



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-DOUTORADO

ANA KATIA ALVES DOS SANTOS

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

Salvador

2008

ANA KATIA ALVES DOS SANTOS

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

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pela Linha de pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.

Revisão: Prof.^a Maria José Bacelar.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi

Salvador

2008

UFBA/ Faculdade de Educação/ Biblioteca Anísio Teixeira

S237 Santos, Ana Katia Alves dos.
Ciência da educação na Bahia : infância afrodescendente e epistemologia crítica no ensino fundamental / Ana Katia Alves dos Santos. – 2008.
161 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

1. Educação de crianças – Influências africanas – Bahia. 2. Crianças negras - Educação – Bahia. 3. Ensino fundamental – Bahia.
4. Epistemologia. I. Galeffi, Dante Augusto. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.98142 – 22.ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA KATIA ALVES DOS SANTOS

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

Tese apresentada como requisito final para obtenção do grau de Doutora em Educação, pela Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica da Universidade Federal da Bahia, avaliada pela seguinte banca examinadora:

Dante Augusto Galeffi (Orientador)

Doutor em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Federal da Bahia
Professor adjunto do Departamento II da Faculdade de Educação –UFBA

Ana Célia da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia

Cleverson Suzart Silva

Doutor em Educação – Universidade Federal da Bahia
Professor da FACED-Universidade Federal da Bahia

Eduardo David de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco
Professor da Universidade Federal do Recôncavo

José Policarpo Júnior

Pós-Doutor em Educação pela Pennsylvania State University, PSU, Estados Unidos
Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco.

Salvador, 13 de junho de 2008.

A todos aqueles e aquelas que ao educar
na diferença humanizam-se em comunhão.

AGRADECIMENTOS

É difícil agradecer a todas as pessoas que tornaram possível a realização desta tese. Como sempre, tenho que agradecer a parte de minha família por seu apoio e por ter me dado a oportunidade de trabalhar livremente e com muita tranquilidade e silêncio, especialmente minha mãe, que se preocupava com cada noite mal dormida, dedicada aos estudos, à alimentação mal feita ou feita em horas erradas, ou simplesmente pelas tantas horas ou dias de afastamento fruto do processo desta pesquisa.

Muitos amigos me deram conselhos e apoio fundamental, os quais vou chamar apenas pelo primeiro nome, revelando a proximidade e carinho que nutro por eles. Quero agradecer a Hildonice, por me “chamar atenção” quanto ao momento de não pensar na tese, me afastar um pouco e realizar outras atividades e pelos conselhos que ajudaram a qualificar melhor a minha produção nessa fase; a UFBA me deu uma boa amiga como presente. Agradeço a Valéria, amiga sempre presente e grande incentivadora. Conhecemo-nos como alunas “especiais” do Mestrado, também na UFBA, e a amizade se solidificou de tal modo que parece amizade de infância. Sou muito grata por sua força e pela valorização de meu trabalho. A Stefano e Iumara que me ajudam cuidando da Educação das crianças na Fundação da qual sou instituidora, pelos necessários dias de afastamento para a sistematização deste trabalho. A Stefano também pelos conselhos às avessas, os quais entendo muito bem e valorizo. A Milton, que apesar da distância, me apresentou uma pessoa maravilhosa, Pedreira Lapa, que muito me ajudou a refletir alguns aspectos desta tese. A Wendel, pelos incentivos e contribuições de potencial reflexivo, desde a graduação até o momento da pesquisa de campo.

Agradeço aos professores Dante Augusto Galeffi (orientador do Doutorado) e à profa. Joseania Miranda Freitas (orientadora do Mestrado) que abriram as portas da Universidade Federal da Bahia, acolhendo-me e reconhecendo-me pela qualidade e importância desse trabalho e de meu potencial intelectual. Faço um agradecimento especial ao prof. Dante, que de forma sutil me incentivou a publicar minha dissertação de mestrado em forma de livro. Venho colhendo bons frutos dessa obra, conhecendo pessoas que entram em contato e trocam informações e conhecimento e, o mais importante, tenho acesso a depoimentos de educadores que aprovam muito as idéias colocadas no livro. A produção dessa obra tem sido uma significativa contribuição para a formação dos educadores da Educação Básica. Sobre esse ponto gostaria de agradecer também à Editora da UFBA, Edufba, na pessoa da Sra. Flávia Rosa.

Agradeço os muitos alunos da UCSAL, da Olga Mettig, da Rede UNEB, da FAMEC e da UFBA que me tiveram como professora titular ou substituta, e nesses anos (cinco considerando Mestrado e Doutorado) acompanharam meu pensamento e ações acerca da educação para a diferença, por terem escutado e debatido as idéias: suas perguntas e respostas estimulantes fizeram com que eu continuasse reavaliando minhas formulações.

Ao Ilê Axé Oxumarê (terreiro de Candomblé localizado na Avenida Vasco da Gama), aos professores, diretora, secretário e crianças da escola do Lobato, das escolas de Candeias, da Fundação Giramundo e aos educadores que participam dos cursos de Formação coordenados por mim. A abertura para a conversa e o debate sobre o tema, a receptividade e a colaboração de todos, desde o Mestrado, foram aspectos fundamentais para o caminhar desta pesquisa.

Finalmente, agradeço à Universidade Federal da Bahia e a CAPES/MEC, por incentivar-me e formar-me como educadora-pesquisadora.

“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 afrodescendente, 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 de 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. Neste 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 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 because one considers the method, didactic, from the conditions of the educators' formation. These barriers should be confronted so as to minimize them or, who knows, 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-descendante.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ESQUEMA

1 - Relação Sujeito/Objeto	50
2 - Separação Sujeito Racional e Objeto-Experiência/ Hierarquia na Relação	53
3 - Relação Sujeito-Objeto = Presença-Mundo	56
4 - Sujeito Afrodescendente na Bahia – <i>Reconciliação</i> – Objeto = Experiência Africana (cultural e territorial)	63
5 – Fundamentos/Princípios. Epistemologia. Crítica. Sujeito Afrodescendente. Reconciliação (fundamento). Experiência (princípios, valores)	65
6 – Bases para o habitar ético	116

FOTOGRAFIA

1 – Criança do Ilê Axé Oxumarê: Ludmila Mendes	35
2 – Criança do Ilê Axé Oxumarê: Jefferson Cruz	35
3 - Ekédi Josenilda e Ogan Luís Augusto	54
4 - Árvore sagrada: Iroco (Ilê Axé Oxumarê)	71
5 - “Matinha” de Ossanyin (Ilê Axé Oxumarê)	71
6 - Encontro com os(as) educadores(as) 1	77
7 - Encontro com os(as) educadores(as) 2	77
8 - Prof. Wendel e grupo da 4ª série	78
9 - Imagem da Escola da Fundação Giramundo	78
10 - Imagem do Interior da Escola da Fundação Giramundo	78
11 - Imagem de um terreiro de Candomblé próximo à Escola do Lobato	88
12 - Imagem de uma escola municipal em Candeias	90
13 - Cartaz distribuído para a rede municipal pela Secretaria Municipal de Educação	90
14 - Painel em exposição em uma escola de Candeias	91

GRÁFICOS

1 - Barreiras para a efetivação de uma epistemologia crítica	80
--	----

QUADROS

1 - Escolas do Ensino Fundamental de Candeias – 2003.1	74
2 - Indicativo de barreiras para a efetivação de uma epistemologia crítica	79

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
IIN	Instituto Interamericano Del Niño
ONU	Organização das Nações Unidas
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O QUE É ISTO – A INFÂNCIA?	28
1.1 CONCEPÇÃO NATURAL DE INFÂNCIA	29
1.2 CONCEPÇÃO HISTÓRICA DE INFÂNCIA E O CONTEXTO BRASILEIRO	31
1.3 A INFÂNCIA DE ORIGEM AFRODESCENDENTE	35
1.3.1 Princípios fundadores da infância afrodescendente	42
1.4 CRIANÇA AFRODESCENDENTE: SUJEITO DE DIREITOS?	46
2 EPISTEMOLOGIA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA AFRODESCENDENTE NO HORIZONTE DA CONTEMPORANEIDADE	50
2.1 ETNOGRAFIA CRÍTICA DA PRÁTICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL BAIANO	72
3 HISTÓRIA E CIENTIFICIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL BAIANO	97
3.1 A ESCOLA DA PRESENÇA E DA SOLIDARIEDADE	104
4 DA CONDIÇÃO ÉTICO-EPISTEMOLÓGICA DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR CONTEMPORANEO	109
4.1 DA RAZÃO DOCENTE E SUAS CONSEQUÊNCIAS ÉTICAS	111
4.2 DO HABITAR ÉTICO NA EDUCAÇÃO	115
4.3 O HABITAR NA DIVERSIDADE E NA DIFERENÇA	116
4.4 ENSINAR ÉTICA É POSSIVEL?	119
UMA PROPOSTA COMO CONCLUSÃO: ENTRE EPISTEMOLOGIA E TRADIÇÃO AFRODESCENDENTE	120
REFERÊNCIAS	125
GLOSSÁRIO	138
APÊNDICE A - FOTOS DA ITINERÂNCIA DA PESQUISA	146
ANEXO A - CENSO DEMOGRÁFICO 2000 – POPULAÇÃO POR RELIGIÃO	157
ANEXO B - CENSO DEMOGRÁFICO 2000 – POPULAÇÃO POR COR OU RAÇA	158
ANEXO C - CENSO DEMOGRÁFICO 2000 – FREQUÊNCIA ESCOLAR	159
ANEXO D - FOTOS DA ITINERÂNCIA DA PESQUISA	160

INTRODUÇÃO

Gostaria de esclarecer os parâmetros para a escrita desta tese. Para isto considero o Exame de Qualificação, ocorrido no dia 27 de julho de 2006. Estava praticamente iniciando o doutorado e logo pensei em pôr em avaliação o texto produzido desde aquele momento, para que, a partir dali e das colocações dos avaliadores, pudesse ampliar, requalificar, corrigir o trabalho até então elaborado, este que se iniciou formalmente com a dissertação de Mestrado. Portanto o atual trabalho significa continuidade dos estudos realizados durante o mestrado.

A despeito de ter percebido e aprendido no próprio contexto do doutorado que cada pesquisador encontra sempre pensamentos divergentes, sugestões diversificadas e às vezes até díspares advindas de personalidades e percepções teóricas distintas, que podem acabar causando certos desequilíbrios quanto a seus próprios pontos de vista, aprendi que mais do que corrigir o trabalho a partir da visão de terceiros, importante é trilhar o próprio caminho e elaborar, no constante aprender, o seu próprio pensamento e defesas. Neste sentido, poderia até considerar as palavras finais de um dos professores do exame de qualificação, que me deixou livre para acolher ou não suas recomendações, dada a diversidade de sugestões que todo pesquisador recebe ao longo de sua produção: “[...] preferi fazer sugestões que se forem pertinentes podem ajudá-la a ‘exercitar o passo’, e se não o forem, podem ser perfeitamente descartáveis. O diálogo, entretanto, não se perde. Essa é a principal virtude deste encontro.” Afinal, toda teoria está aí para ser também questionada.

Ainda assim, considerando o aspecto fundamental de elaborar minha própria defesa, com limitações é claro, resolvi assumir como parâmetro de ampliação e correção alguns pontos apresentados pelos professores no exame de qualificação. Algumas sugestões como: definir melhor o que assumo como perspectiva de cada método apresentado, ampliação ou maior clareza do conceito de infância afrodescendente, ampliação de alguns outros conceitos que incluo no glossário, tais como experiência, cultura, alteridade, corporeidade, territorialidade, assim como apresentação do conceito de epistemologia também na introdução do trabalho. Resolvi ainda excluir o capítulo que apresentava a discussão sobre religião e ciência na contemporaneidade, por concordar com um dos avaliadores quanto às possíveis confusões que provocaria no leitor, pela própria estrutura do texto.

Estes, enfim, são os principais pontos de atenção que resolvi cuidar e que não tenho dúvidas de que serão muito importantes para a ampliação de qualidade deste trabalho.

Não pude fazer concessão quanto a algumas sugestões. A principal delas diz respeito à realização de uma etnografia dos terreiros de Candomblé, sugerida por um dos professores do exame e negado por outro que, como eu, não considerava foco de minha pesquisa. Trabalho com o cotidiano escolar e a formação do educador. Por isso, apesar de considerar elementos próprios da cultura afro-brasileira, que por isso estão também no interior dos terreiros, este não é meu objeto de pesquisa neste trabalho. Vários pesquisadores já cuidaram de realizar esta etnografia, a exemplo de Lima (2003), Luz (2000), Rodrigué (2001), Siqueira (1998), Verger (1981).

- 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 de 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 dimensões que justificaram e legitimaram a modernidade e seus processos de exclusão, de negação e de 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 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; SPELLER, 2004), que coincide com a *criação de raízes* europeias 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 com o apoio da fenomenologia. Retoma-se, então, a clássica questão posta desde a teoria do conhecimento cartesiana, a relação sujeito-objeto, a separação homem-mundo. Segundo Galeffi (2003), 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*. 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 usa o termo segundo os franceses, o que caracteriza um uso continental. *Epistemologia*, portanto, para a cultura continental, é o mesmo que *filosofia da ciência*; e para a cultura anglo-saxônica é o mesmo que *teoria do conhecimento*.

A fenomenologia questiona a dicotomia sujeito-objeto posta pela epistemologia ocidental, 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; MARTINS, 2003). 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 por 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 e acabam por se enquadrar, na maioria das vezes, a um processo de construção de subjetividade que se converte em ideologia, mobiliza-me para a tentativa de ressignificar a ciência da educação.

O modo de pensamento elaborado pelas crianças afrodescendentes se configura em saber produzido baseado em 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 (1970) corrobora 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 a seu contexto, a seu mundo. Isto é o que, como apontou a pesquisa, não ocorre na escola.

