas falas de professor

Wendel, essa é uma preocupação da escola, principalmente porque na maioria das vezes se torna impossível dialogar com esses pais (e algumas crianças que também discriminam), visto que os mesmos se negam a dialogar, às vezes de forma violenta (ofendem verbalmente os praticantes) ameaçam tirar os filhos da escola se ela considerar esse aspecto da cultura africana.

Nas falas de Oliveira (2003), a intolerância religiosa está muito presente em nosso cotidiano, apesar de muita gente tentar negar que ela existe ou que esse é um problema do Oriente Médio, da Irlanda ou da Europa Oriental. Ao contrário, esse fato avança aberta e grosseiramente muito próximo a nós.

Na verdade, nos parece que um retorno às antigas práticas religiosas medievais se fazem presentes em nosso cotidiano, no sentido da negação e “acusação” (“cremam na fogueira verbal”) daqueles que praticam o Candomblé. Mais uma vez o respeito à diversidade é inexistente no cotidiano escolar, tanto na postura das famílias como em muitos educadores, e ainda em alguns discursos das crianças, que assumem ter preconceito com esta prática africana:

*Eu tenho que assumir, que eu ainda sou muito preconceituosa, eu sou demais... principalmente com relação à religião, o Candomblé. Eu vejo o Candomblé como uma coisa negativa, sabe? Talvez pelo conhecimento negativo que eu tive durante todo esse tempo, porque eu não conheço profundamente, não sei bem como é que acontece, então eu só sei que o que me faz ver o Candomblé como uma coisa negativa é a questão de fazer o mal. Então, fazer o mal pra mim não presta. (educadora).*

Com relação a postura intolerante presente no comportamento das próprias crianças, ressalte-se um dos momentos da pesquisa: a fim de perceber como as crianças vêm lidando com a diversidade na escola, foi proposta uma atividade na qual contou-se um mito africano e iniciou-se a conversa a partir dele. Sua origem, presença na cultura baiana, o contexto religioso. Logo no início da atividade, algumas crianças (seis delas) se manifestaram e disseram que não foram pra escola para falar de macumba e se levantaram da roda.

A fala de Jéssica Santos (iniciada no Ilê Axé Oxumarê) reafirma esse fato:

*Não se toca no assunto de Candomblé. Eu já tentei falar com minhas amigas da escola, mas elas dizem que é coisa do diabo. Ai eu não conto nada. Fico calada. (...) Às vezes a professora fala da África, mas não toca no Candomblé e fala de outras religiões também.*

A intolerância religiosa, articulada com a discriminação e o preconceito social frente à cultura africana, é dado significativo e que dificulta a constituição de uma epistemologia crítica. Por isso mesmo, pôr em debate freqüente essa questão é a uma das tarefas do educador que deseja repensar os fundamentos de sua ciência.

No que diz respeito à intolerância religiosa frente à criança afrodescendente, percebe-se que se faz necessário também assegurar um direito legalmente reconhecido e sujeito à punições pelo infrator (art. 16, já citado neste trabalho e insistentemente lembrado): a criança tem direito de liberdade nos aspectos de opinião e expressão, crença e culto religioso, participar da vida familiar e comunitária sem discriminação. É importante considerar, no entanto, que um artigo de lei por si só não garante esse direito. É preciso que os sujeitos envolvidos (crianças, pais, educadores...) alcancem uma qualidade de formação humanitária que prime por considerar o outro na sua diferença. A escola, nesse sentido, assume responsabilidade fundamental frente a esse processo de formação. A diferença é um fato de vida e precisa ser compreendida e considerada nas práticas escolares.

**4. A atual configuração da escola é perversa e dificulta a formação de uma Epistemologia Crítica, principalmente quando se considera o método, a Didática, a partir das condições de formação possibilitadas aos educadores e educadoras.**

Essa *barreira* foi apontada como sendo, também, de fundamental importância no sentido de *buscar saídas*, visto que a escola da forma como está organizada hoje e da forma como ela pensa o sujeito, só colabora com o fortalecimento de uma ciência da educação excludente, que nivela os sujeitos por níveis de conhecimento e fortalece o distanciamento da criança afrodescendente da sua experiência concreta.

Nas falas dos educadores, a questão referente às dificuldades com o método, com a didática é bem marcada:

*Educador X: Inclusive, quando a gente tava fazendo, no ano passado, aquele projeto Escola Plural, eu, Glória,... que era a escola plural, a diversidade está na sala de aula, então a gente discutia que essa diversidade está na sala e discutimos muito nesse sentido que a visão é sempre eurocêntrica, ou a todo momento, nós educadores, estamos sempre procurando 'fechar' as questões, nunca pode deixar em aberto. Vai discutir sobre universo, aí a gente acha, então como o livro traz, ou como eu acho, sempre chega na resposta 'verdadeira' que conclui. Nunca a gente ousa em deixar em aberto aquela questão que pode ter sido assim, ou assim... então, se pega nessa questão de como a gente é preconceituoso nesses aspectos e também em outros mínimos, que passam batido, às vezes em dividir a sala desta ou daquela maneira, por gênero, ou por conhecimento, tudo isso a gente vai...*

*Educador Y: nivelando, separando...*

*Educador X: É! É a forma que a gente, eh... passa, a visão que a gente passa, porque às vezes passa só por uma questão didática, mas pra criança pode ter outra conotação: lá estão só os que sabem matemática, ou só os que não sabem, lá estão só as meninas [...] Então a gente tem que "se policiar" e saber o quanto isso é difícil e que está tão arraigado na nossa construção escolar e no profissional também que quer fazer também dessa forma... então é uma questão muito interessante.*

A educadora-diretora Glória também considera que as dificuldades com o método são pontuais. Afirmou que já fez diversos cursos, inclusive com grupos conhecidos que defendem a cultura africana na Bahia, mas a questão de fundo, segundo ela, nunca foi tocada. A metodologia do educador precisa de atenção, já que o que se discute fica num plano muito teórico. Em sua fala, deixa claro que esses cursos “ditam” apenas que a escola tem que fazer, culpa o educador, dizendo que ele é responsável por fazer certas coisas, mas não dizem os fundamentos e concepções do método.

Sendo assim, a Pedagogia enquanto ciência é questionável, visto que se descuida do foco principal de toda construção científica, que é exatamente o método. Esse ‘descuido’ também se apresenta na formação dos formadores desses educadores. Nos cursos de graduação em Pedagogia, principalmente nas disciplinas Didática, História e Filosofia da Educação, poucos fundamentos são de fato apresentados e discutidos com rigor com os educadores em formação. Se tomarmos, por exemplo, a disciplina História da Educação, nos livros didáticos e na discussão

proposta nas ementas dos cursos, percebe-se a ausência da cultura do afrodescendente na Bahia, bem como em Filosofia da Educação e Didática. É opaco o discurso e o aprofundamento acerca dos fundamentos da Ciência, e conseqüentemente da Ciência da Educação. Essa formação acaba afetando a visão dos(as) educadores(as) frente ao ensino de várias maneiras, bem como colabora com o fortalecimento de uma escola organizada para a exclusão e para a negação da diversidade. No sentido do que prioriza no ensino, essa escola vem assumindo uma prática desfavorável à experiência da criança afrodescendente, visto que está muito mais concentrada em ensinar “Língua Portuguesa e Matemática” em detrimento de estudos culturais, políticos, enfim.

Numa reunião onde se discutiu o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), esse problema foi levantado:

**Educador W:** *Mas, voltando viu? O PDE privilegia a Língua Portuguesa e a Matemática. Mas, o que a gente vê na sala de aula é a mesma coisa. E o que a Escola em Desenvolvimento detectou foi a mesma coisa. A gente vai pra sala e o professor está lá trabalhando exclusivamente Língua Portuguesa e Matemática. 80% Língua Portuguesa e 20% matemática. E eu acho que vou sentar e fazer uma estatística mesmo por hora, pra poder dar esse dado assim... Então não é um problema do PDE, em compensação a gente ainda vê os meninos sem conseguir ler, a gente não ta fazendo diferente[...].*

**Educador Z:** *mas a carga horária de Língua Portuguesa também é maior.*

**Educador W:** *a carga horária é maior, mas na sala de aula é! Não é nem maior, nem menor! Só é! É uma coisa pra gente pensar. Quando a gente fez o PDE, foi um problema que a gente também detectou. E aí, alguns professores disseram que não sabiam trabalhar de uma forma, interdisciplinarmente, de uma outra maneira. E nós tentamos colocar aqui, no PDE, uma capacitação, mas não pudemos colocar. .. tinha que ser dentro disso aí, Língua Portuguesa e Matemática. Apesar de a gente ter tomado isso aí como uma crítica ao PDE, nós estamos realmente fazendo a mesma coisa. E quando a gente vai em alguma sala dos professores, fazer um acompanhamento, eu vi a aula e não tinha as outras áreas. Então não é... eu na verdade não estou dizendo nada, eu só quero que a gente reflita. Veja realmente em que nível, se a gente está pensando nisso, porque é que a gente não está fazendo. Então, vê se pelo menos Língua Portuguesa que é 80% mais, surta algum efeito.*