Minha história de vida também sugeriu esta 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 de minha existência, a valorizar 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 de minha história, significativo para esta investigação, diz respeito à herança afetiva e intelectual paterna. Meu pai, homem simples, mas de intelectualidade admirável, educou os filhos, até sua morte, com doçura e vigor, representação esta que igualmente levava para o campo do trabalho, pois exercitava o vigor como tenente e também 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, a despeito dos problemas existentes na vida, faz-se sempre necessário conservar a beleza e a “utopia” 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 como membro da 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 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. Acredito 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 no bairro em que morava, até um dos mais recentes num colégio entendido como de “elite” de Salvador, bem como por meio 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 apresenta-se 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?* “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 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, a fim de considerar a urgência de discutir, e quem sabe propor, outras possibilidades de 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 a minha experiência como educanda. Foi ainda como aluna trabalhadora, freqüentando curso 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 mobilizaram-me para aprofundar discussões sobre exclusão social, relações de poder, multiculturalismo, conhecimento e organização escolar. Dentre elas destaco Currículo e Filosofia da Educação, baseados no início dos estudos, ainda pouco sistematizados, sobre Epistemologia.

Dando continuidade a 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 começou 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 deste objeto de estudo¹.

Na seqüência, logo após a conclusão da especialização, inscrevi-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,

¹ O título da monografia foi *A Produção de Conhecimento numa Realidade Complexa: as “incertezas” das Epistemologias Construtivista e Sócio-construtivista no Ensino Fundamental*. Este trabalho foi sistematizado em forma de artigo e publicado na revista da FAEEBA, n. 20, em 2003.

continuou ampliando minha visão acerca da escola e do lugar que ela ocupa na contemporaneidade, bem como definiu a necessária urgência de discussão sobre a qualidade do conhecimento a ser produzido no mundo atual, conhecido como *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 questões que me mobilizaram na disciplina.

Outra disciplina, cursada como aluna especial, colaborou com minhas reflexões e possibilitou maior estabelecimento de relações e ampliação da compreensão sobre os segmentos discriminados e excluídos da infância. A criança negra, índia, *menor infratora*, criança abandonada, que sofre abusos, enfim. *Educação e História Social da Criança* foi a disciplina que contribuiu para pensar a criança enquanto sujeito de direitos. As reflexões caminharam-se 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.

Como mestranda, cito a disciplina *Filosofia da Educação* como possibilidade muito significativa e que colaborou imensamente para o aprofundamento do estudo deste objeto. Com base nas sugestões do docente da disciplina, iniciei leituras mais verticalizadas sobre ontologia e suas relações com epistemologia. Entendo que, a despeito da aparente separação histórica e conceitual entre esses dois campos da Filosofia, sua articulação é possível quando há interesse filosófico, científico e político para 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, daí dei seguimento até os estudos do doutorado.

Considerando 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 agora docente, minha implicação é dupla. Definir o tema *Infância Afrodescendente e Epistemologia Crítica no Ensino Fundamental*, mobilizou-me para delimitar este estudo como um ato não neutro, intencional, politicamente situado, integrado com 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 freqüentes e inquietantes e impulsionam-me a continuar aprofundando este estudo que não deve se esgotar com esta pesquisa de doutorado. 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, apoiado na escola, é o *sonho possível* deste projeto.

Este trabalho tencionou ainda 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.

Com base nessa compreensão, o trabalho coloca a criança como grande fonte de preocupação, porém o grande público deste trabalho de investigação é, sem dúvida, o educador e sua formação, este que lida cotidianamente com as crianças e medeia suas produções e “existências”.

- Caminhos reflexivos e estruturantes da pesquisa

Vivemos num mundo de configuração moderna, a despeito dos discursos que nos tentam fazer crer que essa história chegou ao fim. O que vemos, ainda hoje, é 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, acabam colaborando com a validação de seus postulados, com a preservação de interesses dominantes e com a manutenção do *status quo*.

No entanto é 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 ocultados ou discriminados, seja no plano epistemológico, seja no plano ontológico, cultural, sócio-político e histórico. Por isso, trazer as crianças de origem afrodescendente 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. Entretanto, se “Tudo o que é sólido se desfaz no ar”, a História construída para essa criança pode também se dissolver a favor de outras possibilidades. Quanto a esta defesa, vale considerar 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” (BRASIL, 2003, p. 3). 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” (BRASIL, 2003, p. 3). Por fim, o artigo 18 afirma: “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” (BRASIL, 2003, p. 3).

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 com base nas 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* confere-lhe no processo social.

A exclusão e o silenciamento da cultura afrodescendente no cenário escolar se apresentam 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 é o uso forçoso de imagens 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 que produções devem ser valorizadas e/ou excluídas. Nesse sentido, o que ocorre com a criança afrodescendente é sua não promoção social, desvalorização da descendência africana e incorporação, como *habitus*², de um comportamento de ajustamento

² Conceito apresentado por Pierre Bourdieu (2001).

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. Como produtora de *habitus*, ela não transcende o posicionado. A essa criança deve ser possibilitado, por meio da epistemologia valorizada pelo educador, transcender a ideologia revelada na instituição escolar que obscurece sua existência. Daí, nesta pesquisa, tornarem-se explícitas as diferenças entre representações sociais e ontologia, 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?

Esta 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 contemporaneidade. Penso que a *interpretação dada pelos educadores* sobre a epistemologia genética, atualmente defendida quase 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 para 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.

Desta forma, outra questão se colocou: Que escola e que formação pedagógica serão capazes de considerar a diversidade humana em suas interpretações?

Com base nessas 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 seu papel enquanto *Ser Epistêmico* (mas *ontológica, cultural e socialmente situado*);
 - descrever criticamente o processo de produção de conhecimento no Ensino Fundamental, dado com base na 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 suas práticas;
 - refletir sobre a atual condição ética da formação do educar.
- **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 em outro paradigma que potencialize o humano e a riqueza de suas práticas sociais. Desta 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 se preocupa em investigar o fenômeno de maneira a abrir maiores possibilidades de compreensão do objeto de estudo. Evitamos assim a mutilação que surge, na maioria das vezes, quando é adotado apenas um único referencial investigativo de explicação e compreensão. Multirreferencial porque os métodos advêm de matrizes distintas, tomando a antropologia e a filosofia. Ainda assim, consideramos a possibilidade de empreender esta tarefa. Por isso, na seqüência, revelamos os elementos de cada um e a concepção de fundo que ajudam, no caso particular deste objeto de estudo.

A Etnografia é caminho científico desenvolvido por antropólogos, a fim de estudar as culturas e a sociedade. Neste sentido, a Antropologia é o estudo do ser humano como ser biológico, social e cultural. Essas dimensões são amplas. O conhecimento na área da Antropologia na maioria das vezes é estruturado por áreas que indicam uma escolha prévia de alguns aspectos a serem privilegiados como a “Antropologia Física ou Biológica” (aspectos genéticos e biológicos do homem), “Antropologia Social” (organização social e política, parentesco, instituições sociais), “Antropologia Cultural” (sistemas simbólicos, religião, comportamento) e “Arqueologia” (condições de existência dos grupos humanos desaparecidos). Além disso, podemos utilizar termos como Antropologia, Etnologia e Etnografia para distinguir diferentes níveis de análise ou tradições acadêmicas. No caso deste objeto específico, privilegamos a Antropologia Cultural, visto que estamos dialogando sobre um grupo étnico culturalmente situado: a infância afrodescendente.

Para Lévi-Strauss (1970, p. 377) a etnografia corresponde

[...] aos primeiros estágios da pesquisa: observação e descrição, trabalho de campo. A etnologia, com relação à etnografia, seria “um primeiro passo em direção à síntese” e a antropologia “uma segunda e última etapa da síntese, tomando por base as conclusões da etnografia e da etnologia”.

A Etnografia pode ser entendida como uma forma de conhecimento sobre a diversidade cultural, isto é, a busca de respostas para entendermos o que somos a partir do espelho fornecido pelo “Outro”; uma maneira de nos situarmos na fronteira de vários mundos sociais e culturais, abrindo janelas entre eles, através das quais podemos alargar nossas possibilidades de sentir, de agir e de refletir sobre o que, afinal de contas, nos torna seres humanos singulares e ao mesmo tempo plurais.

Do ponto de vista etmológico, o termo *etnografia* significa *descrição social*, podendo ser compreendido 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

por sua localização, tornando-se ausente, neutro, anônimo por sua adesão a certas regras bem específicas. É um tipo de pesquisador aderido a 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 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 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 a seu sentido, que atua 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 meu 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, descrever suas ações, seu caminhar, reconstruir suas linguagens (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, a despeito de considerar seus princípios.

Sendo assim, os *dados* observados no cotidiano escolar foram organizados em duas partes também articuladas. Uma parte quantitativa preocupou-se com o levantamento de algumas condições materiais em que estão situados crianças, educadores e escolas com base em indicativos numéricos; e uma parte qualitativa, preocupou-se em descrever, interpretar,

explicar e compreender criticamente os fenômenos constitutivos do cotidiano, com base no que falaram e no que foi observado em suas ações.

A Ciência, que em sua abrangência assumia 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. Neste 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 e políticos, dificulta a compreensão.

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

Neste sentido, destacamos alguns caminhos trilhados nesta pesquisa: nos municípios de Candeias e Camaçari, enquanto orientadora de estágio no ano de 2002 e 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 ano de 2004 e 2005, a pesquisa se efetivou na Escola Municipal São Roque do Lobato, situada à Avenida São Roque, n. 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.

Nos anos de 2006 e 2007 alguns dados foram significativos em minha itinerância como formadora em algumas cidades do interior, especialmente Tanquinho e Serra Preta, bem como diretamente como instituidora da Fundação Giramundo, localizada na Avenida Otávio Mangabeira, no bairro de Piatã, em Salvador. Ademais, os próprios acontecimentos ao longo do processo indicaram caminhos significativos para a descrição e análise crítica da realidade.

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:

O primeiro capítulo apresenta e discute o conceito de Infância, sua concepção histórica e as relações com essa concepção no Brasil, para introduzir uma análise da origem da infância afrodescendente e a ampliação de seu conceito. Deste modo, aprofundamos 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 suas relações com o contexto brasileiro para, desde então, aprofundar o conceito de infância afrodescendente explicitando os elementos culturais que a constituem. Finaliza com a reflexão sobre o entendimento da infância afrodescendente como sujeito de direitos, levantando pontos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a necessária garantia dessa condição por parte da sociedade.

No segundo capítulo consideramos a articulação entre afrodescendência e Ciência da Educação, concentrando a atenção na crítica ao modelo de epistemologia que, enquanto educadores, ainda adotamos na prática da educação básica, a despeito das iniciativas tímidas de repensá-la. Apresentamos a etnografia da prática escolar com a qual mantivemos e ainda mantemos contato e que ajudaram a validar ou repensar as reflexões sobre o tema. 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, discutimos os caminhos cientificamente trilhados pelo educador e as relações com o conhecimento produzido pelo educando (criança afrodescendente). Neste capítulo, apresentamos os *dados* da pesquisa, de forma descritiva, consideramos a etnografia e a multirreferencialidade como “inspiração” de métodos de investigação;

O terceiro capítulo complementa o segundo, visto que apresenta a construção histórica do modelo de escola que construímos ao longo dos anos e que acabou por colaborar com as negações da diferença às quais nos referimos ao longo do trabalho. Construímos pensamento sobre a história e a cientificidade do Ensino Fundamental, fazendo crítica à Escola como cenário de representações e, paralelo a essa discussão, definimos 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. Neste sentido, abrimos reflexão sobre a possibilidade de a

Escola Fundamental assumir uma prática mais solidária e aberta à diversidade, em que a criança afrodescendente possa ser de fato um ser de presença.

O quarto capítulo reflete sobre a condição ética de sermos educadores. Contemplar a diferença diz respeito a como somos humanamente pessoas e como nos posicionamos frente à diversidade de formas e pensamentos. A discussão quanto à não negação da diferença na escola ou por parte de cada educador não diz respeito apenas a como somos metodologicamente e cientificamente educadores, mas também a como nos posicionamos e assumimos uma condição de ser humano nos determinados contextos de vida.

As idéias conclusivas, sempre parciais ou incertas, neste momento representam aquilo que consideramos “verdade” quanto ao objeto estudado. Apontamos a possibilidade de uma epistemologia crítica “inspirada” nos princípios da tradição afrodescendente, principalmente, e que “abraçe” a infância desse grupo social em sua cultura.

Consideramos importante, ainda, a sistematização de um pequeno glossário, a fim de possibilitar maiores esclarecimentos sobre algumas palavras e conceitos apresentados nos capítulos.

1 O QUE É ISTO - A INFÂNCIA?

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

Martin Heidegger (2002, p. 30)

Estudar a infância é o desafio posto na contemporaneidade, pois, decerto, ainda não é bem compreendida. Em pleno século XXI, o alerta de Rousseau (1999) em o *Emílio ou da Educação*, 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 [...]” (ROUSSEAU, 1999, p. 4).

Considerando que uma busca de sentido sobre a infância é atitude necessária, façamos então a seguinte pergunta: O que é isto – A infância? Esta pergunta, de natureza filosófica, é formulada a fim 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...*, para investigar o modo, a essência ou o sentido de ser dos entes, sejam eles naturais, físicos, artificiais, humanos. Ao investigarmos o sentido dos *entes*, que para Heidegger (2002), em sua dimensão humana, é tudo o que falamos, tudo o que entendemos, a maneira como nos comportamos, entendemos que *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 para fechar o sentido *num isto é* enquanto verdade absoluta, definida, acabada, mas enquanto “possibilidade” de ser.

A questão “O que é isto – A infância?” coloca-nos 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

reduzora do objeto a ser conceituado e pode despertar discordâncias. Em sua perspectiva, todo conceito tende a não permitir boa visualização do entorno. Ainda assim, é útil para nós buscar caminhos que possibilitem melhor compreensão dos termos aqui defendidos, sabendo que a “verdade” sobre esse conceito é sempre parcial.

Neste 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 Pilotti (1995), do Instituto Interamericano Del Niño (IIN), o sentido dado à palavra *criança* remete à dinâmica do desenvolvimento individual, numa dimensão mais psicológica; já o sentido atribuído à palavra *infância* localiza-se 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 (ECA), criança como aquele sujeito que possui idade entre 0 e 12 anos incompletos. Portanto, neste discurso, faremos referência a ambos os termos, dependendo do contexto argumentativo.

1.1 CONCEPÇÃO NATURAL DE INFÂNCIA

Voltemos a 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 com base nesse 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 com base na 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, portanto, *negativas* na construção da infância. Se a infância é construção fundada nas características já dadas pelo pai, significa dizer que ela não tem direito à manifestação própria, não participa do discurso enquanto presença efetiva. Aristóteles responde a nossa pergunta da seguinte forma: *Infância é o prolongamento individual e natural do pai.*

Já Platão apresenta uma visão mais “positiva” de infância, porque 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 estava imersa no pecado, na corrupção e na mentira, características que a afastavam 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 Descartes¹. Ghiraldelli Jr. (2003) afirma que Descartes, ao discutir as dificuldades no uso da razão e os conseqüentes *erros* daí derivados, apontava *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:

[...] 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. (GHIRALDELLI JR., 2003, p.19).

¹ 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 impossível de se evitar.

Por isso, sob 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 suas principais características são a verdade e o bem. Para Rousseau (1999), 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 este filósofo, 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 [...] (ROUSSEAU, 1999, p. 53).

Essa bondade caracterizadora da infância, em Rousseau, é natural. Nabokov (1994), entretanto, contrapõe-se a Rousseau (1999), quando afirma que nada de inocente e bom há na infância, ao contrário, pode haver, também naturalmente, algo de bem perverso (GHIRALDELLI, 2003). 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, notamos que os conceitos, em 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.

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

1.2 CONCEPÇÃO HISTÓRICA DE INFÂNCIA E O CONTEXTO BRASILEIRO

No século XVIII, a infância deveria ser preservada, porque 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 limita-se a ser: *sujeito que trabalha*.

No início do século XIX, fortalece-se a idéia de que a infância é construção da Sociedade, da Cultura e da Escola. Na década de 60 do século XX, Ariès (1981) reafirma essa compreensão. Com base neste autor, a infância é pensada enquanto construção social, mas essa construção é apoiada nas novas formas de falar, de pensar e de 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:

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*. Notamos que a *visibilidade* social da criança apóia-se nos 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.

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.

No final do século XV e início do XVI, a *história começa*² com a descoberta do *Novo Mundo*. A curiosidade Renascentista voltou-se para as Américas, devido ao deslocamento das atenções existentes, até então, sobre a Ásia e a África. Esse *olhar curioso* lançou-se, principalmente, sobre a fauna e a flora, por entendê-las como exóticas, definindo as Américas

² Assumimos aqui a discussão inicial da história brasileira a partir da descoberta do ‘Novo Mundo’, por ser o processo de colonização nosso foco. Não desconsideramos, no entanto, a “Pré-história” brasileira no sentido de considerar os povos que aqui já habitavam, de procedência asiática (paleolíndios do leste asiático). Sobre esta análise, cf. Mota (2000).

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 impulsionou a discussão sobre a humanidade existente nas Américas. A idéia de humanidade que compunha as gentes das Américas fundava-se no canibalismo, na nudez e na poligamia. Esses componentes constituíram o eixo que fortaleceu a dúvida sobre a condição de humanidade dos indígenas. Vejamos o que considera Schwarcz (2000, 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 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 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, o branco, 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 por esse 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, já que o interesse dos brancos-europeus eram os escravos adultos, por gerarem lucro imediato, por se constituírem em mão-de-obra 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 que resulta 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 com base no 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 (2000, 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, iniciou-se, na década de 20 do século XX, a política do embranquecimento, que adotou 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 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, 2000).

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. (SCHWARCZ, 2000, p. 25-31)

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 feias 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.

1.3 A INFÂNCIA DE ORIGEM AFRODESCENDENTE



Fotografia 1 – Criança do Ilê Axé
Oxumarê: Ludmila Mendes



Fotografia 2 – Criança do Ilê Axé
Oxumarê: Jefferson Cruz

Como argumenta 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, arriscamo-nos a pensar em 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, bem como o enfrentamento estratégico e criativo por eles utilizado durante o processo de escravidão empreendido pelos portugueses no período moderno brasileiro (desde 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, 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 para *serem obrigados* a negar e silenciar sua humanidade e ao mesmo tempo desejar manter suas tradições culturais foi situação enfrentada principalmente pelos índios e pelos negros.

Mesmo com base no processo de *descolonização* marcado pela independência política de Portugal, dos conflitos e insurreições dados a partir da segunda metade do século XIX (MOTA, 2000), parece-nos claro que o Brasil hoje vive ainda sua existência fundada na antiga ordem moderno-colonial-escravista em conflito com os novos valores da sociedade de *grupos emergentes*. Isto se evidencia no cotidiano de profunda desigualdade, desrespeito e discriminação social, política e cultural, na tentativa cada vez mais presente das *minorias*³ étnicas de assumirem seu *lugar na história*, não pelo apagamento das demais, mas com base no 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 sua origem, sua ancestralidade. Segundo Alexnaldo e Marcelo (crianças da escola São Roque do Lobato), podemos começar a definir da seguinte forma:

Afrodescendência é quando uma pessoa é depend... é parente de outra que morava na África. Marcelo.

³ Assumimos o termo *minorias* numa referência à exclusão social historicamente construída para os índios, negros e mestiços; admitimos, contudo, que jamais significou minoria em população no sentido quantitativo.

Afrodescendentes são pessoas negras e que podem ser filhos de pessoas que vieram da África e que veio pro Brasil muito tempo atrás. Marcelo.

Este 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 com base em 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 com base em múltiplos elementos, pelo fato de ser *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 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 entraram no Brasil entre a metade do século XVI e metade do século XIX, trazidos pela coroa portuguesa, para possibilitar *desenvolvimento econômico* (AGIER, 2000). Esse *povoamento* foi feito, essencialmente, pelo porto de Salvador. Os escravos forneciam mão-de-obra para as plantações e usinas de açúcar ao redor 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. Segundo Funari

(1996, p. 29): “Em 1570, já havia mais de cinquenta 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, 1996, p. 374-376).

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 foi 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 Ifé, 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.

Percebemos 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.

Cortes (2002) levanta a inquietação frente à aceitação dos grupos étnicos citados em relação à denominação que lhes confere unidade. Isto porque os africanos reelaboraram seus critérios de auto-identificação e incorporaram aos originais, salvaguardados pela memória, novos elementos culturais. Segundo Oliveira (2003), 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) são reconstruídos e nunca abandonados, preservando com isso sua matriz africana.

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

[...] 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 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 sua origem e formação.

Sendo assim, os africanos que aqui chegaram, refizeram seus referenciais identitários, buscando manter a matriz africana comum por meio de princípios e valores presentificados nas línguas intercomunicantes e nos sistemas míticos comuns, principalmente. 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 a suas crenças ancestrais, seus mitos e seus valores africanos.

Aqui na Bahia, das antigas nações africanas que se fixaram nos séculos XVIII e XIX, Lima (2003) ressalta a dos iorubas-nagôs (jeje-nagô) como sendo a que melhor conservou sua matriz africana original. No entanto, a despeito 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 pautados 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 a 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 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 a seus *parentes*, *ao território africano e a sua experiência* por meio dos laços de solidariedade e dos cultos (que envolvem musicalidade, dança, contato com a natureza e tradição oral) praticados nos terreiros de Candomblé. Esta 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 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há em média 21.733 pessoas que se declararam praticantes da religião, incluindo-se aí os praticantes de umbanda (ANEXO A). Em matéria publicada no dia 30 de abril de 2004, no site da Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro na Bahia (FENACAB), 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, pelo Governo de Roberto Santos (MACHADO, 1999).

Na Bahia, como já afirmado, 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 sacerdotisa 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. Ao lado desses orixás nagôs são também cultuadas divindades de outras nações.

O culto a essas várias divindades representa não apenas a 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), por meio de narrativas míticas e de uma Pedagogia negra iniciática (LUZ, 2000), dá origem aos valores e princípios sociais que devem sustentar a prática cotidiana dos seres humanos que participam da comunidade.

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 sua própria condição humana no mundo, favorecendo refletir e orientar suas ações. O mito também sugere modos também particulares de sustentação e produção do grupo social que o produz pela “[...] diversidade de modos de tratar e expressar aspectos básicos da existência humana” (SILVA, 1995, p. 319).

O mito, nas comunidades de tradição africana na Bahia, assume centralidade e se organiza baseado na compreensão citada. 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 deve ser levado 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 (1976 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 intempéries, 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 por caminhos trilhados diferentemente daqueles propostos pela ciência ocidental. Sua explicação é metafórica, poética, carregando consigo estética e “verdades” próprias.

Então, as práticas sociais do interior dos terreiros de candomblé, abrangendo as explicações sobre a vida cotidiana presentes nas narrativas dos mitos ajudam a melhor conceituar a infância afrodescendente.

Sendo assim, volto à pergunta “O que é isto – A infância afrodescendente?”, ao defender e apresentar os seguintes pontos retirados do diário de O.S.⁴ (filha de Logunéde) do terreiro Oxumaré, com os quais concordo: a criança afrodescendente é aquela que tem fé! Fé é um mistério daqueles que, talvez, nem a Ciência alcance; essa fé carrega em si a presença de Orixás, que são divindades intermediárias que atuam entre o Deus supremo e o nosso mundo; os Orixás atuam com amor e a pessoa que os tem como presença (no caso a criança) se mantém fiel às origens africanas; as crianças afrodescendentes são também zeladoras de alguns princípios fundamentais.

Na seqüência, explicitamos os princípios fundadores da infância afrodescendente que viabilizaram a ampliação do conceito de infância afrodescendente neste trabalho.

1.3.1 Princípios fundadores da infância afrodescendente

Alguns princípios revelados pela narração mítica, centrada na figura dos Orixás⁵, que possibilitam uma significativa construção de ser humano — tome-se aqui a criança

⁴ Caderno de anotações, sem paginação, cuja escrita foi iniciada em 1995. O nome não é informado porque sua autora manifestou desejo de não ser identificada.

⁵ Para consulta considerar as obras citadas, mais especificamente a de Prandi (2001).

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, por meio da linguagem mítica, sugerem a incorporação de alguns valores e princípios fundamentais à prática humana e estruturantes dos grupos étnicos Jeje-nagô vindos da África, mantendo viva a experiência vivida em África, sendo reorganizada e recriada em território baiano. Essas divindades, segundo Machado (1999), são vistas como modelos de identidade para a vida pessoal dos indivíduos e suas características fundamentais são comparadas às pessoas.

1 O princípio da *Reconciliação*

Este princípio (organizador inicial dos terreiros) fundante da tentativa do negro africano e de seus descendentes de 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).

2 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). Nesse sentido, possibilita vínculo entre os ancestrais e seus descendentes.

3 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 as 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).

4 O *princípio da criação e da Co-Responsabilidade*: Nanã e Oxalá

Nanã é considerada progenitora dos orixás, de existência marcada pelos princípios masculino e feminino. Na Bahia, Nanã 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). Já Oxalá (ou Obatalá), “o grande orixá”, é aquele que está vinculado ao ar e é 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 Alamorere que quer dizer Senhor da boa argila.” (LUZ, 2000, p. 76).

5 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 estas 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).

6 *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 o raio e sobre o 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).

Já Oxossi é muito estimado nos terreiros baianos. É conhecido pela nobreza de 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).

7 *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 a suas festas. Gostam de compartilhar o alimento.

8 *O respeito à natureza: Ossanyin;*

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

e é por meio 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?”, podemos afirmar que ela possui *multiplicidade cultural*, visto que descende de negros vindos de várias regiões da África e de etnias diversas. Sua origem revela uma identidade multicultural, mas, 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.

1.4 INFÂNCIA AFRODESCENDENTE: SUJEITO DE DIREITOS?

Os afrodescendentes na Bahia, apesar de salvuardarem e reelaborarem 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. Na fala 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.

A construção real da infância afrodescendente, que se dá no cotidiano da sociedade contemporânea, contradiz a retórica estruturada em seu favor expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 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 alerta-nos 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 ela está destituída de direitos. No capítulo II, do ECA, Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, art.17 e 17 consta:

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 [...] 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. (BRASIL, 2003, p. 13, grifo nosso).

A leitura desses artigos evidencia 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, a infância afrodescendente já possui um *lugar na retórica político-sócio-histórica.* O ECA chegou a essa definição com base em alguns acontecimentos que o precederam e possibilitaram *trazer à luz* a formulação deste 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, formularam-se os *Direitos Naturais do Homem e do Cidadão.* A essa discussão incorpora-se também o debate 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 foi divulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tinha como objetivo maior atingir o homem todo (numa visão integral) e todos os homens social e politicamente situados, no sentido da felicidade e do bem-estar (MARCÍLIO, 1998). Nessa perspectiva, subordina o privado ao público, valoriza a família, a comunidade, os interesses, as aspirações e as 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 foram defendidos pela organização não-governamental *International Union for Child Welfare*. Em 1924, a Liga das Nações (reunida em Genebra) assumiu também esses princípios e apresentou-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, com a intenção de socorrer as crianças dos países devastados pela 2ª guerra, criou-se o Fundo das Nações Unidas para a Infância⁶ (UNICEF), apoiado pelo Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à Infância Necessitada, organismo criado pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Em 1959, a infância ganhou, 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. Com base nesses princípios, a criança tem direito à Sobrevivência, Proteção, Desenvolvimento e Participação. A exploração e o abuso contra ela devem ser combatidos.

⁶ United Nations Internacional Child Emergency Fund.

Em 1989, foi 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 abuso sexual. Em 1990, incorporaram-se a esses a atenção à 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 eqüitativos.

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 garantiram, 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 Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Em 12 de outubro de 1991, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), responsável pela implementação do ECA e em 1993, o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente (PRONAICA). Esses órgãos têm a responsabilidade de viabilizar o cumprimento do ECA.