**Ana Katia:** *eu queria falar algo.*

**Educador W:** *claro!*

**Ana Katia:** *no processo de pesquisa em Camaçari e Candeias, a gente chegou a mesma conclusão, aqui também em Salvador. Na verdade, é uma construção, infelizmente, ainda muito forte no Ensino Fundamental, não é? Ensino Fundamental e Médio também. A gente tem uma compreensão de que o trabalho tem que ser mais conceitual no sentido da matemática, da Língua Portuguesa, das coisas mais abstratas. Claro que a Língua*

*Portuguesa é instrumento fundamental para a construção do sujeito enquanto falante da língua. Então, quando você conhece a sua língua, você se conhece enquanto sujeito. Mas, a gente sempre teorizou mais esses aspectos em detrimento de outros que são tão importantes quanto. Então, eu acho que o que você está falando é algo sério, muito pontual, significativo mesmo, e o interessante é que quando você fala que é para a gente refletir, porque é algo que não acontece apenas aqui nesta escola. É algo que está hoje na prática pedagógica de maneira geral e tem a ver com a formação de professores, nesta visão política de educação, na carga horária instituída...*

Também a forma como a escola vem considerando a participação dos pais nos parece muito equivocada, já que trazer os pais para a escola não significa ficar refém deles, principalmente no sentido que já discutimos na “*barreira sobre a intolerância*”. A escola não vem conseguindo estabelecer um diálogo saudável com as famílias e isso acarreta problemas que afetam diretamente a formação dos sujeitos que vivenciam este espaço. Construir novas bases para o diálogo entre família e escola parece ser imprescindível no contexto atual.

Tem-se ainda, nesta reflexão sobre a organização escolar, a necessidade de atentar para o discurso veiculado a partir dos conteúdos selecionados no currículo. Verificar a natureza e o teor político de cada um deles também é uma tarefa que cabe aos educadores, enquanto coletividade, já que precisam analisar o que de fato deve servir como fundamento do ensino no sentido teórico. A sistematização desses conteúdos, na sala de aula, participa diretamente da produção de conhecimentos das crianças. Se esse discurso ou conteúdo vem carregado de poder ideológico, discriminatório, as conseqüências já são conhecidas: manutenção do *status quo*, império de uma cultura sobre outras, negações de identidades.

Essas *barreiras* aqui descritas, percebidas no cotidiano escolar do Ensino Fundamental, devem se configurar enquanto caminho de profunda reflexão para um repensar da epistemologia do educador que vem organizando a produção de conhecimento da criança afrodescendente.

#### 4 HISTÓRIA E CIENTIFICIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL BAIANO

Obra da Modernidade, avessa à ‘singularidade carnal do sujeito’, a escola que conhecemos é um sistema racional idealizado pelo pastor tcheco Comênio no século XVII. [...] em sua Didática Magna – obra que é considerada fundadora da Pedagogia (ou ‘Ciência da Educação’) – só há lugar para as ações educativas conscientes e metódicas [...].

Bacha, 2004.

Por que a escola sente calafrio e repulsa pelas *singularidades carnis*, pela *experiência mundana* dos sujeitos? Esta inquietação possibilita uma incursão na história do Ensino Fundamental na Bahia, visto que, em seu processo de construção e validação pela sociedade, revelou-se como espaço de negação, de representação<sup>21</sup> e silenciamento das experiências produzidos pelos(as) educandos(as) no mundo e com o mundo, principalmente das crianças afrodescendentes. Na Bahia, de população predominantemente afrodescendente, negra, é difícil compreender que, na escola, ela produz conhecimento distanciado de sua experiência.

Para que essa compreensão crítica seja possível, a escola baiana de Ensino Fundamental será aqui analisada a partir de sua origem. Elaborada inicialmente (séculos XVI e XVII), tendo como fundamentos pedagógicos os princípios organizadores da Igreja Católica, a escola de *ler e*

---

<sup>21</sup> Vide capítulo II o que compreende-se, neste texto, como representação.

*escrever*, enquanto espaço institucionalizado, é fundada na cidade de Salvador tendo os jesuítas como pedagogos e apoiados pelo primeiro governador-geral Tomé de Souza. Segundo Aranha (1996), este é o início do processo de fundação de escolas elementares, missões, seminários e também escolas secundárias. No contexto, a primeira escola do Estado da Bahia, fundada em 1555, tem como principal pedagogo o padre José de Anchieta.

Enquanto colônia, o Brasil está organizado na época por uma economia que gira em torno da produção no engenho de açúcar (modelo agrário-exportador dependente e servil da Europa) e os proprietários de engenho usam do trabalho escravo dos índios e negros africanos para a geração de altos lucros na produção. Dessa forma, a base da sociedade brasileira se funda na escravatura, no latifúndio e na monocultura. Nessa organização de sociedade, a Educação não é prioridade. Não é preciso formação especial para o trabalho na agricultura. Mesmo com essa compreensão, são enviados padres jesuítas com a função de realizarem trabalho *pedagógico e missionário*, a fim de converter principalmente os índios, como também cuidar para que os colonos portugueses não se desviassem da fé católica. Os jesuítas também deveriam se preocupar com a formação da elite intelectual.

Nestes dois primeiros séculos, o processo educativo se fundou nos princípios católicos sistematizados no *Ratio Studiorum*, primeiro currículo escolar no Brasil no qual se revelam a moral e a religião cristã, que se alia também a algumas idéias modernas no que diz respeito ao processo de reorganização disciplinar da escola e de racionalização e controle do ensino. Nesse currículo, é evidente, estava fora qualquer possibilidade de incorporação dos saberes dos grupos locais. A escola baiana já se funda a partir de um processo perverso e excludente, visto que educava violentando a cultura alheia. Aos índios e colonos (incluindo mais tarde os negros africanos) são impostos os valores europeus, portanto brancos, de visão adultocêntrica e

machista via religião cristã, conseguindo desintegrar ou enfraquecer culturalmente os grupos nativos e, posteriormente, a cultura africana trazida pelos negros escravizados.

O ensino viabilizado pelos padres jesuítas era completamente desinteressado pela realidade vivida na colônia. A escola elementar era voltada, então, para a população indígena e para os filhos dos colonos, enquanto a educação média para os homens da classe dominante. Gradativamente, a ação dos jesuítas passa a voltar-se mais para a educação da elite. Segundo Romanelli (1978), a catequese, que era obra principal da Companhia de Jesus, acabou cedendo lugar à educação elitizada e, com essa característica, consegue se firmar no Brasil, mesmo depois da expulsão dos padres ocorrida no século XVIII. A educação jesuítica excluía o *povo* e por causa dela o Brasil se tornou um “país da Europa” por muito tempo, já que seus olhos estavam sempre voltados para fora, valorizando a cultura intelectual européia, fazendo da educação brasileira espaço alienado e alienante. Esse modelo de educação, transformada em educação de classe, sobreviveu por todo o período colonial, imperial e afetou o período republicano.

É interessante pensar que, nestes primeiros séculos, o Brasil em sua formação caminha alheio, especialmente no sentido educativo, às transformações que já se operam na Europa, principalmente no século XVII. Nessa época o pensamento europeu já começa a pôr em dúvida os princípios da fé e da revelação divina frente ao papel do homem, tendência antropocêntrica - o ser humano é responsável por todos os seus processos, enquanto portador de capacidade racional que discerne, distingue e compara. Essa dúvida impulsiona a compreensão do sujeito do conhecimento (debate dominante na Modernidade).

O pensamento moderno científico, principalmente elaborado pela reflexão de René Descartes (1596-1650), põe em discussão a teoria do conhecimento e focaliza o método, ou seja, os procedimentos a serem utilizados pela razão em busca da verdade universal, certa e absoluta.

Em seu estudo sobre o método, ele duvida de muitos processos, só não duvida de seu próprio ser racional: “penso, logo existo”, neste sentido o homem racional torna-se verdadeiro e superior a todas as coisas, inclusive ao seu próprio corpo, já que o pensamento é o que constitui de fato o sujeito na sua compreensão.

Nessa perspectiva, Descartes sente-se autorizado a sistematizar a defesa de que o ser humano é puro pensamento. Ser que faz a “experiência mental”. Em sua teorização, ela apresenta um ser humano que, mesmo ao extrair de si o próprio corpo, o eu pensante permanece. Esse eu permanece ainda se eliminar o mundo e o espaço. O que dá a identidade do sujeito é o pensamento. Em sua compreensão, mesmo que faltasse tudo (mundo, espaço, corpo) o pensamento permaneceria. (Descartes, 2002).

O pensamento, com um método rigorosamente organizado, sistematizado, alcança a verdade. Na modernidade, esse interesse pelo conhecimento e pelo método usado para atingi-lo vai também influenciar a Pedagogia. A busca de métodos *certos, seguros, rápidos, agradáveis e eficazes* na vida prática da escola, passa a ser discussão central em educação.

Segundo Cambi (1999, p. 302):

[...] A mente é *cogito*, pensamento autoconsciente, autoevidente e organizado analiticamente segundo a mecânica das idéias claras e distintas que se agregam de modo lógico, seguindo as regras da não-contradição e da implicação. [...] O *cogito* é independente das paixões, desprovido de emoções, livre de perturbações. Estamos diante de uma mente entendida no sentido espiritualista (contra a matéria-natureza, conotada de interioridade e autotransparência), mas também no sentido matemático (organizada segundo um modelo analítico-geométrico). Essa mente é depois colocada como base da própria ciência da natureza, a qual – na extensão – deve fixar os seus caracteres analíticos coordenados entre si segundo procedimentos mecanicistas. Essa idéia de mente, (...) terá uma essencial importância pedagógica e influenciará sobre a concepção dos estudos, sobre os processos de aprendizagem escolar, sobre o modelo de homem que muita cultura pedagógica – ligada ao racionalismo – irá elaborar.

É nesse contexto que, aquele que é denominado de o maior educador e pedagogo do século XVII, João Amós Comênio (1592-1670) começa a desenvolver o que se denomina Ciência da Educação. Em sua obra *Didática Magna*, preocupa-se em atingir os métodos modernos em

educação e a partir de seu pensamento dá-se início à sistematização da Pedagogia e da didática no Ocidente. Seu pensamento centra-se, dessa forma, num modelo de Pedagogia explicitamente epistemológico, mas também influenciado por aspectos político-religiosos, já que, apesar de muito religioso, Comênio propõe um corte radical com o modelo de escola até então praticado pela Igreja Católica. O que ele desejava era *ensinar tudo a todos*, seguindo os critérios do método moderno instaurado por Descartes. “[...] a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e de classes, e sua centralidade na vida do homem e da sociedade” (CAMBI, 1999, p. 281), seria a principal meta de sua proposta. Porém, apesar de centrar sua análise na vida do homem e da sociedade, esta centralidade do homem só é possível, em sua compreensão, quando da consideração de um ser supremo que concebe este homem racional. A racionalização de todas as ações educativas era foco de sua atenção.

Essa didática (ou metodologia) proposta por Comênio objetiva fazer da aprendizagem um processo de grande eficácia e apresenta como preocupação tarefas cuidadosamente organizadas. Ensinar e aprender com segurança para obter bons resultados. Em busca do verdadeiro estudo, põe os sujeitos, que ensina e que aprende, numa relação de superioridade frente à experiência, apesar de tomar esta última como fonte do conhecimento, é a razão que metodicamente organizada possibilitará a chegada ao conhecimento seguro.

Ensinar tudo a todos fortalece um dos maiores princípios modernos: a universalização.

Note-se nas próprias palavras de Comênio (*Apud*. Aranha, 1996, p. 113):

Importa-se agora demonstrar que, nas escolas, se deve **ensinar tudo a todos**. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos de todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exato e profundo).

[...] Desejamos que o método de ensinar atinja de tal **perfeição** que, entre a forma de instruir habitualmente, **apareça claramente** que vai a diferença que vemos entre a arte de multiplicar os livros, copiando-os à pena, como era uso antigamente, e a arte da imprensa, que depois foi descoberta e agora é usada. Efetivamente, assim como a arte tipográfica, embora mais difícil, mais custosa e mais trabalhosa, todavia é mais acomodada para escrever livros com **maior rapidez, precisão e elegância**, assim também este novo método, embora a princípio meta medo com as suas dificuldades, todavia, se for o aceito

nas escolas, servirá para **instruir um número muito maior** de alunos, com um **aproveitamento muito mais certo** e com maior prazer, que com a vulgar ausência de método. (Grifos meus)

A universalização dos sujeitos, mediatizada pelo método perfeito, rigoroso, rápido e certo organiza, portanto, a didática do educador moderno. O pensamento científico ocidental de Comênio exerce grande influência na Pedagogia.

No Brasil, essas idéias tardaram a chegar em relação a sua discussão e vigência na Europa que desde o século XVII já se validava, sendo fortalecida no século XVIII “O século das Luzes” e o seu poder da razão humana de interpretar e organizar verdadeiramente o mundo e culminando com o ideário positivista do século XIX (Augusto Comte – 1798-1857). O positivismo fortalece o avanço da Ciência Moderna quanto institui a ciência como único conhecimento válido, visão esta reducionista e excludente. O século XIX será marcado pelo cientificismo pautado no método (concepção determinística de causa e efeito também para o comportamento humano) das ciências da natureza, o qual priorizava a observação, a matematização e a experimentação. Em educação, cabe a Émile Durkheim (1858-1917), a partir de uma visão sociológica, validar esses pressupostos.

Nesse contexto, o pensamento científico ganha guerra contra o discurso da igreja pela prerrogativa de falar a verdade de maneira comprovada. A Ciência Moderna se alia à técnica, ao ensino, à cultura e à indústria (SILVEIRA, 1999) e produz discursos abstratos potentes, validados e veiculados, principalmente, no interior das instituições. A escola será uma delas. Por já ser construída em bases excludentes, a escola elementar baiana, fortalece essa base agora apoiada pelo discurso científico.

Apesar de a educação brasileira ainda estar vivendo sob a égide da educação de fundamento cristão (da escolástica da Idade Média), começa a assumir, mesmo que tardiamente

se comparado à Europa, os fundamentos da Ciência Moderno-Occidental, principalmente com a defesa de Comênio e Durkeim enquanto pensamento pedagógico.

Edificada, portanto, sobre os fundamentos organizadores da Ciência Moderna, a escola do ensino fundamental, já no século XIX, colabora com uma visão na qual está evidenciado um modelo explicativo unitário de mundo (o mundo ocidental/europeu), interpretado a partir de princípios mecanicistas a fim de elaborar um projeto laico e científico para o ser humano moderno. A escola elementar, de pensamento cristão, já excluía grupos e discursos diferentes daqueles hegemonicamente eleitos, e com a Ciência Moderna se valida isso com toda força. Nesse caso, os negros, após período abolicionista, ao iniciar integração aos espaços escolares institucionalizados, já iniciam esse processo tendo a cultura africana excluída dele.

O Ensino Fundamental (ou elementar) na Bahia de hoje, apesar dos esforços de tantos pensadores críticos desse modelo de ciência e de prática pedagógica, na consideração da realidade histórica brasileira, ainda perpetua como fundamentos os mesmos princípios da Ciência Moderna.

Retomar a pergunta “Por que a escola sente calafrio e repulsa pelas *singularidades carnavais*, pela *experiência mundana* dos sujeitos?”, força-nos a resposta que diz respeito diretamente à visão de universalidade de ser humano, conceituado como pura racionalidade e à produção dos discursos científicos tomados como verdadeiros. A Ciência Moderna se compreendeu como saneadora das *mazelas do mundo*, sejam elas relativas à situação econômica, política, cultural, racial. Enquanto organizadora da humanidade, ela precisava colocar ordem no caos planetário, na diversidade e impor a autoridade dos seus *superiores naturais*, pela força e pela razão (SILVEIRA, 1999). A escola não estava alheia a essa defesa. A reprodução desses discursos se evidenciava de muitas formas.

Destaca-se aqui um dos discursos, que afeta diretamente a infância afrodescendente e sua cultura. Validando o desejo da metrópole portuguesa, em *embranquecer* o Brasil, o discurso científico pautado no racismo, chega às escolas para negar a diversidade humana que é muito grande no caso brasileiro, sempre validado pelos métodos já descritos. Métodos estes impossíveis de negar a veracidade, segundo defesa própria.

A Ciência Moderno-Occidental se utilizou do conceito de raça, pondo sob o holofote a raça branca como superior (discurso bem favorável para a metrópole portuguesa frente a sua atuação no Brasil). Em seu discurso, o mundo deveria ser comandado pelo homem branco. Em contrapartida, apresentava as demais como refratárias do progresso, supersticiosas, ignorantes, rotineiras, irresponsáveis, infantis, preguiçosas, despóticas, animais, imorais e sanguinárias (SILVEIRA, 1999). Ao homem branco cabe a missão civilizadora. O Racismo científico vem acompanhado de uma visão etnocêntrica de mundo, construtora de um discurso discriminatório no qual a superioridade do sangue “claro e puro” é fato evidente. O desprezo pelo outro impulsionou a política colonial de assimilação social e cultural com imposição do modo europeu de sociedade (no caso do Brasil).

Baseadas na objetividade e na quantificação (análise de base na biologia: tipo de crânio, quadril, nariz, cor de olhos, altura,...) são produzidas as chamadas “aberrações epistemológicas” (SILVEIRA, 1999), que mostravam o lado violento e doentio da Ciência. Separando a humanidade em quatro raças (branca, asiática, americana e africana), apresenta características de fundo discriminatório e preconceituoso: O branco é um sangüíneo ardente, possui cabelos louros e abundantes, olhos azuis, de traços leves e finos, é de personalidade engenhosa, usa roupas estritas e é regido pelas leis; o asiático é melancólico, severo, avaro, regido pela opinião; o americano é vermelho, colérico, possui cabelos negros lisos e abundantes, narinas amplas, quase

sem barba, é teimoso e alegre, erra em liberdade, pinta-se de linhas curvas vermelhas, é regido pelos costumes; e o africano (o mais perseguido) de costumes dissolutos, indolente, vagabundo, preguiçoso, negligente, de cabelos crespos, lábios grossos, pele oleosa, nariz simiesco e é regido pelo arbítrio.