Considerando esse percurso de valorização da infância e garantia de seus direitos, em 10 de maio de 2002, o UNICEF informou que a Organização das Nações Unidas (ONU) havia finalizado sua Sessão Especial da Assembléia Geral das Nações Unidas sobre a Criança com um acordo unânime feito por representantes de 180 nações, os quais se comprometeram 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 Marcílio (1998), em termos legais, o Brasil apresenta as condições *ideais* a favor da criança, mas o que ocorre na prática é a violação de 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, em sua identidade, em seus valores e cultos, enfim em sua experiência.

2 EPISTEMOLOGIA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA AFRODESCENDENTE NO HORIZONTE DA CONTEMPORANEIDADE

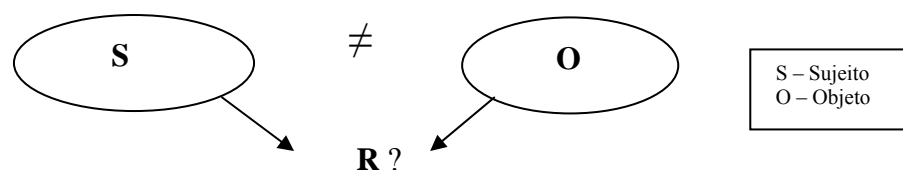
“Não tenho me contentado com as ciências que nos eram ensinadas, percorri todos os livros que tratavam daquelas que são consideradas as mais curiosas e mais raras.”

René Descartes (2002, p.78)

Articular pensamento sobre Educação, Epistemologia e infância afrodescendente parte da intenção de dialogar com a construção do cenário escolar em sua cotidianidade, com base no sistema de idéias que estruturam o conhecimento científico produzido nesse espaço. A inquietação cartesiana destacada anteriormente em muito se assemelha a minhas motivações de pesquisa, no entanto os caminhos percorridos divergem consideravelmente, já que 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 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, por meio de veredas discursivas validadas, principalmente, a partir do lugar da razão no projeto moderno, quando supervaloriza o *cogito*, especialmente desde 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 1 – Relação Sujeito/Objeto

Com base nesse fundamento, as conseqüências para a formação do ser humano são muitas. Ele se separa da natureza e de si mesmo, objetiva-se produzindo uma razão cognitivo-instrumental, supervaloriza a lógica das verdades absolutas e esmagadoras a favor de um discurso linear e ordenado¹. Esta última é alvo de uma das mais contundentes críticas feitas por Heidegger (2002) à metafísica ocidental. 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 com base nessa ótica. O discurso linear não comporta as descontinuidades, 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 sua produção cultural como qualitativa e quantitativamente melhor, em detrimento de outras possibilidades que se apresentam diferentes de sua postura, esta que acaba edificando sistemas de negação e desvalorização da própria condição de humanidade desses *outros diferentes*. Para Santomé (1995) as práticas etnocêntricas consistem no julgamento do que é certo, bonito, normal e seus contrários, os comportamentos e as visões de mundo de povos diferentes, considerando os padrões culturais próprios como referência, gerando desqualificações e negações da humanidade desses outros diferentes.

Para Lévi-Strauss (1976) 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 suas próprias experiências. *Na minha terra é diferente, não se deveria admitir isso*, esta era uma das tantas expressões agressivas e desqualificadoras que traduzia o calafrio de repulsa frente as essas outras formas de viver, de pensar e de 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.

¹ A linearidade e a ordenação como organizadoras da razão moderna são alvos de críticas contundentes feitas por Heidegger à metafísica ocidental. Em *Ser e Tempo* (HEIDEGGER, 2002) é possível compreender 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.

Considerar, então, a afrodescendência com base na 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 ser humano, no contexto escolar, não como um ser já dado, forjado em negações (étnico, culturais, sociais...), mas que o coloque num caminho dinâmico e valorize a experiência humana no mundo, em sua completude e em sua 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. Esse cenário, por também estar edificado em bases modernas, apresenta uma gramática social, na qual as relações estabelecidas fundam-se ainda num código dominante, portanto de poder, que sugere a reprodução de formas de pensamento que mantêm 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.

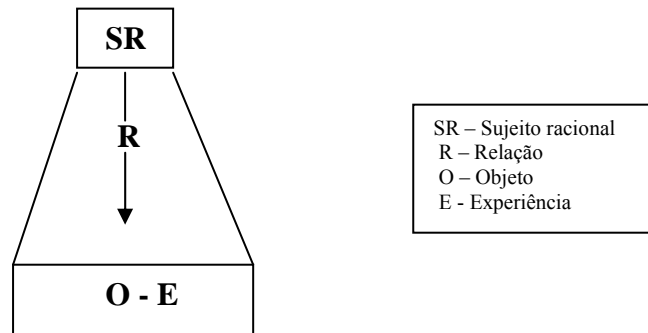
O tempo moderno e suas elaborações no plano científico, é nosso ponto de partida para entender a criança afrodescendente, explicada com base em sua constituição étnica e suas relações com a produção de conhecimento na dinâmica escolar contemporânea, pois, assim como reflete Heidegger (2002, p.45), “[...]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

Diante dessas reflexões, tornou-se necessário, inicialmente, aprofundar o pensamento, a fim 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. Nesta análise, colocamo-nos como educadora implicada no processo que produz conhecimento nesta *escola moderna*. O valor da experiência vivida concede-nos o direito de tentar articular um pensamento favorável para possibilitar articulações e não 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 com base no 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 2 – Separação Sujeito Racional e Objeto-Experiência/ Hierarquia na Relação

Essa supervalorização da razão apresenta-se, principalmente, baseada na interpretação da Epistemologia Genética, tão difundida e banalizada no Ensino Fundamental, na qual a idéia organizadora é a de que produzimos conhecimento, tendo como aspecto fundante a cognição. Sendo dado cognitivo, o conhecimento 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 forjarmos um contexto também universal que rompe com a vida mesma dos educandos. Neste sentido, a separação sujeito e objeto encontra na escola contemporânea seu cenário de validação, já que a cisão entre ser e mundo aprofunda-se nesta escola de configuração moderna. Esta necessidade de universalização é um dos critérios da *ciência moderna*, que homogeneíza 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 “maior produtor” 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 e das relações entre sujeito e objeto por parte dos educadores, bem como devido a práticas etnocêntricas de valorização, ainda muito presentes no cotidiano escolar, do branco-europeu como exemplo de evolução,

desenvolvimento/progresso e beleza. Com esta afirmação, não abrimos aqui um discurso de negação da cultura branco-européia, o que colocamos 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 com base na situação étnica (na consideração de alteridade) dos sujeitos é idéia, na maioria das vezes, descartada. Na Escola Fundamental contemporânea, a ciência é universal e igualmente o conhecimento por ela produzido. 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 explicita-se quando tomamos como referência para reflexão e problematização a produção de conhecimento das crianças que cultuam o Candomblé. Citamos 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 o conhecimento dos sujeitos que praticam o Candomblé:

Na hora da obrigação tem que tirar o contra-egum [bracelete de palha carregado de significado religioso e cultural] para ir pra escola. 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...?



Fotografia 3 - Ekédi Josenilda e Ogan Luís Augusto

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, transforma-se num ser abstrato. Ela é obrigada a se separar do conhecimento vital exercido fora dos domínios da Escola, silencia, esconde e é forçada a se enquadrar num discurso universal e excludente.

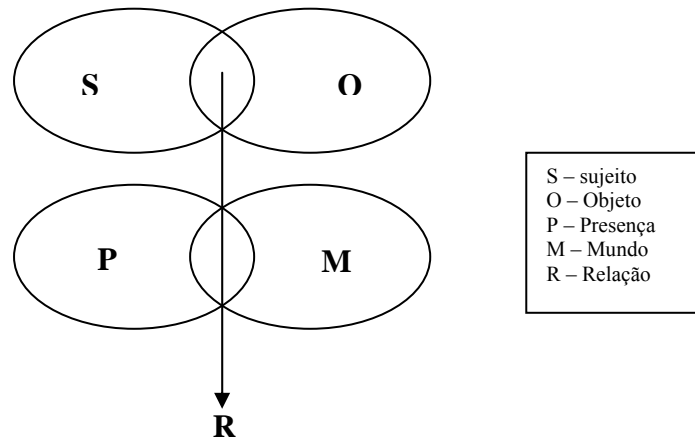
Nesse sentido, é preciso compreender a criança afrodescendente em sua cotidianidade, no mundo, no dinamismo que a vida sugere, com base em sua situação étnica. Etnia que se faz enquanto acontecimento multifacetado, multiforme, complexo, plural. Afinal, concordamos com Castells (2002), quando afirma que 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 apoiado no jogo tensivo de distinção e relação entre eu e outro, nós e eles. Portanto identidade é autoconhecimento enquanto construção que está relacionada à necessidade de ser conhecido também pelos outros, para utilizar a metáfora da casa de espelhos, na qual Ponczek (2003) explicita que o sujeito, quando olha para si, olha-se 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 com base na 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, com base no 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, do mesmo modo que 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:

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

obnubilação 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 3 – Relação Sujeito-Objeto = Presença-Mundo

Seria o mesmo que afirmar que entre presença e mundo há um acordo solidário e é com base nesse 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, sua religiosidade, musicalidade e manifestação corpórea precisam ser consideradas.

No entanto, o que percebemos é que, na escola, essa mesma criança, ao chegar, deve se enquadrar numa lógica de pensamento que a separa da vida, afim 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 esta 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) apresenta-nos 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). Aí 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) que *Epistème* deriva do particípio *epistámenos* e desta 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 e 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 sua gênese, a filosofia relaciona *epistème* com competência teórica, “pura abstração” e que essa compreensão está atrelada à visão grega de matemática (*mathematoké*), que os gregos traduziam como *técnica (techné)*. A síntese é a Ciência Matemática, que traduz 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 resultados desta 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 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, no qual as máscaras são postas. Ao discutir essa separação instituída entre sujeito e mundo e suas conseqüências, Ponczek (2003, p. 12) considera:

[...] 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, 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 ganhou força e passou 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, 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 (ABBAGNANO, 2003).

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, desde a 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 (ABBAGNANO, 2003).

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*.

Parece-nos que, quando o educador deixa de perceber que as idéias (racionalmente constituídas e representadas) passam a ser os “próprios sujeitos”, no cotidiano escolar, institui-se 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, notamos 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. 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 si e o mundo são intencionais e que estas 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 situa-se, data e integra e, desde então, 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 e 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 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.

Com base nessa defesa, entendemos que a criança afrodescendente, quando chega à escola, inicia processo de descaracterização ou desenraizamento étnico. Desta forma, por precisar se integrar e se ajustar 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 (2001) 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 agentes. Bourdieu (2001, p. 190) esclarece:

[...] *habitus* socialmente constituído, para que lhes² 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 para a 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, 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, é revelada 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 nossa incapacidade de

² As diferentes categorias de artistas e escritores de uma determinada época e sociedade.

construir práticas fundadas na idéia de inclusão (e alteridade) dos outros diferentes daqueles hegemonicamente pensados.

É por meio 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 de se revelar enquanto presença, suas crenças, seus valores, sua 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 centra no ensino racionalmente valorizado. Deve-se ensinar, transmitir informações sobre diversidade étnica e racial, 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, conhece-se algo ou alguém, porque o verbo conhecer precisa de um complemento. Conhecer está ligado a algo sobre 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 funda-se 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. Entretanto 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. Contudo o homem ainda pode entender-se como ser de *ruína*, ou seja, pode desviar-se 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 e o mantém na banalidade e no anonimato. Com isso, passa a viver por meio de idéias e sentimentos acabados e inalteráveis, exilado de si mesmo. Para encontrar o ser, segundo Heidegger (2002), é preciso desvendar a *existência autêntica*. A criança afrodescendente precisa conquistar 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.

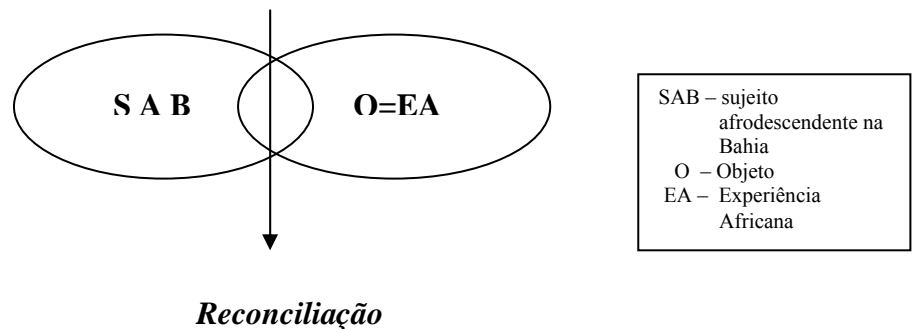
No processo, a criança enfrentará a angústia, própria do *ser para a morte* heideggeriano. A angústia é o que pode reconduzir essa criança ao encontro de sua totalidade, já tão fragmentada e reduzida pela vida escolar cotidiana pautada na ciência ocidental. A angústia eleva essa criança da traição cometida 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*.

Nessa perspectiva, a criança afrodescendente pode encontrar as saídas, atribuindo um sentido a seu ser. Ela está capacitada para isso. Deve projetar-se sobre o mundo e mudá-lo. Na escola, no entanto, ela não está sozinha; *ela está com o educador; o ser é em-comum*.

Com essas reflexões, é possível construir outra via de pensamento favorável a uma ressignificação da epistemologia do educador até então valorizada no cotidiano escolar, a favor de 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 discontinuidades, 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 de seus maiores fundamentos, a tradição africana, na Bahia, pelo princípio (ou fundamento) da *reconciliação*, valoriza a não dicotomia entre sujeito e experiência. Esta tarefa africana, de caráter muito criativo, rompe com a maneira cartesiana de pensar o sujeito.



Esquema 4 - 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.

Acreditamos que a valorização dessa *reconciliação*, que podemos chamar de *fundamento inicial da epistemologia crítica* na formação do educador, seria muito significativa 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.

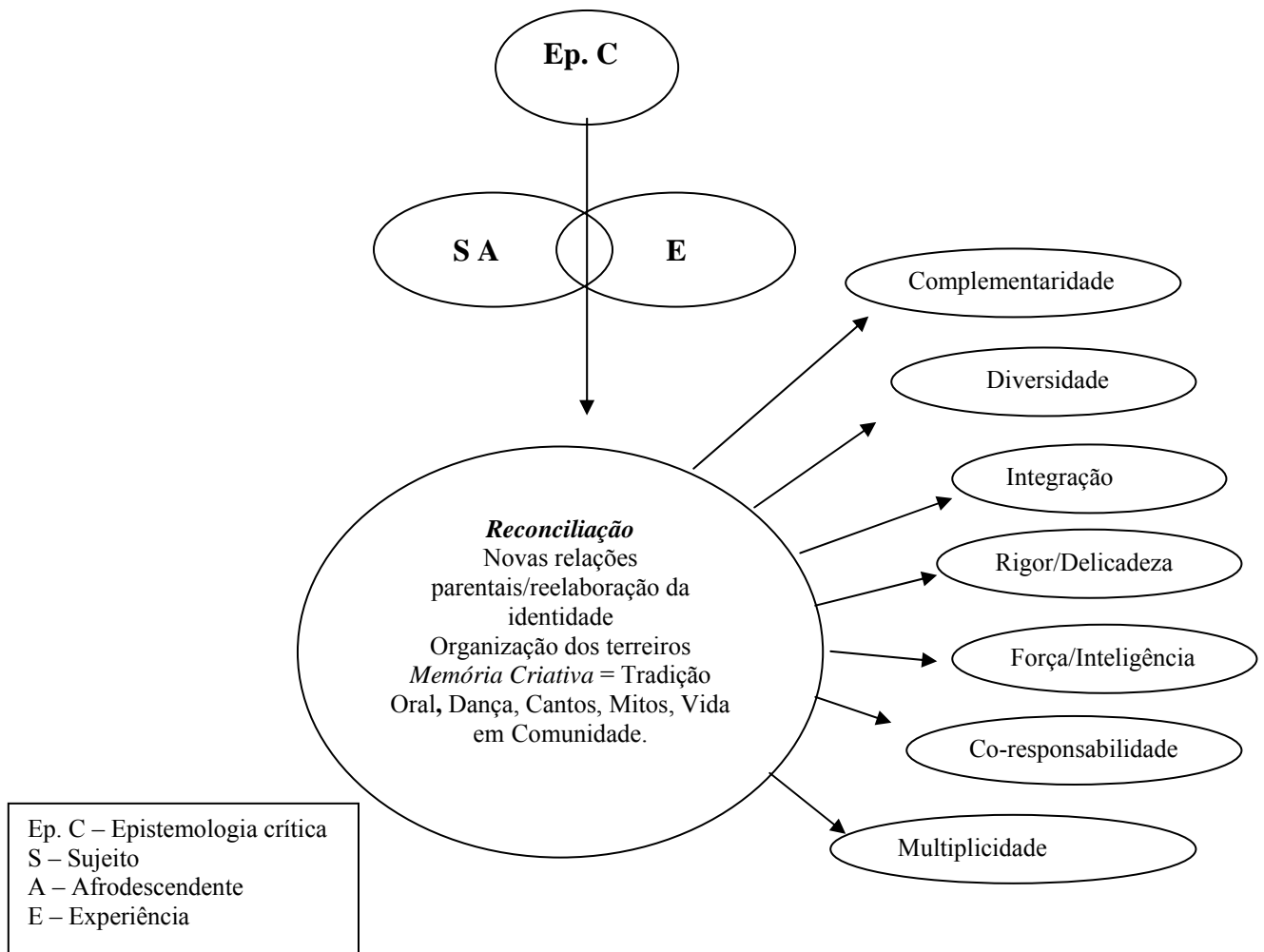
A forma de produzir conhecimento não fragmenta o ser. O ser humano não se produz apenas com base em sua dimensão cognitiva. Existem aspectos como a dança e a música que encaminham uma construção existencial de natureza complexa, a fim de articular elementos definidores de uma vivência encarnada no mundo e que tem como *pano de fundo* uma história e uma cultura que buscam não separar corpo e mente, cognição e vida produzida mediante 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 uma relação de interdependência. A natureza não é compreendida como objeto separado do sujeito, tal qual imaginou a ciência moderna, cuja compreensão de afastamento, separação e poder de um sobre o outro acabou favorecendo grandes destruições no plano ambiental.

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 complementaridade rompe a defesa cartesiana estruturada pela crença de que é possível alcançar a verdade absoluta da realidade. Com essa posição Descartes instituiu 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 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, é 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, notamos que ela dá-se com base no 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. 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 (LUZ, 2000).

O Esquema 5 representa graficamente os fundamentos/princípios da epistemologia crítica:



Esquema 5 – Fundamentos/Princípios. Epistemologia. Crítica. Sujeito Afrodescendente. Reconciliação (fundamento). Experiência (princípios, valores)

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 parafrasear Freire (1996), 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 sua experiência.

Na escola de ensino fundamental, faz-se importante que seja realizada a seguinte tarefa: possibilitar que o sujeito reconcilie-se permanentemente com sua experiência. Isso não significa dizer que ele não irá reconstruir ou requalificar essa experiência com base no diálogo que deverá ocorrer. A atenção que precisa de fato acontecer é não negar a ele essa condição de vincular-se cotidianamente com a experiência vivida fora dos muros escolares. Quando esta ação é negada, produz-se o ser abstrato, pura razão, já tão historicamente valorizado. Propor atividades nas quais a criança afrodescendente possa sem medo revelar, dialogar e 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, nos quais os mitos africanos possam ser livremente interpretados e contemplados, permitir que o sujeito use os objetos definidores de uma identidade que lhe é peculiar, como por exemplo o *contra-egum* e permitir a conversa livre sobre 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: aquele que envolve os conteúdos formais e universais. É possível, no entanto, 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 exercem forte influência 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, a despeito de em nenhum momento a isto se fazer referência, como foi observado no processo desta pesquisa. Ainda se pode incluir e ampliar a compreensão geográfica com base na organização territorial e política dos terreiros de Candomblé, de sua história, de sua gente e é possível considerar a experiência do sujeito de várias formas. Para isto é importante compreender que o método não deve ser um conjunto de regras mecânicas, certas e permanentes, pois a realidade é dinâmica e requer do(a) educador(a) a capacidade de reinventar e criar cotidianamente sua prática (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

Para esses autores 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’ seu caminho” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 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, independente de serem explicitadas, consideradas ou não.

O ensino linear, aquele que não contempla a diversidade e a multiplicidade, seja voltado para as identidades dos sujeitos, seja para os fatos políticos, econômicos e sociais torna-se excludente e autoritário, já que tenta homogeneizar a diferença.

É preciso que a metodologia do(a) educador(a) incorpore a 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 criança suburbana, a criança que trabalha e buscar, no processo e junto com elas, as metodologias que as contemplem. Decerto o(a) educador(a) se perguntará como fazer? Como considerar essa diversidade, já que ao longo de nossa profissão aprendemos, ao contrário, a trabalhar didaticamente tomando a homogeneidade, a linearidade como fundamento, abstraindo esses sujeitos do contexto de sua experiência? Neste sentido, uma atitude pode ser inicialmente pensada: a atitude dialógica, já tão defendida por Freire (1967, 1996) 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 apresentar-se 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 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 e 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. A partir daí novos saberes, conhecimentos e experiências são produzidos, além de ressignificar-se 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 educando percebem-se enquanto sujeitos que se complementam e que trocam histórias e saberes, com vistas à 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 atingir a todos de maneira igual universalizou os sujeitos e os métodos. Ser rigoroso implicou na capacidade do educador de 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. Esta nota 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 com base em 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 o educando é atitude necessária. Ser rigoroso, neste sentido, implica estar comprometido com uma educação de qualidade, que ajuda o educando 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 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*

Nanã e Oxalá são co-responsáveis pela criação. Educador e Educando 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 educando têm 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 sujeito histórico que, exatamente por ser histórico, não se constrói sozinho. A co-responsabilidade dos seres históricos no processo de produção de conhecimento possibilita a ampliação do compromisso da Pedagogia com a vida do educando. Se ele produz conhecimento significativo ou não, o educador deve saber identificar sua parcela de responsabilidade e junto com ele buscar (re)criar os caminhos. O educando precisa ser autor de seu próprio caminho de aprendizagem, mas, nesse processo, ele precisará do apoio e do “acompanhar dialógico” do educador.

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

F - Ensinar cientificamente requer Inteligência

Abre-se mão, neste texto, dos conceitos de inteligência puramente ligados às 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 ao educando, 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.

Neste 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 desde então as conseqüências são bem conhecidas: o super-consumo produtor de desmatamentos, as poluições, as extinções de animais, tudo que violenta 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 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, pois a vida humana é dependente dela.

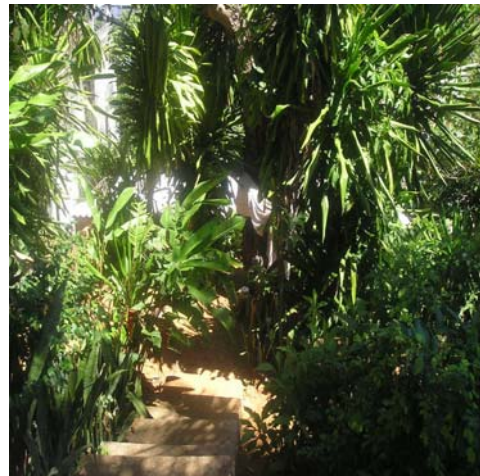
Se o Occidente tivesse sido capaz de dialogar com culturas, como a indígena e a afrodescendente, por exemplo, que ele próprio considerou historicamente primitivas, míticas,

hoje decerto estaria estabelecendo outra relação com a natureza. A Ekédi Josenilda, ao discutir as relações de integração dos afrodescendentes com a natureza, nos ensina:

Quem é de Axé [...] não deve tirar uma folha sem antes pedir a permissão a Ossanyin (guardador das matas) e à 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.



**Fotografia 4 – Árvore sagrada: Iroco
(Ilê Axé Oxumarê)**



**Fotografia 5 – “Matinha” de Ossanyin
(Ilê Axé Oxumarê)**

Esses princípios que deveriam compor o ensino contemporâneo inspiram-se numa cultura historicamente discriminada pelos fatores já conhecidos. Ela nos ensina a ver o mundo de uma outra perspectiva, 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, ensina-nos a compreender alguns princípios que edificam as produções afrodescendentes (e que hoje muitos de nós, baianos(as), assumimos como herança e manifestação de vida) e a incorporá-los em nossas condutas cotidianas também na escola, em nossa didática, em nossa forma de fazer e ser educadores e educandos. Esses princípios devem ser assumidos como possibilidade, não como verdade a ser instituída no plano educacional. Cabe-nos, ao contrário, 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.

2.1 ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL BAIANO

A descrição crítica e densa é o procedimento metodológico orientador deste trabalho. Em sua dimensão multirreferencial, tentamos realizar essa descrição articulada com aspectos históricos, políticos, sociais e míticos. Este objeto é tomado nesta perspectiva em todo o corpo do texto e não apenas neste item dedicado à sistematização do que foi experienciado no cotidiano da prática escolar. Ainda assim, esperamos 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. Foram cinco os municípios baianos selecionados como *amostra* para esta análise, desde o mestrado até o doutorado: Camaçari, Candeias, Serra Preta, Tanquinho e Salvador.

Em Camaçari, como docente e orientadora de estágio pela Faculdade Metropolitana de Camaçari, visitamos 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.

As Comunidades pesquisadas são, em sua maioria, carentes. Carência em vários sentidos, da econômica até a de bom processo de escolarização. Na década de 1960, havia

apenas uma escola no município. Para conseguir estudar, os jovens precisavam deslocar-se para as cidades 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 tem início um movimento na comunidade, a fim de buscar desenvolvimento e fortalecimento do sistema educacional de Camaçari. Este movimento foi liderado pelo próprio prefeito da cidade, Sr. Hermógenes Bispo de Souza, 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 1960, o ginásio foi construído e impulsionou o surgimento de novas escolas na comunidade, alargando a oferta de vagas para a escolarização das crianças e dos 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 socioeconômicas dos(as) educandos(as), sem contar com o problema de violência, que também é muito grande na região.

Estes problemas são 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. Chocou o descaso, não apenas em relação à condição a 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 aceitar em um espaço educativo.

Historicamente, Candeias, enquanto município, foi separado de Salvador por Lei Estadual de 14.08.1958, quando recebeu o nome 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).

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

Escolas	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
Lindaurea 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
Lindaurea Carvalho (Única turma multiseriada)	Vespertino	1	12
TOTAL = 20	DIURNO	35	658

Quadro 1 – Escolas do Ensino Fundamental de Candeias – 2003.1

Nos municípios de Serra Preta e Tanquinho (semi-sertão da Bahia), encontrei-me com cerca de 130 educadores, que participaram de momentos mediados por mim, acerca da temática objeto deste estudo, também municípios carentes. O que mais me chamou a atenção foi o preconceito com a temática por parte da grande maioria dos educadores. Nas primeiras

horas dos dias que passamos juntos, percebi o grau de resistência e pouca abertura para falarmos das questões que envolviam o objeto. Com as horas passando, os debates tornaram-se mais intensos e pude ir “colhendo” informações e trocando conhecimentos que também me ajudassem a compreender melhor meu objeto e o próprio comportamento dos participantes quanto à temática apresentada.

Serra Preta e Tanquinho mostraram o longo caminho que a educação brasileira tem que percorrer para atingir um número grande de educadores capazes de abertura necessária para o trabalho com a diferença. Resgato, por exemplo, um dos momentos marcantes da observação: ao colocar uma fita de vídeo que apresentava as relações África-Bahia, muitos educadores levantaram-se para realizar outras atividades, especialmente no momento em que eram apresentados os Orixás.