Essas características raciais vão servir como critério de verdade na classificação e como determinante das realizações humanas, sociais, políticas e culturais. Daí a colonização intelectual que vai ocorrer também na escola. A mais bela raça encontra-se na Europa, no Brasil, um dos países formados por “selvagens da América”, o povo é conceituado como decadência da natureza americana, chamando-o de passivo e vítima de um meio ambiente em estado bruto. Alguns cientistas pintam retrato *divertido* e massacrante: africanos sem imaginação, que rejeita o progresso e a mudança e sem capacidade de cultivar as próprias terras. Apenas em um ponto esses cientistas afirmam a superioridade do negro sobre o americano, com *ironia picante*: o negro é superior em relação à capacidade de cercar as mulheres, aí sim supera a preguiça e a indolência.

Esses e outros discursos desqualificadores das culturas diferentes da branco-ocidental, validados pela ciência moderna, afetam também o pensamento pedagógico, que exclui de suas elaborações a história e as construções culturais desses *outros povos diferentes*.

Somado a isto, mais a forma, didaticamente pensada de estruturar o ensino, em sua dimensão prática (seriando, separando por idade, sexo, nivelando formas de conhecer, reduzindo o conhecimento a conteúdos abstratos objetivamente estruturados segundo interesses de pequenos grupos), fez com que a escola adotasse uma atitude de aversão (ou silêncio intencionalmente colocado) frente às *condições carnis dos sujeitos*, fazendo-os separar-se de sua experiência produzida no *mundo da vida*.

Ainda hoje, em pleno século XXI, essa forma científica de pensar os sujeitos ainda se faz muito presente na escola de ensino fundamental no contexto baiano, visto que a cultura africana, valorizada pelos seus descendentes na Bahia, ainda se encontra na zona da exclusão. O pensamento científico e a ação pedagógica ainda não conseguiram contemplar o sujeito afrodescendente em suas elaborações. Na Bahia, segundo dados do IBGE (ANEXO D), de uma população que totaliza 13.085.769 de habitantes, destes 9.574.018 são negros e pardos (os que assim se nomearam), maioria portanto, e que dessa maioria de habitantes uma grande parcela valoriza efetivamente a cultura africana. No ensino fundamental, atualmente na Bahia, freqüentam 3.217.108 (ANEXO E) crianças (de maioria negra, como apontado pelos dados gerais em Anexo D) ainda não se vêem contempladas nesta ciência da educação.

Nesse sentido, é preciso repensar a ciência da educação e sua compreensão de verdade, falsidade, de racional e irracional. A educação baiana ainda mantém e perpetua formas “duras”, “positivas” de conhecimentos importadas das formas de produção da ciência. Pensar, então, como a criança afrodescendente produz o conhecimento, de modo que não fortaleça o modelo de Ciência Moderna, é validar a linguagem da possibilidade de construções, reconstruções e ressignificações e do reconhecimento de uma epistemologia crítica nos cenários educacionais. É, assim como nos alerta Macedo (2000, p.31), reconhecer que a “[...] construção do saber carrega tudo que lhe é próprio: contradições, paradoxos, ambigüidades, ambivalências, assincronias, insuficiências, transgressões, traições, etc”.

A transformação epistemológica na Educação, partindo do Ensino Fundamental, deve compreender o ser humano e a sua produção de conhecimento a partir de uma cosmovisão que valorize os aspectos culturais, sociais, emocionais, políticos, históricos dos sujeitos. Ampliar as possibilidades de uma educação cada vez mais humanizante nesse nosso tempo, desconstruindo a

visão etnocêntrica construída pela Ciência Moderna, bem como repensando o seu método, a sua didática é uma das principais tarefas da Pedagogia contemporânea. Na Bahia, marcada pelos valores e princípios africanos se faz mais urgente ainda, para que não seja vivido mais um século de exclusões e silenciamentos no interior da escola.

#### 4.1 A ESCOLA DA PRESENÇA E DA SOLIDARIEDADE

Para que a escola passe de cenário de representações e de exclusão étnica a espaço de presença e solidariedade há um difícil e longo caminho a percorrer, visto que em sua base estrutural, o discurso que organiza a sua prática, ainda que no plano oculto, é o monológico. A consideração da diversidade não é fato no cotidiano do ensino fundamental baiano.

A negação da afrodescendência, nesse contexto, chega a “escandalizar”, já que está situada numa terra de predominância desses sujeitos. Isso significa dizer que a escola baiana de ensino fundamental vem desenvolvendo um ensino pautado na abstração e no apagamento étnico da maioria daqueles que vivem essa experiência. Esse ensino, como no século XIX, ainda perpetua o discurso implícito favorecedor da cultura ocidental branco-européia e não dialoga com o diferente, tão presentificado na realidade baiana.

Nesse sentido, torna-se necessário pôr essa escola em discussão na tentativa de resignificá-la, de maneira não convencional, enquanto espaço de solidariedade para que a diversidade seja, de fato, contemplada. Saber incluir a diversidade, o diferente é a tarefa da escola contemporânea.

Solidariedade entendida como ato de remeter-se ao desenvolvimento grupal e pessoal de valores que possibilitem uma aproximação intelectual e prática de situações onde se percebe o outro em posição desfavorável, com a intenção de ajudar a superá-las a partir do

desenvolvimento da consciência/vivência de que direitos sociais existem, num contexto democrático, e devem ser garantidos para todos. A solidariedade, por não ser uma predisposição “natural”, do ser humano, precisa ser desenvolvida, construída cotidianamente, já que o contexto cultural (principalmente o de base ocidental) nos formou afastando-nos da prática solidária. Nesse sentido, é preciso que os limites éticos e educacionais impostos a partir dessa formação não-solidária, sejam superados.

Para nos tornarmos solidários com o outro, o “diferente”, é preciso “[...] ascender a um estágio de consciência e opção, que implica numa *conversão* a valores, que não são óbvios em nossa experiência cotidiana” (ASSMAN e SUNG, 2000, p. 31). Pôr os valores para dialogar é imprescindível numa prática solidária. E nesse diálogo espera-se que o(a) solidário(a) tome para si questões que nem sempre são suas e responsabilize-se por elas, afinal numa prática solidária a base da “luta” são os ideais sociais coletivos. Nessa perspectiva, a escola solidária compreenderá que a causa da criança afrodescendente também é sua e buscará aprender cuidados específicos para estas crianças, sem dar a esta ação uma configuração puramente sócio-afetiva. É preciso compreender essa ação como um ato sócio-político e não omisso frente à história dessas crianças. A exclusão e negação desse grupo cultural devem ser superadas.

Segundo Assman e Sung (2000, p. 79):

[...] a cultura na qual nós vivemos nos abre e fecha as ‘janelas’ pelas quais vemos o mundo. Ela nos leva a vermos certos aspectos da realidade e não vermos outros; mais ainda, leva-nos a não perceber que não vemos esses outros aspectos. Como não temos consciência de que não vemos um determinado aspecto da realidade, cremos que o que vemos é toda a realidade ou toda a verdade. [...] Assim, os problemas dos indivíduos e dos grupos sociais são compreendidos como problemas isolados que dizem respeito somente aos interessados e que devem ser solucionados por estes, sem nenhuma responsabilidade por parte do resto da sociedade.

É nesse sentido que a Escola Fundamental ainda pensa os sujeitos. Que cada um resolva as suas questões de natureza sócio-cultural e política fora dos seus domínios, porque acredita ser

responsável apenas por desenvolver habilidades formais como, por exemplo, ler, escrever, raciocinar, contar, etc.

Na verdade, percebe-se que assumir uma prática solidária frente a esses outros diferentes representa também um abalo, uma perturbação na estrutura desejada pela escola, visto que promove incômodo, embaraço e ao mesmo tempo obriga-a a transformar a sua maneira de ver o mundo e agir sobre ele. Integrar experiências tão diversas, saber cuidar delas não é nada confortável, já que exige mudanças fundamentais no interior e na organização das práticas escolares.

Solidariedade tem a ver com a forma de ver o mundo. A lente deve ser a consideração da alteridade. Reconhecer o outro em sua diferença e singularidade. No entanto, para isso é preciso se “despir” das *certezas culturais* (ASSMAN e SUNG, 2000, p. 97) incorporadas em nós. É preciso duvidar dessas certezas. Duvidar das certezas culturais seria uma condição epistemológica necessária à prática da solidariedade. Considerar a incerteza da realidade dada, em si; duvidar dos rótulos sociais; das classificações de humanidades e de culturas como melhores ou piores; duvidar se existe um melhor conhecimento, raça ou etnia, enfim, pôr em dúvida certos conceitos e explicações construídos ao longo da história e que se validam ideologicamente em nosso cotidiano escolar.

É preciso que a Escola compreenda a criança afrodescendente enquanto sujeito que tem direito de possuir uma identidade, de manifestar as suas crenças, seus valores e hábitos, sua história. A Escola precisa realizar um trabalho precisamente sensível e amoroso, a fim de “instituir” essa ação solidária como fundamento de sua prática pedagógica. Solidariedade como ato amoroso e sócio-político deve ser um dos nossos fundamentos do processo de conhecer e ação que ajuda a marcar a humanidade que há na tarefa docente.

Colaborar com essa criança para que ela possa ser um “ser de presença” e possibilitar que ela própria possa empreender a sua construção de mundo. Isso significa dizer, que à Pedagogia e à escola não cabem transformar essa criança num ser de representações, forçada a produzir conhecimentos completamente abstratos, sujeito sem corpo, sem história, afastado da experiência, negado em sua condição de vida.

Uma escola e uma Pedagogia solidárias devem assumir, diante dos(as) educandos(as), neste caso os afrodescendentes, no mínimo, uma atitude de não-indiferença. Que, segundo Costa (2000) quando deixamos de ser indiferentes diante de algo ou alguém, aquilo ou aquele assume para nós um valor. Valor que pode ser positivo ou negativo, isso vai depender da forma como compreendemos o mundo e os sujeitos que constroem esse mundo e como dialogamos com ele. Uma escola solidária é aquela que “abraça seus educandos(as) em sua condição de vida” e ajuda-os a transcender a condição de exclusão e violência, é aquela que não nega e discrimina a diferença, ao contrário ela toma essa diferença como riqueza e possibilidade de dialogias não lineares, não homogêneas. Não ser indiferente rompe com a idéia do “só faço o que é puramente escolar” e que na escola “[...] nada seja experimentado como estranho à sua vida própria [...]” (JAPIASSU, 1999, p. 33). É preciso acreditar que os problemas que podem me parecer estranhos, ou afastados de mim, são também de minha responsabilidade e que devo buscar as ações individuais-coletivas para a resolução dos mesmos. É preciso buscar perceber as “zonas de sombra”, os problemas que dificultam o viver cotidiano na escola. O alerta de Japiassu (1999, p.34) é útil: “[...] se não percebermos as zonas de sombra que ofuscam o nosso sistema educacional atual, ele continuará provocando, na expressão de Castoriadis, ‘uma desorientação informe das novas gerações’ ”. Essas zonas de sombra ofuscam, no processo escolar, as dimensões mais profundas presentes na vida dos sujeitos que participam dele: étnicas, culturais,

políticas, sociais, religiosas. É preciso que a Escola, através também de uma prática solidária, possibilite que as crianças afrodescendentes desenvolvam ao máximo a sua singularidade.

A consciência da necessidade da solidariedade une os seres humanos. Consciência que pode ser intelectual e moral a fim de viabilizar uma prática escolar mais humana. O encontro solidário entre educandos e educadores possibilita, conseqüentemente, o encontro de culturas, de pessoas e grupos de diferentes origens. Esse encontro pede abertura, simpatia e generosidade.

Considera-se, ainda, que uma escola solidária necessita da prática dialógica e crítica. Paulo Freire considerou o diálogo como uma dos maiores fundamentos da prática pedagógica. Não aquele diálogo compreendido como mera troca de palavras entre partes, esvaziadas de sentido e de implicação político-crítica entre essas partes. Ao contrário, dialogar é a capacidade humana de incluir o outro em seu mundo, mediatizada pela linguagem. Só a ignorância dos ritos, valores, costumes do outro e a arrogância preconceituosa é que dificultam o diálogo favorável à solidariedade. Todo diálogo implica na abertura do “falante” para o “ouvinte” e vice-versa. Freire (1996, p. 136) considera que:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática pedagógica. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

A escola solidária, nesta perspectiva, toma o diálogo em sua natureza interativa e aberta à possibilidade do acordo livre e capacita-se a incluir o outro na diferença que for. Nesse sentido, dialogar com a afrodescendência, permitindo a sua presença na escola, é estar disponível para garantir a diversidade e refazer-se permanentemente, principalmente no sentido de negar o discurso ideológico que edifica, ainda hoje, as suas práticas. Assman e Sung (2000), consideram

que toda comunicação deve ser tecida no diálogo, na elaboração de uma linguagem e de esperanças comuns. Deve-se abrir um horizonte que nos possibilite incorporarmos uma prática solidária a partir do desejo de dialogar com os sujeitos que estão dentro-e-fora da sociedade, do mundo. O mundo de cada um, o mundo de cada grupo social, de cada cultura. Dialogar deve pressupor o reconhecimento mútuo.

Ser solidário com o outro exige convicção, escolha ética e aceitação dos valores e expressões contrárias, diferentes das suas (MORIN, 2000). As pessoas e culturas devem aprender umas com as outras e alcançar a humanidade que há em nós mesmos através dos atos solidários.

Uma escola solidária é também aquela que não está desinteressada frente à realidade do seu educando, mas ela desenvolve cotidianamente a sua capacidade de escuta. Ouve aqueles que sempre tem muito a dizer e a ensinar. Uma escola solidária não é ditadora, autoritária.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é escutando que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, *fala com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 1996, p. 113).

Essa escola solidária, então, é dialógica, aberta à diversidade e desenvolve a escuta crítica, e nela é possível considerar o educando como presença, não como um favor a ser feito, mas como compromisso ético e ação político-pedagógica implicada ao seu contexto de atuação.

Saber da fundamental necessidade de abrir-se para a diversidade, viabilizada pela prática solidária, dialógica é o desafio posto para a escola baiana, visto que o seu contexto, por si só indica essa necessidade. A criança afrodescendente terá vez e voz numa escola assim organizada.

## **5 UMA PROPOSTA COMO CONCLUSÃO: ENTRE EPISTEMOLOGIA E TRADIÇÃO AFRODESCENDENTE**

O final deste texto não é uma conclusão definitiva e analterável, visto que se apresenta muito mais como um horizonte que se abre para uma “virada epistemológica” no contexto da Educação do Estado da Bahia. Horizonte este grávido de sentidos e significados e que carrega a esperança, mais que certezas, de ver quiçá as transformações se efetivando no Ensino Fundamental relativo à consideração do conhecimento da criança afrodescendente. Esse horizonte abre-se, no entanto, a partir de algumas constatações, as quais vamos explorar a fim de indicar as direções assumidas nesta pesquisa.

A primeira direção é delineada pela constatação de que a Ciência da Educação no contexto baiano, amparada pela epistemologia produzida pelo(a) educador(a), não contempla a produção de conhecimento da infância afrodescendente. Ao realizar estudo histórico do próprio conceito de infância (O que é isto – A infância?), desde a visão antiga-ocidental até o processo moderno-colonialista brasileiro nota-se, desde aí, quais são os segmentos da infância valorizados ou excluídos pelo discurso político-ideológico da época e que afeta diretamente a compreensão atual acerca dos grupos infantis considerados como “melhores” e portadores de “nobreza e

direitos”. Historicamente, a cultura branca sempre esteve em posição de vantagem social, política e econômica em detrimento dos grupos negros-afrodescendentes, mestiços e indígenas. O etnocentrismo é caminho de construção da cultura brasileira. A exclusão social e cultural desses grupos se dá também na escola, já que esta não vive numa redoma e é diretamente afetada pelo discurso ideológico, discriminatório e excludente que funda a sociedade brasileira em relação à cultura desses grupos infantis.

A partir dessa constatação, fez-se necessário trilhar um caminho discursivo no qual a “descrição densa” de fatos históricos possibilitam uma conceituação da infância afrodescendente, e que colaboram para uma valorização efetiva dessa cultura, na tentativa também de garantir-lhe os direitos que lhe são outorgados, em alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. O que é isto – A infância de origem afrodescendente? Debate que aparece no primeiro capítulo e apresenta elementos que definem e caracterizam esse grupo infantil. As relações entre território (Continente Africano e Bahia) e cultura de grupos que se entrelaçam e se reelaboram. Dessas novas relações se constrói a identidade do afrodescendente na Bahia, identidade esta que é plural e complexa, por ser fruto da pluralidade cultural e territorial desde a África e que, de forma criativa, se mantêm a matriz negra africana e se reelaboram no novo espaço (Bahia), principalmente nos espaços sócio-religiosos, conhecidos como terreiros de Candomblé .

A infância de origem afrodescendente, assim como seus “parentes” realizam uma fundamental tarefa: a *reconciliação*. Tarefa que busca possibilitar a permanência de vínculos com a experiência desde a África. Reconciliação com os parentes deixados em África ou separados pelo tráfico negreiro, através dos novos laços de solidariedade e convívio e não mais pelos laços de sangue que os unia anteriormente, bem como reconciliação com os seus ancestrais (nos terreiros representados pelos Orixás) e seu território. Os afrodescendentes na Bahia, reconstróem

as relações de parentesco, de ancestralidade e de espaço; visto que, no ‘novo mundo’ passam a considerar as novas formas de convívio social, político e cultural em que se encontram. Reconciliação une corpo e território enquanto cultura, mediados pela memória (canto, língua, dança, culto aos orixás).