Já 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), bem como a Fundação Giramundo e a escola por ela mantida.

O Lobato, bairro situado no subúrbio de Salvador, segundo observações e informações disponibilizadas pela diretora Maria da Glória Santana dos Santos, localiza-se às margens iniciais da Avenida Afrânio Peixoto, também conhecida como Avenida Suburbana. Esta avenida nasceu da necessidade de moradia da população em decorrência do aterramento sobre a maré e o mangue ali existentes e da desapropriação de uma fazenda particular. Em seus primórdios, o bairro foi construído sem planejamento prévio (como é comum nos bairros populares de Salvador), constituído de casas de taipa (barro), cobertas de palhas, sem luz elétrica, água ou qualquer infra-estrutura, a despeito de ter o petróleo *ouro negro* em seus domínios. O principal meio de sobrevivência era a pesca na maré e nos 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 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 (principalmente negros), varia de pobre a miserável. 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, dentre os quais 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 espaço com a escola Coração de Jesus, cujo prédio foi construído no final de um *beco* de casas, tipo cortiço, escondido atrás da Escola Santa Luzia do Lobato e colada na Creche Comunitária São Roque. Todas com nomes que homenageiam santos da igreja católica.

O fundador desta 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 à falta de escolas para as crianças, 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 a seu empenho e determinação. O Sr. Paulo tornou-se figura importante, pois, a despeito de ser analfabeto, tinha ideais e compromissos 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. 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 9 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 secretaria, 1 cozinha, 2 banheiros para alunos e 1 para professores e uma área descoberta, acimentada, para recreação.

Quanto à população que freqüenta a escola, podemos 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, vemos grupos de capoeira, que também praticam Maculelê, e constituem a principal atividade de lazer do bairro (além das serestas nos pequenos bares e passeios na praça), tanto para os que as praticam como para os que as assistem. As mulheres ainda realizam trabalhos manuais: são rendeiras ou fazem tricô. Pelo bairro ainda vemos 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, nos quais 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 à escola há um terreiro de Candomblé). No citado 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 correspondem a 9.166 pessoas. Estes dados evidenciam 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, 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 desta 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, não obstante denúncias e constantes conversas com os pais, feitas pela escola, para repensar esta ação.

Quanto à organização de pessoal da comunidade escolar, é composta por 1 diretora, 1 secretário, 3 auxiliares gerais, 14 professores, sendo 3 substitutas e 1 estagiária. As crianças estão distribuídas em 18 turmas, nos turnos matutino e vespertino.

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



Fotografia 6 – Encontro com os(as) educadores(as) 1



Fotografia 7 – 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).



Fotografia 8 - Prof. Wendel e grupo da 4ª série

Já a Escola da Fundação Giramundo fica localizada no bairro de Piatã.



Fotografia 9 – Imagem da Escola da Fundação Giramundo



Fotografia 10 – Imagem do Interior da Escola da Fundação Giramundo

Lá desenvolvi um trabalho mais orgânico, visto que sou a fundadora da Instituição. O interessante é que a Fundação surgiu também como resultado deste meu processo de pesquisa desde o mestrado e de minha atuação como educadora há mais de 18 anos no trabalho e convívio direto com as crianças. Após conseguir apoio financeiro, pude instituí-la e uma de suas maiores metas é tornar-se espaço de acolhimento e validação da diferença e da diversidade. Em apenas um ano de trabalho, já somos procurados por pais e educadores (incluindo da UNEB, da UCSAL...) que são de comunidades negras e apostam muito nesta possibilidade, além daqueles que simplesmente apresentam postura mais aberta e acolhedora.

A diversidade religiosa, cultural e até física e cognitiva já é um traço forte de nossa instituição, porém o trabalho mal começou e é evidente que ao longo do ano de 2007 alguns fatos e condutas de algumas pessoas foram marcantes e colaboraram muito para o estudo deste




objeto. Citamos como exemplo, uma mãe que “exigiu” da escola que trocasse de professora, pois ela não aceitava que sua filha tivesse uma “pró” com aquelas características: “sutilmente” muito negra ou ainda que não soubesse lidar com uma criança, em especial aquela que possuía baixa-estima por ser negra ou com uma outra que era iniciada no Candomblé. Enfim, alguns dados foram muito significativos para minhas reflexões e conclusões.

Estes são, portanto, 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.

A descrição crítica será organizada com base naquilo que compreendemos como *barreiras* para a efetivação de uma epistemologia crítica no Ensino Fundamental, capaz de contemplar o conhecimento e a cultura da criança afrodescendente.

A identificação dessas *barreiras* foi dada com base nos procedimentos da pesquisa. Do total das escolas investigadas e nos encontros de formação do educador, foi observada, na prática dos educadores e apontada em suas falas, bem como no comportamento e falas das crianças e dos pais, a existência de um acordo implícito favorecedor da não efetivação de uma epistemologia crítica no Ensino Fundamental. Para melhor compreender a situação estabelecida, detenho-me na descrição crítica dos seguintes pontos apresentados no Quadro 1. Esclareço que essas barreiras têm sido sempre colocadas nos espaços em que atuo como forma de reflexão para possíveis mudanças de percepção e conduta.

Classificação	Barreiras
Ação do Educador (Relação com o Educando)	 Separação Sujeito-Experiência Desinteresse frente à realidade (“olhar distraído”) Interpretação sobre Epistemologia Genética Dificuldade no Método/Didática Intolerância Religiosa/Discriminação
Relação Educando(a)-Educando(a)	 Intolerância Religiosa/Discriminação Separação sujeito-experiência (<i>habitus</i>) /Supervalorização da Matemática e da L. Portuguesa
Relação Escola-Comunidade	 Desinteresse frente à realidade Intolerância Religiosa/Preconceito

Quadro 2 – Indicativo de barreiras para a efetivação de uma epistemologia crítica

Dessas *barreiras*, algumas apresentaram maior índice de presença (ocorrência) no comportamento e nas falas de educadores, crianças e pais (Gráfico 1):

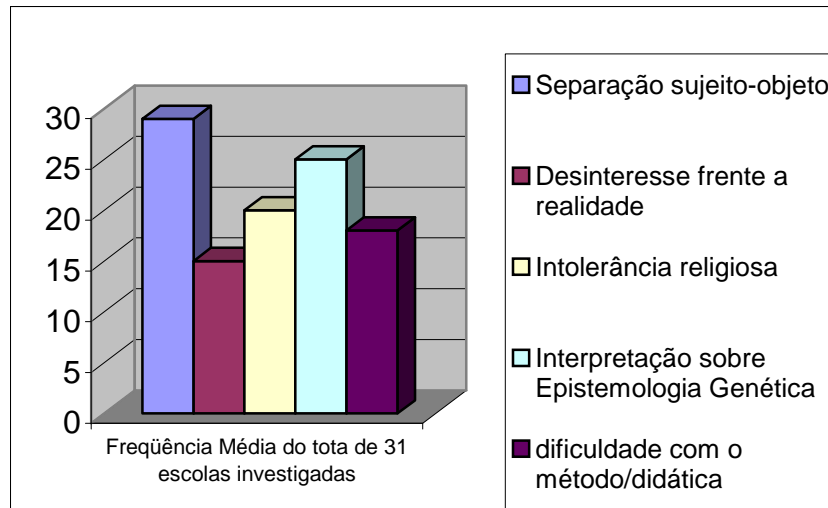


Gráfico 1 – Barreiras para a efetivação de uma epistemologia crítica

A *barreira* mais presente é a que aponta a forma como os 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 sua experiência, tendo como facilitador o *olhar distraído* frente à realidade.

A separação sujeito/objeto, como fundamento da Ciência da Educação, gera o corte da criança afrodescendente com 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. Neste sentido, o fundamento cartesiano apresentado neste estudo encontra-se validado. Destacamos conversa em uma das escolas, em que esta situação é percebida com mais clareza, 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 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, distanciando 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 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 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 quê 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 a 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. Parece-me 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 aí. 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.*

Já para C.L., 9 anos, negro, sua vida é sempre muito ruim. Ele chega a relatar: “[...] todos têm preconceito comigo, ninguém fala comigo e as mães não deixam os meninos

brincarem comigo só porque eu sou preto e minha mãe do candomblé. Aqui na escola tem menino que não brinca comigo. Por isso eu apronto mesmo!”

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

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 os educadores, enquanto passeávamos no pátio, percebi a existência, no pé da serra, bem próximo da escola, de um terreiro de Candomblé. Veja a imagem, registrada no momento:



Fotografia 11 - 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, a despeito 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 seus alunos participavam daquela casa. Notamos que a escola e o(a) educador(a) precisam reavaliar seus comportamentos e pensamentos, para valorizarem e considerarem a experiência efetiva que as crianças já possuem para além dos muros da instituição escolar.

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 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. Neste sentido, destacamos 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 à teoria piagetiana no Ensino Fundamental).

Notamos que a *interpretação* dada à epistemologia genética favorece a “verdade absoluta” no que diz respeito à produção de conhecimento dada, tendo fundamentalmente 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 e econômicos, tão importantes como o biológico, na produção de conhecimento das crianças. Neste sentido, as questões étnicas, raciais e das condições sociais são assuntos quase inexistentes na escola, dada a não necessidade, visto que se a produção de conhecimento é dado biológico, dispensa preocupação com outras questões, já que, no discurso corrente, somos todos biologicamente iguais e produzimos conhecimento de maneira igual — este 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 percebermos 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.

Com base em sua interpretação sobre a epistemologia genética, que aspecto é mais trabalhado na criança, a fim de possibilitar 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.

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

Assim, esta 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 deste fato foi percebida nas entrelinhas, na face oculta, do cotidiano escolar. Como 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, utilizados como material didático):



Fotografia 12 - Imagem de uma escola municipal em Candeias



Fotografia 13 - Cartaz distribuído para a rede municipal pela Secretaria Municipal de Educação



Fotografia 14 - Painel em exposição em uma escola de Candeias

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

Esta terceira *barreira* considera, principalmente, a fala dos educadores frente à postura das famílias com relação a intolerância religiosa. Este, a despeito de ser um problema que está na sociedade e em especial na escola, apresenta-se com força. As exigências que muitas famílias fazem, principalmente no que diz respeito à negação e perseguição que deve ser validada em relação ao Candomblé, instauram 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 se afasta do divino em prol das práticas demoníacas. Nas falas do professor Wendel, essa é uma preocupação da escola, principalmente porque na maioria das vezes torna-se impossível dialogar com esses pais (e algumas crianças que também discriminam), visto que eles se negam a dialogar e, 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, este fato avança aberta e grosseiramente muito próximo a nós.

Na escola da Fundação há profissionais de diversas religiões, o que foi um problema no início do processo. Muitos debates e sensibilizações foram e estão sendo feitos para que cada um perceba a necessidade de respeitar as escolhas dos outros e não defender noção de superioridade religiosa.

Na verdade, parece-nos que um retorno às antigas práticas religiosas medievais se faz presente 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 à postura intolerante presente no comportamento das próprias crianças, ressaltamos 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 contamos um mito africano e iniciamos a conversa a partir dele. Sua origem, sua presença na cultura baiana, seu contexto religioso. Logo no início da atividade, algumas crianças (seis delas) se manifestaram e disseram que não foram para 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 esta 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, percebemos que é necessário também assegurar um direito legalmente reconhecido e sujeito às punições pelo infrator (art. 16, já citado neste trabalho e insistentemente lembrado): a criança tem direito à liberdade nos aspectos de opinião e expressão, crença e culto religioso, e

a participar da vida familiar e comunitária sem discriminação. É importante considerar, no entanto, que um artigo de lei por si só não garante este direito. É preciso que os sujeitos envolvidos (crianças, pais, educadores...) alcancem uma qualidade de formação humanitária que prime por considerar o outro em sua diferença. A escola, neste sentido, assume responsabilidade fundamental frente a este processo de formação. A diferença é um fato de vida e precisa ser compreendida e considerada nas práticas escolares.

A atual configuração da escola é perversa e dificulta a formação de uma Epistemologia Crítica, principalmente quando se considera o método, a didática, apoiado nas condições de formação possibilitadas aos educadores e educadoras.

Essa *barreira* foi apontada como sendo também de fundamental importância para *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 de 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 G. 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 a construção científica, que é exatamente o método. Este “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, percebemos 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 em que 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 tá 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 parece-nos muito equivocada, já que trazer os pais para a escola não significa ficar refém deles, principalmente no sentido que já discutimos no tópico “*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.

Temos ainda, nesta reflexão sobre a organização escolar, a necessidade de atentar para o discurso veiculado com base nos 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, podem se configurar enquanto caminho de profunda reflexão para um repensar da epistemologia do educador que vem organizando a produção de conhecimento da criança afrodescendente.

3 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 [...]”

Márcia Bacha (2004, p. 3)

Por que a escola acaba negando as *singularidades carnis*, a *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 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 desde sua origem. Elaborada inicialmente (séculos XVI e XVII), tendo como fundamentos pedagógicos os princípios organizadores da Igreja Católica, a escola de *ler e escrever*, enquanto espaço institucionalizado, é fundada na cidade de Salvador, tendo os jesuítas como pedagogos, 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, teve como principal pedagogo o padre José de Anchieta.