Participa ainda, na conceituação desse grupo infantil, princípios presentes na figura dos Orixás. Estes que são compreendidos como “modelos de identidade”, ancestrais, que auxiliam a vida cotidiana das pessoas através de suas posturas e ensinamentos. Alguns são destacados, juntamente com o princípio da *Reconciliação*, principalmente porque apresentam os princípios considerados fundamentais para um ressignificar da epistemologia do(a) educador(a) na escola de ensino fundamental. A *Integração* e os *Novos Padrões de Convivência* (Iansã ou Oyá); O *Compartilhar* (Oxum); O princípio da *Criação* e da *Co-Responsabilidade* (Nana e Oxalá); A *Multiplicidade*, a *Diversidade da vida*, o *Rigor com simplicidade e delicadeza* (Oxumaré e Nana); A *Força*, A *Inteligência*, a *Justiça e o Rigor* (Xangô e Oxossi); O *Acolhimento* (Ibeji); e o *Respeito à natureza* (Ossanyin). Estes são princípios vividos e trabalhados cotidianamente nos espaços religiosos de tradição africana e que são princípios universais, por isso mesmo abertos à incorporação na prática de qualquer sujeito, independentemente de ser membro ou não dos terreiros de Candomblé. Os orixás, com suas posturas, nos ensinam a ser melhores seres humanos.

A segunda direção para constatações, neste trabalho de pesquisa, aponta para a Epistemologia do(a) Educador(a) na contemporaneidade, considerando a realidade do ensino fundamental baiano. Mais uma vez a “Descrição Densa e Multirreferencial”, amplia compreensão sobre a atual organização da Epistemologia do(a) Educador(a) e o seu principal fundamento. Constata-se que o projeto epistemológico da modernidade, supervaloriza o *cogito*, instituiu a

separação sujeito/objeto, fundamento do que se chama de ciência positiva e funcionalista. É, ainda é esse fundamento que ampara a epistemologia da maioria dos educadores do ensino fundamental no contexto baiano.

Nas falas das crianças, educadores e pais, constata-se que é preciso, de fato, que uma Epistemologia Crítica, ressignificada em seus fundamentos, aquela que transcende os limites desse projeto epistemológico, produtor também da razão instrumental, se efetive no cotidiano escolar. No entanto, algumas *barreiras* foram identificadas.

A primeira das *barreiras* diz respeito à separação sujeito/objeto, como fundamento da Ciência da Educação, a criança afrodescendente está separada da sua experiência e, ainda, o olhar distraído dos educadores(as) sobre a realidade. A epistemologia do educador(a), no contexto baiano, não contempla a experiência da criança afrodescendente, porque o seu fundamento de base é o Cartesiano, “justificável”, portanto, tal atitude. Essa forma de pensar os sujeitos, separados de sua experiência vital, acaba gerando também o fortalecimento do silenciamento, do preconceito e da negação a que estas crianças estão submetidas. Nesse sentido, essas crianças são apenas produtoras de *habitus*, visto que a elas cabe apenas produzir representações, idéias abstratas e o acesso à sua experiência é negado.

A segunda *barreira* abre uma séria reflexão acerca da *interpretação* realizada pela maioria dos educadores sobre epistemologia genética. Essa interpretação impulsiona o olhar linear sobre os sujeitos, afinal o peso dado à cognição e ao fator biológico coloca em segundo plano a discussão cultural, étnica, neste caso específico. O biológico é mais importante que o cultural, o social, o político. As “habilidades” cognitivas são assim o foco de atenção; ensinar português e matemática, ler, contar e raciocinar é a fundamental preocupação de fundo da Ciência do(a) Educador(a). Dessa forma, questões que dizem respeito às subjetividades dos

sujeitos ficam apagadas no contexto. Com esse discurso, no entanto, não se quer afirmar que desenvolver habilidades cognitivas não é tarefa importante. O desenvolvimento do equilíbrio entre razão e corpo, ser humano e mundo, sujeito e experiência deve ser presença na epistemologia do educador.

A terceira *barreira* revela a intolerância religiosa geradora de preconceito contra as crianças afrodescendentes na escola. Ora essa barreira, que não está só na escola, mas está presente na sociedade, possibilitou perceber que a nossa sociedade parece se fundar em antigas práticas medievais, “acusações e cremação verbal” da diferença religiosa, principalmente relativa a religiosidade de tradição africana. Os praticantes do Candomblé são “perseguidos” e discriminados, segundo fala dos próprios sujeitos que vivem essa realidade (tanto crianças como pais). Mais uma vez o etnocentrismo aparece, agora revelado em relação às práticas religiosas. Também se vê que o ECA, em seu artigo 16, é completamente descumprido, quando afirma que deve ser garantido o *direito de liberdade da criança e do adolescente, nos aspectos de opinião e expressão, crença e culto religioso, participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação*. Essa intolerância, junto à discriminação e o preconceito, dificulta a constituição de uma epistemologia crítica e força permanente discussão.

A quarta *barreira* constatada é relativa à atual configuração da escola. A mesma é perversa por ter sido fundada a partir de um discurso científico que a afetou e produziu, historicamente, o que conhecemos em sua dimensão oculta, como cenário escolar. Espaço de representações, de pensamento etnocêntrico desde as suas raízes, sob a organização dos padres jesuítas até o discurso moderno que a edificou. A Escola e a Pedagogia que conhecemos precisa ser ressignificada e edificada em outras bases que seja a da presença e da solidariedade. Também o método, a didática, possibilitados pelas condições de formação dos(as) educadores(as), dificulta

o trabalho solidário, que inclui esses tantos diferentes. Nas falas de alguns educadores fica clara a preocupação com o método, já que os mesmos afirmam não saber como trabalhar com essa diferença e diversidade e quais seriam os fundamentos desse método. Fato este preocupante porque atesta a forma como o educador do Estado da Bahia vem sendo formado (desde os cursos de formação no magistério, graduação nos cursos de Pedagogia até os momentos de formação continuada), onde não aprofundam conhecimento sobre Ciência da Educação, principalmente na consideração do próprio contexto cultural (na Bahia a maioria é negra-afrodescendente). Essa quarta *barreira* articula-se com o último capítulo do trabalho.

Se, então, a epistemologia valorizada pelos(as) educadores(as) do ensino fundamental, e conseqüentemente, pela escola baiana, não contempla a produção de conhecimento da criança afrodescendente, importante seria ressignificá-la, ampliar seus horizontes. É nesse percurso que o trabalho se coloca: abre-se um horizonte para uma “virada epistemológica” no ensino fundamental do Estado da Bahia. A proposta se organiza tomando como fundamento inicial a *Reconciliação*, articulada com princípios valorizados nos espaços de tradição religiosa africana a fim de propor reflexão radical sobre o principal fundamento do projeto epistemológico moderno, que influenciou diretamente a Ciência da Educação.

A separação sujeito/objeto, o ser humano da “razão pura” é questionado. Nesse sentido, incorpora-se também a crítica heideggeriana posta em relação à metafísica ocidental, na qual sugere que a relação cindida entre sujeito e objeto, presença e mundo seja repensada, bem como a supervalorização da razão sobre o corpo, sobre a experiência. Um “acordo solidário” deve ocorrer. O *dasein* proposto por Heidegger significa o ser-mundo, o ser-aí, na busca de seu sentido ontológico. Tarefa, aliás, já realizada pelos afrodescendentes em sua produção de conhecimento. A reconciliação africana é atividade que possibilita íntima relação do sujeito com a sua

experiência. O afrodescendente é razão e corpo, é presença e mundo ao mesmo tempo e ao realizar esta tarefa, apresenta ainda princípios fundamentais que podem ser incorporados à Ciência da Educação preocupada com a diversidade, e principalmente, no contexto baiano, com a infância afrodescendente.

A “virada epistemológica”, no entanto, não garante uma mudança radical na prática e na estrutura escolar, afinal depende também de vontades políticas, reestruturação de paradigmas sociais; mas possibilita reflexão profunda para aqueles e aquelas que vivem cotidianamente a educação. Essa abertura de horizonte, embora não suficiente, é condição necessária para uma educação que assuma como base a diferença e a diversidade em seus amplos e múltiplos aspectos.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- AGEA, Luiz Roberto. *Epistemologia básica e suas aplicações em Ciências da Saúde*. 2002. 70 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí.
- AGIER, Michel. *Anthropologie du Carnaval. La ville, la fête et l'Áfrique à Bahia*. Paris: Éditions parenthèses, 2000.
- ALMEIDA, Antônio Milton Oliveira. *O horizonte da recepção: os laços entre o espectador e a imagem midiática*. 1998, Salvador. Dissertação de Mestrado em comunicação e cultura contemporâneas – Universidade Federal da Bahia.
- ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*. São Paulo: Ars Poética, 1996.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ARAÚJO, Ubiratan Castro de, et al. *II Centenário da Sedição de 1798 na Bahia*. Salvador: Academia de Letras da Bahia; Secretária de Cultura e Turismo; Brasília: MINC, 1999.
- ARAÚJO, Ubiratan Castro de. *A guerra da Bahia*. Série Capítulos. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), 2001.
- \_\_\_\_\_. *Reparação moral, responsabilidade pública e direito à igualdade do cidadão negro no Brasil*. Texto síntese de Seminário “*racismo, xenofobia e intolerância*”, Hotel Bahia Othon, Salvador, 20 de novembro de 2000.
- ARDOINO, Jacques. Prefácio e apresentação da edição francesa. In: BARBOSA, Gonçalves Joaquim. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- AYOH'OMIDIRE, Félix. *ÀKÒGBÁDÙN. ABC da Língua e civilização Iorubanas*. Salvador: EDUFBA, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ASSMAN, Hugo e SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BACHA, Márcia Neder. *Escola moderna, purgatório das paixões*. Mato Grosso do Sul, 2004. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/percurso/main/pcs/BachaEscola.htm>>. Acesso em: 20 maio de 2004.

BARBOSA, Elyana. *Espaço-tempo e poder-saber: uma nova epistémé? (Foucault e Bachelard)*. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/revistas/tempo-social/v7-1e21yana7.html>>. Acesso em: 07 de junho.2004.

BARBOSA, Gonçalves Joaquim. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. BARBOSA, Gonçalves Joaquim. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As fronteiras da Epistemologia: como se produz o conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BURKE, Peter. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Universitária estadual Paulista, 1992.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDOMBLÉ na Bahia. <<http://ajagunacultura.sites.uol.com.br>> Acesso em 30 abril. 2004.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade. O poder da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. 2, 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CHALMERS, Alan F. *O que é Ciência, afinal?* Tradução Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 8.ed. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. O discurso competente. In: *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*/ Marilena Chauí. – 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2000; p. 3-13.

CHAVES, Eduardo O. C. *Um esboço de Filosofia analítica da Educação*. <[www.chaves.com.br/TEXTSELF/PHILOS/esboço.htm](http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/PHILOS/esboço.htm)> Maio de 2003.

CORTES, Maria Inês. *Tradição e oralidade: a Bahia como espaço de recriação da memória*. In: Texto apostilado de Palestra realizada no Centro de Estudos Afro-Orientais. 9 p. Out. 2002.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *A presença da Pedagogia. Teoria e prática da ação socioeducativa*. 2.ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 1999.

DaMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. 6 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DARLAN, Siro. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n° 8.069/90*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

DECARTES. *Discurso do Método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências*. Tradução de Thereza Christina Stummer. São Paulo: Paulus, 2002.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1996. (Coleção Caminhos da História).

DUARTE, Newton. *Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo*. (Artigo – projeto apoiado pelo CNPq). 1998.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Raça como negociação. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). *Brasil Afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo et al. *Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. São Paulo: Vozes, 1988.

FREITAS, Joseania Miranda. *A história da biblioteca infantil Monteiro Lobato: entrelaçamento de personagens e instituição*. 2001. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. A Arqueologia de Palmares: Sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana. In: REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Liberdade por um fio. História dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FURET, François. *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva, 1967.

GALEFFI, Dante Augusto. *Filosofar e educar*. Salvador: Quarteto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Delineamentos de uma filosofia do educar polilógica: no caminho de uma ontologia radical*. Texto construído a partir do trabalho apresentado no I encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste (promovido pela UFPE), realizado em Recife, de 1 a 6 de setembro de 2002.

\_\_\_\_\_. *Tensões filosóficas contemporâneas: uma descrição em perspectiva*. In: Ágere - Revista de Educação e Cultura. V.6. Nº 6. Salvador: Editora Quarteto, 2002.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. *As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas*. Site da Universidade Estadual Paulista, Unesp, campus Marília. 2002.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu e Guacira Louro. Rio de Janeiro: D&A, 1997.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. 12.ed. Parte I. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. (Coleção Os pensadores). Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

JAPIASSÚ, Hilton Ferreira. A presença do irracional na ciência. In: *As paixões da Ciência*. Módulo do curso de Pós-graduação da UNEB. 2001.1.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

\_\_\_\_\_. *Um desafio à educação: repensando a Pedagogia científica*. São Paulo: Letras & Letras, 1999.

JESUS, Luciana Maria de. e BRANDÃO, Helena Nagamine. Mito e tradição indígena. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. (Coord.). São Paulo: Cortez, 2000. v 5.

KNELLER, George. *A ciência como atividade humana*. Rio de Janeiro:Zahar, 1980.

KI-ZERBO, Joseph. *História da África negra – I*. 3.ed. Publicações Europa-América. 1966.

LACERDA, Inês. *Introdução à filosofia da ciência*. Curitiba: URFP, 1993.

LÉVI-STRAUS, C. “Raça e História”. In *Antropologia estrutural dois*. São Paulo, Tempo Brasileiro, 1989.

LIMA, Vivaldo da Costa. *A família de santo nos Candomblés Jêje-Nago da Bahia: um estudo de relações intragrupais*. Salvador, Corrupio, 2003.

LÜDKE, Menga et al. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPD, 1986.

LUNA, Sergio. *O falso conflito entre tendências metodológicas*. In: Cad. Pesq. São Paulo (66): 70-74, agosto, 1988.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá. Dinâmica da civilização africano-brasileira*. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Vanda. *Ilê Axé. Vivências e invenção pedagógica. As crianças do Opô Afonjá*. Salvador: EDUFBA, 1999.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *A lenta construção dos direitos da criança brasileira. – século XX*. Biblioteca virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Comissão de Direitos Humanos: <direitoshumanos@usp.br> Atualizado em 28.09.1998.

\_\_\_\_\_. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MONTEIRO, Silas Borges e SPELLER, Paulo. *Formação docente e as questões da pós-modernidade*. Maio.2004. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13form\\_docente\\_e\\_as\\_quest.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13form_docente_e_as_quest.html)> . Acesso em 20 maio 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. *O método: O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar, CIURANA, Emílio-Roger e MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar e KERN, Anne Brigitt. *Terra pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MOTA, Carlos Guilherme. *Viagem incompleta. (1500-2000). Formação: histórias. A experiência brasileira*. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

NABOKOV, V. *Lolita*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

OLIVA, Albert. *Epistemologia: a ciência em questão*. 4.ed. Campinas: Papirus, 1990.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Rafael Soares de (Org.). *Candomblé: diálogos fraternos contra a intolerância religiosa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARENTE, Sandra. *Camaçari. Sua história, sua gente*. Camaçari: Artset Gráfica e Editora Ltda, 2002.

PEREIRA, Amauri Mendes. *História e cultura afro-brasileira: parâmetros e desafios*. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/o36epereira.htm>> Acesso em: 12 maio.2004.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. *Seis estudos de psicologia*. 24.ed. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene (Orgs.). *A arte de governar crianças*. A História das políticas sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PONCZEK, Roberto Leon. *Reflexões sobre a descentralização ontológica do mundo em Spinoza e Heidegger: uma proposta cosmodepagógica*. Texto apresentado, por meio de divulgação digital como proposta de avaliação da disciplina Filosofia e Educação, na FACED –UFBA em novembro de 2003. Aluno regular do doutorado.

REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *Liberdade por um fio*. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REVISTA *Palmares em ação*. Ano I – n° 2 – Out./Dez., 2002. Publicação da Fundação Cultural Palmares.

REVISTA *Palmares em ação*. Ano I - n° 1 – Agosto/Set., 2002. Publicação da Fundação Cultural Palmares.

REVISTA o Correio da UNESCO. *História da África*. Julho, 1984. Ano 12, n. 7.

REY, Fernando González. *Epistemologia cualitativa y Subjetividad*. In: módulo do curso de Pós-Graduação da UNEB, 2001.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUÉ, Maria das Graças de Santana. *Orí Àpéré Ó. O ritual das águas de Oxalá*. São Paulo: Summus, 2001.

RODRIGUES, Maria Lúcia et al. *Edgar Morin: em busca dos fundamentos perdidos. Textos sobre o Marxismo*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2.ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. Cidadania, prática da exclusão social e solidariedade. *A-conte/cer jornal do programa de pós-graduação da FACED/UFBA*. Ano I, N. 0. Janeiro de 2004.

\_\_\_\_\_. (Re)significando a produção construtiva do conhecimento: da epistemologia genética à epistemologia da complexidade. *Educação e formação do educador*- REVISTA da FAEEBA. Salvador, v.12, n. 20, jul/dez 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANE, Dermeval et al. *História e História da Educação: O debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZ, Stuart B. Cantos e Quilombos numa conspiração de escravos Haussás. Bahia, 1814. In: REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SEQUEIROS, Leandro. *Educar para a solidariedade*. Projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

\_\_\_\_\_. Por uma representação do social do negro mais próxima e familiar. Texto apostilado. 2003.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo, UNESCO/MEC, 1995.

SILVA, Jônatas Conceição da. *Vozes quilombolas – uma poética brasileira*. Salvador: EDUFBA e Ilê Aiyê, 2004.

SILVA, Tomáz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Renato da. *Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental*. In Revista Afro-Asia do Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO. 23, (1999) p. 84-145. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. UFBA.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Ago Ago Lonan*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.

SODRÉ, Muniz. *A identidade como valor. Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUZA, Neuza dos Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TAVARES, Luís Henrique Dias. *História da Bahia*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1981.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Filosofia da educação. Mimesis e razão comunicativa*. Ijuí, RJ: UNIJUÍ, 2000.