Enquanto colônia, o Brasil estava organizado por uma economia que girava em torno da produção no engenho de açúcar (modelo agrário-exportador dependente e servil da Europa), e seus proprietários usavam o trabalho escravo dos índios e negros africanos para a geração de altos lucros na produção. Dessa forma, a base da sociedade brasileira fundava-se na escravatura, no latifúndio e na monocultura. Nessa organização de sociedade, a Educação não era prioridade. Não era preciso formação especial para o trabalho na agricultura. Mesmo com essa compreensão, os padres jesuítas foram enviados 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 fundou-se nos princípios católicos sistematizados no *Ratio Studiorum*, primeiro currículo escolar do Brasil, no qual se revelavam a moral e a religião cristã, que se aliava também a algumas idéias modernas¹ no que dizia respeito ao processo de reorganização disciplinar da escola e de racionalização e controle do ensino. Desse currículo, é evidente, estava fora qualquer possibilidade a incorporação dos saberes dos grupos locais. A escola baiana já se fundava com base em um processo perverso e excludente, visto que educava violentando a cultura alheia. Aos índios e colonos (incluindo mais tarde os negros africanos) eram 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 da realidade vivida na colônia. A escola elementar era voltada 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 passou 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, conseguiu firmar-se no Brasil, mesmo depois da expulsão dos padres, ocorrida no século XVIII. A educação jesuítica excluía o *povo* e por causa dela o Brasil tornou-se um “país da Europa” por muito tempo, já que seus olhos estavam sempre voltados para fora, valorizando a cultura intelectual europeia, fazendo da educação brasileira espaço alienado e alienante. Esse modelo de educação, transformado 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, caminhava alheio, especialmente no sentido educativo, às transformações que já se operavam na Europa, principalmente no século XVII. Nessa época o pensamento europeu já começava 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 impulsionou a compreensão do sujeito do conhecimento (debate dominante na Modernidade).

¹ Segundo grande parte dos estudos, a modernidade compreende os séculos XV a XVIII. Teve início com o renascimento cultural e a expansão comercial e marítima europeia, “terminando” com a revolução francesa. A modernidade realizou grandes transformações no interior da cultura, da filosofia e da ciência. Cf. Bombassaro (1992).

O pensamento moderno científico, principalmente elaborado pela reflexão de René Descartes (1596-1650), pôs em discussão a teoria do conhecimento e focalizou 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 duvidava de muitos processos, só não duvidava de seu próprio ser racional: “penso, logo existo”. Neste sentido, o homem racional tornou-se verdadeiro e superior a todas as coisas, inclusive a seu próprio corpo, já que o pensamento era o que constituía de fato o sujeito em sua compreensão.

Nessa perspectiva, Descartes sentia-se autorizado a sistematizar a defesa de que o ser humano é puro pensamento. Ser que faz a “experiência mental”. Em sua teorização, ele apresenta um ser humano que, mesmo ao extrair de si o próprio corpo, o eu pensante permanece. Esse eu permanece, ainda que se elimine 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 com base em seu pensamento tem início a 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, a despeito de muito religioso, Comênio propôs 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 principal meta de sua proposta seria “[...] 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). Apesar de centrar sua análise na vida do homem e da sociedade, esta centralidade do homem, entretanto, só seria 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 objetivava fazer da aprendizagem um processo de grande eficácia e apresentava como preocupação tarefas cuidadosamente organizadas: ensinar e aprender com segurança, para obter bons resultados. Em busca do verdadeiro estudo, colocou os sujeitos — que ensina e que aprende — numa relação de superioridade frente à experiência. Não obstante tomar esta última como fonte do conhecimento é a razão que metodicamente organizada possibilitará a chegada ao conhecimento seguro.

“Ensinar tudo a todos” fortaleceu um dos maiores princípios modernos: a universalização. Notemos, nas próprias palavras de Comênio (apud ARANHA, 1996, p. 113, grifos nossos):

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.

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 exerceu 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 seu poder da razão humana de interpretar e organizar verdadeiramente o mundo, culminando com o ideário positivista do século XIX (Augusto Comte – 1798-1857). O

positivismo fortaleceu o avanço da Ciência Moderna, quando instituiu a ciência como único conhecimento válido, visão esta reducionista e excludente. O século XIX foi 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, coube a Émile Durkheim (1858-1917), com base em uma visão sociológica, validar esses pressupostos.

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

A despeito de a educação brasileira ainda estar vivendo sob a égide da educação de fundamento cristão (da escolástica da Idade Média), começou a assumir, mesmo que tardiamente se comparado à Europa, os fundamentos da Ciência Moderno-Occidental, principalmente com a defesa de Comênio e Durkheim enquanto pensamento pedagógico.

Edificada, portanto, sobre os fundamentos organizadores da Ciência Moderna, a escola do ensino fundamental, já no século XIX, colaborou com uma visão na qual estava evidenciado um modelo explicativo unitário de mundo (o mundo ocidental/europeu), interpretado com base em 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 isto se validou com toda força. Nesse caso, os negros, após o período abolicionista, já iniciavam o processo de integração aos espaços escolares institucionalizados tendo a cultura africana excluída dele.

O Ensino Fundamental (ou elementar) na Bahia de hoje, não obstante os 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 ou racial. Enquanto organizadora da humanidade, ela precisava colocar ordem no caos planetário, na diversidade, e impor a autoridade de 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.

Destacamos aqui um dos discursos que afeta diretamente a infância afrodescendente e sua cultura. Validando o desejo da metrópole portuguesa de *embranquecer* o Brasil, o discurso científico pautado no racismo chegou 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 utilizou-se 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, animalescas, imorais e sanguinárias (SILVEIRA, 1999). Ao homem branco cabia a missão civilizadora. O Racismo científico vinha acompanhado de uma visão etnocêntrica de mundo, construtora de um discurso discriminatório, no qual a superioridade do sangue “claro e puro” era 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...) foram produzidas as chamadas “aberrações epistemológicas” que mostravam o lado violento e doentio da Ciência. Separando a humanidade em quatro raças (branca, asiática, americana e africana), apresentava características de fundo discriminatório e preconceituoso: o branco é um sanguíneo 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 (SILVEIRA, 1999).

Essas características raciais serviram como critério de verdade na classificação e como determinante das realizações humanas, sociais, políticas e culturais. Daí a colonização intelectual que ocorreu 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 rejeitam 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, 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 por 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 IBGE² (ANEXO B), de uma população que totaliza 13.085.769 de habitantes, 9.574.018 são negros e pardos (os que assim se nomearam), maioria, portanto. Dessa maioria de habitantes, uma grande parcela valoriza efetivamente a cultura africana. No ensino fundamental, atualmente na Bahia, freqüentam 3.217.108 crianças (de maioria negra, como apontado pelos dados gerais no Anexo C) 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 conhecimento 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

² Censo Demográfico 2000 – População por cor ou Raça (IBGE, 2003).

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 sua produção de conhecimento com base em 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 seu método, sua didática é uma das principais tarefas da Pedagogia contemporânea. Na Bahia, marcada pelos valores e princípios africanos faz-se mais urgente ainda, para que não seja vivido mais um século de exclusões e silenciamentos no interior da escola.

3.1 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 sua prática, ainda que no plano oculto, é 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 ressignificá-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 contemporânea³.

³ Não estamos, com este discurso, deixando de lado o papel da escola como espaço viabilizador de desenvolvimento de competências e habilidades formais (ler, escrever, raciocinar...), mas expressando nosso entendimento de que ela não pode ser só isso, já que é também espaço de convivência humana.

Solidariedade entendida como ato de remeter-se ao desenvolvimento grupal e pessoal de valores que possibilitem uma aproximação intelectual e prática de situações em que se percebe o outro em posição desfavorável, com a intenção de ajudar a superá-las com base no 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) formou-nos afastando-nos da prática solidária. Neste sentido, é preciso que os limites éticos e educacionais impostos por essa 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; SUNG, 2000, p. 31, grifo do autor). 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 socioafetiva. É preciso compreender essa ação como um ato sociopolítico e não omissivo 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 vemos 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 suas questões de natureza sociocultural e política fora de seus domínios, porque acredita ser responsável apenas por desenvolver habilidades formais como, por exemplo, ler, escrever, raciocinar, contar etc.

Na verdade, percebemos 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 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 relação 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; SUNG, 2000) 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 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 de 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 sua construção de mundo. Isso significa dizer que à Pedagogia e à escola não cabe 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. Segundo Costa (1999), quando deixamos de ser indiferentes diante de algo ou alguém, aquilo ou aquele assume para nós um valor. Este valor pode ser positivo ou negativo, a depender da forma como compreendemos o mundo e os sujeitos que o constroem 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 nem 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 sua resolução. 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 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, por meio também de uma prática solidária, possibilite que as crianças afrodescendentes desenvolvam ao máximo 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 (1996) considerou o diálogo como um 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. Sobre a relação dialógica, diz Freire (1996, p. 136):

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 sua presença na escola, é estar disponível para garantir a diversidade e refazer-se permanentemente, principalmente para negar o discurso ideológico que edifica, ainda hoje, 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 com base no 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 por meio dos atos solidários.

Uma escola solidária é também aquela que não está desinteressada frente à realidade de seu educando, mas desenvolve cotidianamente sua capacidade de escuta. Ouve aqueles que sempre têm 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 falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala 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 seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele* (FREIRE, 1996).

Essa escola solidária é dialógica, aberta à diversidade e desenvolve a escuta crítica. Nela é possível considerar o educando como presença, não como um favor a ser feito; como compromisso ético e ação político-pedagógica implicada a 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 seu contexto, por si só indica essa necessidade. A criança afrodescendente terá vez e voz numa escola assim organizada.

4 DA CONDIÇÃO ÉTICO-EPISTEMOLÓGICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR CONTEMPORÂNEO

“Aqui, tudo é caminho de um co-responder que escuta e questiona. Todo caminho corre o perigo de desencaminhar-se. Para percorrer tais caminhos é preciso exercitar o passo. Exercício pede trabalho, trabalho de mãos. Permaneça no caminho da autêntica necessidade e aprenda, nesse estar errante a caminho [...]”

Martin Heidegger (2002, p.163-164)

Especialmente no âmbito da Educação Básica, é preciso suspeitar da condição ético-epistemológica que estrutura a formação do educador. Esta parece ser uma tarefa urgente e necessária.

Esta suspeita organiza-se na consideração de argumentos sobre ética inspirados, especialmente, na ontologia¹ heideggeriana; quer dizer, a argumentação é originária de uma compreensão de ser no mundo, valorizando-se na experiência e no viver junto. Tome-se o *Dasein*, conceito cunhado por Heidegger, que sugere a busca de esclarecimento do Ser sobre si (por isso ético) a partir das relações tensivas (e conflitivas) com o outro e com o mundo, constituindo-se como *Ser aí, ser-no-mundo*.

Nesse sentido, as bases ontológicas às quais nos referimos são aquelas que fundamentam uma concepção de ser humano, neste caso o educador, para além da visão metafísica moderno-ocidental — *o animal rationale*. Ou seja, o educador, ao produzir conhecimento, não deve auto-explicar-se como um ser que realiza apenas operações mentais, abstratas e *puramente racionais*. Ele é também o Ser que deve e pode cotidiana e permanentemente auto-explicar-se como Ser que se realiza como *presença*² num mundo que precisa ser compreendido e/ou explicado e alterado a partir de sua condição de ser e estar neste mundo.

¹ Ontologia é um ramo da Filosofia que se preocupa em tomar os entes (seres materiais e imateriais) como fonte de conhecimento. A Ontologia afirma que sem mundo não há consciência. Sem o mundo, sem a experiência vivida, não há como conhecer e agir. O ser que é puro pensamento, super-racional, é tomado como fonte de reflexão crítica, pois somos o que somos com o mundo, com a cultura da qual fazemos parte, da vida em sua inteireza. A escola moderna, do ensino de conteúdos puramente abstratos perde força, a despeito da insistente tentativa de se fazer perpetuar (ABBAGNANO, 2003).

² Heidegger (2002) chamou de presença o modo de ser das coisas, que é diferente da existência, mas que esse modo de ser das coisas afeta o modo de ser do homem.

Essa condição é ética, já que possibilita que o(a) educador(a) reflita sobre sua condição de presença no mundo e dela extraia, para sua epistemologia, princípios e valores úteis a sua formação docente.

Para melhor compreensão das idéias aqui defendidas, analisemos o que Vasconcelos (2002) apresenta como explicação do termo epistemologia. Segundo esta autora, o conceito de epistemologia passou por transformações, dentre as quais se destacam três momentos:

- I. inicialmente, a palavra *Epistemologia* era considerada sinônimo de Teoria do Conhecimento. Ela se ocupava da natureza e do alcance do conhecimento científico, em oposição ao conhecimento vulgar. Suas questões eram: como se pode conhecer o mundo cientificamente? Em que se distingue o conhecimento obtido por um cientista do conhecimento de um leigo? Nesta perspectiva, considerava-se que a maneira de conhecer cientificamente o objeto estava condicionada à concepção que se tinha do mesmo objeto. Então, nesse sentido, admitia-se que subjacente à Epistemologia estava a ontologia, que se ocupava dos estudos sobre a natureza ou a *essência do ser a ser conhecido*;
- II. no segundo momento, o conceito de epistemologia ficou reduzido à análise da linguagem da ciência e estava associado ao Círculo de Viena, reunião de importantes filósofos e estudiosos do início do século XX, os quais consideravam que as proposições científicas refletiam de maneira especular o mundo. Tal campo ficou conhecido como *Filosofia Analítica*, que deveria indicar como alcançar as proposições verdadeiras sobre o mundo natural;
- III. finalmente, com a evolução do conceito, há um renascimento da Epistemologia como Filosofia da Ciência, deixando de ser Filosofia da Linguagem da Ciência. Ela passa a propor vários problemas ou aspectos da ciência e passa a ter diversos ramos: teoria do conhecimento, metodologia da ciência, semântica da ciência, lógica da ciência, ontologia da ciência, axiologia (estudo dos valores) da ciência, ética da ciência.

Neste texto, destacamos a epistemologia como teoria do conhecimento, ética e ontologia na ciência da educação, ou seja, na Pedagogia, referente aos modos de produção de conhecimento do educador na relação efetiva com o educando.

Em nossa compreensão, a epistemologia do educador deve buscar articulação com fundamentos de natureza ontológica, já que as experiências deste educador e as daqueles que convivem com ele (educandos) devem ser fonte de reflexão profunda, fundamentadas em princípios que transcendam a ótica moderno-ocidental, principalmente cartesiana, de explicação de ser humano como sujeito que é puro pensamento, pura razão. Ou seja, o sujeito que produz conhecimento e compreende o mundo de maneira essencialmente racional. O sujeito é aquele que, segundo Descartes (2002, p. 40):

[...] faz a experiência mental, que consiste em extrair progressivamente as características do sujeito pensante, a fim de chegar àquilo que, sendo extraído, se extrai o próprio sujeito; e continua, extraindo o corpo, e vê que o eu permanece; extrai o mundo e ainda encontra o eu, e o mesmo ocorre eliminando o espaço. O núcleo da identidade pessoal é o pensamento; tirando-o tudo faltaria: espaço, mundo e corpo.