VERGER, Pierre. *Orixás*. São Paulo: Corrupio, 1981.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo et al. *A pesquisa em História*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovith. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YOUNG, Michael. *O currículo do futuro. Da “nova sociologia da educação”. Uma teoria crítica do aprendizado*. São Paulo: Papyrus, 2000.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. *Cultura Ioruba*. Disponível em <<http://www.humanizar.com.br/paginas/ioruba.htm>> Acesso em: 01 de julho.2004.

## GLOSSÁRIO

Elaborado com base nos estudos desta pesquisa, bem como no Dicionário de Relações Étnicas e Raciais, de Ellis CASHMORE, apresentado junto às referências.

**Abiã** – Aspirante à iniciação ao culto aos Orixás, mas já pertencente ao terreiro.

**Afrodescendente** – Definição atribuída, neste trabalho, para o sujeito que se identifica e preserva valores e princípios de tradição africana, seja na fase infantil, seja na idade adulta. A relação de parentesco, ancestralidade e etnia funda este conceito. Também chamado de afro-baiano ou afro-brasileiro. Na diáspora brasileira, especialmente na Bahia, encontram-se a maioria desses sujeitos, seja nos terreiros de Candomblé, seja no interior das muitas famílias negras que organizam este território.

**Ancestrais** – na Bahia são conhecidos como Orixás. Seres simbolicamente divinizados. Antepassados dos afrodescendentes, reconhecidos por sua função de intermediários entre a indivíduo, família ou grupo que o representa e o Deus supremo do qual esses sujeitos acreditam. São parentes divinizados dos afrodescendentes.

**Axé** – Poder místico que rege o universo; força cósmica. Força vital que dá unidade às comunidades de tradição africana. Força que também pode estar presente em alguns objetos presentificados nos terreiros, por isso essa palavra relaciona-se também às preparações rituais postas nos fundamentos de um espaço sagrado de tradição africana.

**Candomblé** – Espaço sagrado para os afrodescendentes. Importante instituição que se preocupa em assegurar a continuidade do processo civilizatório africano: sua cultura e religiosidade. Espaço que, para além da religião, significa opção sócio-política de identificação com uma cultura historicamente negada e discriminada pelo sistema colonial-escravista e reatualizada ainda hoje no século XXI. Também conhecido como ‘terreiro’, este local apresenta, incorporado em sua vida cotidiana, valores e princípios tais como: a reconciliação com a experiência africana, a solidariedade, o compartilhamento, o respeito à natureza, a diversidade, dentre outros.

**Colonialismo** – Do latim colônia. Significa cultivo (para terra nova). Pode afirmar que diz respeito à práticas de natureza imperialista, no qual um Estado busca manter soberania política sobre um território distante. Imperialismo (do latim *imperium*) que significa comando, domínio, desejo de adquirir colônias e dependência de ordem políticas e também cultural. Sistema de poder e de relações de autoridade impostos e novos padrões de desigualdade envolvendo povos de diferentes línguas, nacionalidades, credos, cor, etc (CASHMORE, 2000, p. 130).

**Diáspora** – palavra polissêmica, mas de usos relacionados. Foi extraída dos gregos antigos e etimologicamente deriva de *dia* (através, por meio de) e de *speirō* (dispersão, disseminar ou dispersar). Dos vários enfoques, é utilizada neste trabalho como comunidade transnacional, ou seja, comunidade cujas redes políticas, sociais e econômicas atravessam as fronteiras das nações-estado, reconstruindo suas identidades culturais (povos que vêm de algum lugar, que têm uma história e que sofre transformações. É o caso do afrodescendente na Bahia.

**Direito** – Em sentido geral diz respeito à técnica da coexistência humana. Dar a cada um o que lhe cabe na sociedade em relação aos bens, sejam eles materiais, espirituais, morais, físicos, econômicos. Como técnica pode ser entendida como conjunto de regras (leis e normas) que visa o comportamento inter-subjetivo. As sociedades ocidentais se fundam também a partir dessa idéia, vide história de Roma Antiga e sua fundação. Faculdade legal de praticar ou não praticar um ato; o que é justo conforme a lei; conjunto de normas vigentes num país.

**Discriminação** – Expressão que indica comportamento racista e que objetiva negar aos membros de um determinado grupo acesso igualitário aos bens humanos produzidos. Favorece a exclusão desses grupos (ou indivíduos) da sociedade, fortalecedora da marginalização sócio-político-econômico e cultural. Além da racial, existem outros tipos de discriminação: a social, a sexual, a lingüística, etc.

**Ebômin** – Filha-de-santo com sete anos ou mais de iniciação no culto aos Orixás.

**Ekédi** – Mães que acompanham as suas filhas-de-santo quando estão incorporadas pelos Orixás. Zeladora de Orixás. Orientadora dos bons caminhos.

**Etnia** – Conceito fundante de grupos culturais. Deriva do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e significa grupo, povo, nação. Contemporaneamente, refere-se a um grupo que se solidariza, se reconhece e se identifica a partir dos mesmos valores, princípios e interesses comuns. Cada grupo étnico é uma agregação de pessoas unidas por experiências compartilhadas, sem que isso significa isolamente entre si. Geralmente os grupos étnicos compreendem a importância de dialogar com outros grupos étnicos.

**Ilê** – *Casa*; construída não só de paredes, mas de pessoas que apresentam objetivos e princípios comuns. Espaço sagrado para os afrodescendentes; espaço de convívio, de trocas de experiências, de vida.

**Intolerância** – Postura que não admite manifestações de vida contrárias ou diferentes das suas. O(a) intolerante, geralmente, é violento(a), física ou simbolicamente, e tenta negar a condição de humanidade do outro, suas preferências, suas crenças, seus costumes, seu posicionamento político, etc. O intolerante parte quase sempre de posições de negação frente ao outro na sua diferença.

**Minoria** – Diz respeito a grupos cultural, socialmente ou economicamente negados, discriminados, excluídos historicamente e perseguidos por ideologias massacrantes. Minoria não no sentido populacional, nesse sentido são em muitos casos maioria ou de considerável número populacional. Note-se os negros na Bahia, os índios na época da colonização e hoje, os portadores de necessidades especiais, as mulheres, etc.

**Parentesco** – Palavra definida por afinidade ou identificação e por descendência. Pode ser o modo como um ser humano se torna parente de um grupo. A descendência pode ser definida a partir de um ancestral masculino, feminino ou por ambos, com propósitos diferentes ou similares. Dois seres humanos são parentes por um ser descendente do outro ou quando são descendentes

comuns de um mesmo ancestral. São parentes também quando crescem na mesma família que apresenta princípios organizacionais do mundo sócio-político.

**Preconceito** – palavra originária do latim *prae*, e *conceptu*, conceito, que se define por um conjunto de valores e crenças aprendidos durante os processos educativos e sociais, de maneira ampla e, na maioria das vezes ocultamente, e que fazem com que certos indivíduos ou grupos emitam opiniões ou se posicionem a favor ou contra outros indivíduos ou grupos, antes mesmos de se permitirem trocar experiências. O preconceito pode resultar em opiniões e posturas positivas ou negativas, no entanto sabe-se que em relação à raça, a etnia, a religião, à indivíduos em condição de pobreza, o preconceito é sempre negativo. Criam-se posturas hostis e generalistas frente às condições citadas. A xenofobia está também relacionada ao preconceito: do grego *xenos*, para estranho, e *phobia*, para medo ou aversão, que significa medo do diferente, do estrangeiro. O que nos parece certo afirmar é que o ser humano não é naturalmente preconceituoso e xenofóbico. Essas são condições aprendidas via processos educativos na família, na escola, entre amigos, através da mídia, no trabalho, etc.

**Raça** – Grupos de indivíduos cujas características se assemelham e são transmitidas via hereditariedade. O aspecto biológico torna-se importante nessa compreensão; origem comum. Indica uma mesma ascendência. Mas, o termo atualmente é também usado de maneira diversa. Em alguns casos articula-se a origem biológica às condições sociais, políticas e culturais a que estão submetidos esses grupos. Hoje é mais compreendido a partir de sua construção política e não mais pela dimensão biológica pura e simplesmente, já que o racismo continua fundando muitas sociedades mundo afora (particularmente Brasil).

**Religião** – Do latim *religio*. Diz respeito à crença em forças que vão além dos limites impostos fisicamente ao ser humano. O ser humano reconhece-se, muitas vezes, limitado nas ações e decisões e a partir daí estabelece um vínculo com um ser supremo que o ajuda a caminhar nos espaços terrenos. Como existem várias religiões, cada uma acaba atribuindo uma explicação particular para si própria, o que acaba conferindo-lhe identidade.

**Segregação** – Pôr à margem, marginalizar; existem dois tipos de segregação: a de fato e a de direito. A de direito é quando indivíduos ou grupos são separados pela lei com base nas diferenças raciais ou étnicas. Ex: na Bahia, apenas na década de 70, do século passado, o Candomblé teve sua prática liberada, até então estava marginalizado, segregado dessa sociedade. A segregação de fato é aquela que não apresenta aparato legal para existir, mas que ainda assim se faz presente no cotidiano dos indivíduos.

**Xirê** – roda realizada pelos ‘filhos(as) de santo’, na qual há uma seqüência de cânticos cantados para os orixás.