A suspeita procede, principalmente, porque essa compreensão da supervalorização da razão, ainda tão presente e difundida no cotidiano educacional, produz conseqüências éticas significativas e problemáticas na formação dos educandos.

4.1 DA RAZÃO DOCENTE E SUAS CONSEQÜÊNCIAS ÉTICAS

Não obstante os tímidos esforços atuais de ressignificação da razão moderna (e da epistemologia do educador) nos espaços escolares, é fato que, ainda hoje, é ela que fundamenta a prática da maioria dos educadores. Construir outros modos de ser não é tarefa simples, mas, no entanto, necessária.

O pensamento *extremamente* racional e abstrato não contribui com a condição ética de ser humano na educação, visto que a ética se baseia num saber prático, ou seja, ela é o conhecimento que se produz com base em nossa ação ou experiência. São relações de agir inseparáveis: a ação e a finalidade (ou reflexão crítica) da ação. A ação ética é sustentada, portanto, na intencionalidade do agir, principalmente se considerarmos a ética em seu sentido grego, *ethos*, que significa modo ou índole natural, caráter, temperamento. Temperamento que se faz, não está dado aprioristicamente, é um exercício continuado, permanente de aprender a escolher o melhor modo de agir conosco e com os outros. Ora, assumir que a ética é produto e produz o temperamento humano joga-nos para a difícil necessidade do (re)conhecimento de que, quando assumimos a ética como caminho de ser,

entramos no campo dos afetos. Afeto, do latim *affectus*, que indica estar afetado(a). No uso comum, segundo Abbagnano (2003, p.21):

[...] entende-se por este termo as emoções positivas que se referem a pessoas e que não têm o caráter dominante e totalitário da *paixão*. Os afetos constituem a classe restrita de emoções que acompanham algumas relações interpessoais (entre pais e filhos, educadores e educandos, entre amigos, entre parentes), limitando-se à tonalidade indicada pelo adjetivo “afetuoso”, e que, por isso, exclui o caráter exclusivista e dominante da *paixão*. Essa palavra designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc., que no seu todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa a quem esta responde positivamente aos cuidados ou a preocupação de que foi objeto [...] Nesse sentido, o afeto é uma forma de amor.

É se deixar abalar, mover, rever, trazer para o corpo e sentir. Ou seja, os afetos têm uma base individual e física do uso dos sentidos e das sensações que estes sentidos provocam, bem como têm uma base social, pois esta é também fruto das relações que estabelecem com os outros, bem como estas participam de minha constituição e de meu modo de ser e, conseqüentemente, de agir no mundo com os outros. Quer dizer, para ser ético é preciso também sentir. O sentir é considerado, então, como mais um fundamental componente no modo de ser ético. Para um agir ético é necessário conceber três dimensões: a do *ser*, a do *pensar* e a do *sentir*. Ser e sentir, aliás, foram dimensões fortemente negadas e menosprezadas pelo *homem moderno*, porque pensar racionalmente tornou-se a única possibilidade de conceituação do humano ocidental. Portanto, Ser, Pensar e Sentir são dimensões a serem articuladas para uma outra conceituação de ser humano ético na contemporaneidade.

Sendo assim, é preciso repensar a postura eminentemente racional dos moldes modernos, reconhecendo nossa precariedade, principalmente no sentido do ser e do sentir. Na escola, por exemplo, quando o educador supervaloriza os conteúdos universais e nega a realidade experiencial dos educandos; quando o educador acredita que as técnicas e as metodologias são mais importantes que a vida em seu *jogo vivente* (SERPA, 2003), que inclui ser e sentir; quando só assume um olhar objetivado sobre a experiência dele e dos educandos, não entendendo que ambos são modos de ser da natureza e que se alteram no tempo e no espaço; quando exclui a possibilidade de reflexão permanente sobre princípios e valores presentes nas culturas diversas dos educandos, que poderiam estar na base da produção de conhecimento que se dá no contexto escolar; quando institui hierarquias no processo de conhecer, enfim, ele está assumindo uma condição negadora do viver ético, na perspectiva aqui discutida. Afinal, não somos seres que apenas pensam e racionalizam abstratamente o mundo. Somos, sim, *seres de pre-sença (sendo e sentindo)*.

Pre-sença: termo apresentado por Heidegger (2002) que sugere a ressignificação do ser da metafísica ocidental. O Ser é sendo. É aquele que supera a abstração provocada pelo *excesso* de razão e realiza a experiência autêntica — sem corte e/ou hierarquias. Segundo Heidegger (2002, p. 38): “[...] a pre-sença se compreende em seu ser, isto é, sendo. É próprio deste ente que seu ser se manifeste, autenticamente, com e por meio de seu próprio ser, isto é, sendo. A compreensão do ser é em si mesma uma determinação *do ser da pre-sença*.” Enquanto ser da pre-sença, ele pode ser também um ser ético, já que o ser de pre-sença se move na ação, isto é, sendo, e dela extrai e reflete, no viver junto com os outros seres de pre-sença, sobre os princípios que devem orientá-lo como ser sendo.

Ora, não é produzindo *habitus* (BOURDIEU, 2001), por exemplo, que o ser deve se mover eticamente. A produção de *habitus* indica uma predisposição do ser a aceitação, sem reflexão crítica, das imposições e determinações externas, das opressões sociais, das injustiças. O conhecimento é exterior a este ser, não ético, portanto, e é produzido mediante abstrações e ausência do ser da experiência. É representação!³ O ser que representa, e não é de pre-sença, tem dificuldade de constituir-se eticamente. Como alerta Heidegger (2002, p. 14-15): “[...] O ser não se deixa apreender ou determinar nem por via direta nem por desvios, nem por outra coisa nem como outra coisa. Ao contrário, exige e impõe que nos contentemos com o tempo de seu sentido [...]” O sentido não pode se imposto autoritariamente por outra pessoa. Daí a reflexão ética necessita do sentido atribuído pelo próprio ser.

Representar, nesse sentido e segundo Moscovici (1970), é um tipo de conhecimento muito particular, o qual apresenta como principal função a produção de comportamentos e também de comunicação entre os sujeitos, que resulta na elaboração de teorias sobre as coisas do mundo. Nesse sentido, a representação se auto-geri pelas teorias científicas (e

³ Representação, segundo Abbagnano (2003), é 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, é conter a semelhança da coisa. No entanto, foi no final da escolástica que esse vocábulo ganhou força e passou 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”.

pedagógicas), pela cultura, pelas ideologias formalizadoras e pelas experiências cotidianas. Ela passa a se constituir num sistema interpretativo construído pelo indivíduo, sendo essa interpretação orientadora de condutas e comportamentos no meio social, já psicologicamente interiorizados, consequência da experiência com os outros. O poder da representação *acovarda* o sujeito, que tem sua liberdade de ser, sentir e pensar (criticamente) reduzida, em favor do que, de certa forma, já está socialmente instituído.

Ora, na escola é muito comum perceber que o educador, na maioria das vezes, *conduz* o educando pelo caminho da representação, pois não possibilita que ele se manifeste autenticamente. Ao estudante é, ainda hoje, negada a possibilidade de viver a experiência autêntica produzida também fora dos *muros escolares*. Seus saberes, sentimentos e conhecimentos de vida, na escola, são excluídos da produção de conhecimento. O que lhe cabe é a produção objetiva de conteúdos abstratos e que pouco contribuem para a reflexão crítica sobre sua condição de *ser-no-mundo com os outros*. Junto a isto há uma massacrante negação do sentir. O sentir que constitui o humano, a despeito da tentativa de apagamento dessa dimensão, é elemento fundamental para a constituição do modo de ser ético.

A razão docente, racionalmente definida, contribui para o afastamento do viver ético, já que no espaço educativo tanto ele quanto o educando estão *ausentes* do próprio mundo que os cerca e constitui, sendo, portanto, *incapazes* de refletirem criticamente sua constituição de ser neste mundo e como agir nele.

Construir uma nova *possibilidade de pensar, de ser e de sentir* no ambiente educativo é uma condição importante do habitar ético na contemporaneidade.

Nesse sentido, uma máxima será aqui defendida: *ética não se ensina*. Não se ensina porque ela é uma tarefa particular do ser que sente e pensa sua condição de estar no mundo com os outros. Ética se vive! No entanto, para nos constituirmos enquanto seres éticos, precisamos perceber e acolher o outro, porque é com o outro que *jogo* um jogo de diferença e estranhamentos acerca dos valores e princípios que circulam e fundamentam a sociedade e/ou cultura na qual vivo; desta forma nossa identidade vai se constituindo. O ser humano é *precário* e apresenta *lacunas*. É especialmente por isto que devo exercitar o passo, numa situação de diálogo permanente com essa outra que pode me dar *pistas*, seja numa condição positiva ou negativa, para um saber viver ético com os outros para melhor habitar no mundo (das instituições educativas e da *vida*).

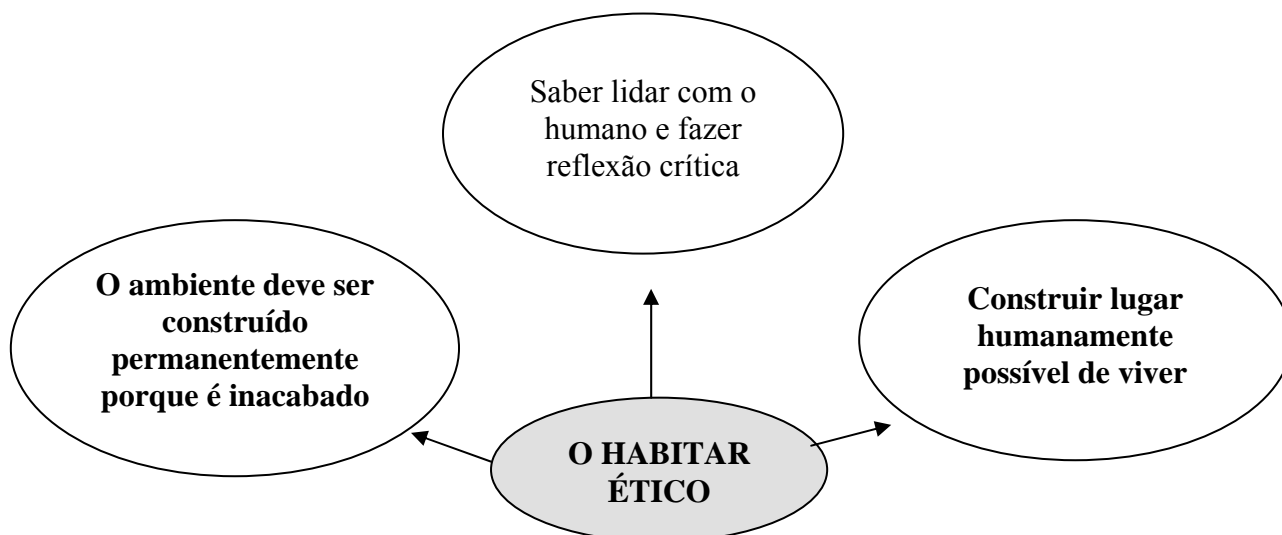
4.2 DO HABITAR ÉTICO NA EDUCAÇÃO

Eticamente, educadores e educandos devem habitar. Mas, o que é habitar? Para Heidegger (2002, p.165), evidentemente, habitar não pode ser explicado segundo a visão comum: possuir uma residência ou ter a posse de um domicílio. Habitar seria um traço fundamental da existência humana enquanto ser de pre-sença. *É construir um lugar humanamente possível de se viver*, lugar este cheio de sentido. Lugar que transcende as determinações impostas pelo real. Ou seja, na escola, a despeito de essa construção ter se dado em seu sentido moderno de constituição, lugar da abstração, da pura técnica, das negações culturais, étnicas, sociais..., é possível que um outro modo de construção da existência humana se dê. *Sobrevoar o real* e tentar modificar seu sentido. Esta deve ser uma condição do habitar ético no cotidiano escolar. “O ser-no-mundo é tomado pelo mundo de que se ocupa.” (HEIDEGGER, 2002, p. 100).

Habitamos as instituições educativas, à medida que as construímos, *exercitando o passo*. E, nessa construção, a alteração é possível. Quer dizer, se a racionalidade docente, até então valorizada, só colaborou com a produção de seres abstratos e negados em sua condição de vida, é possível alterar essa lógica, construindo um outro modo de habitação fundado em outros princípios. Tomemos a consideração do educando como ser de pre-sença, respeitado em sua constituição de vida, isto é, ser de pre-sença com tudo o que esse ser carrega: pensamentos, sentimentos, limitações... Habitamos, à medida que construímos e tomamos eticamente (poeticamente para Heidegger) uma medida.

[...] o homem habita à medida que constrói [...] O homem não habita somente porque instaura e edifica sua morada sobre a terra, sob o céu, ou porque instaura e edifica sua morada sobre a terra, sob o céu, ou porque, enquanto agricultor, tanto cuida do crescimento como edifica construções. O homem só é capaz de construir nessa acepção porque já constrói no sentido de tomar poeticamente uma medida. (HEIDEGGER, 2002, p. 178).

O habitar ético, na educação, seria a capacidade humana do educador de refletir criticamente (e por que não poeticamente?) sobre seu modo de ser e estar no mundo (na escola e na vida). Reflexão esta, na maioria das vezes, ausente do cotidiano educativo. O ambiente ético é acolhedor. Para habitar eticamente o mundo (e a escola) devemos estar atentos para os seguintes pontos, como mostra o gráfico abaixo:



Esquema 6 – Bases para o habitar ético

4.3 O HABITAR NA DIVERSIDADE E NA DIFERENÇA

É considerando esse habitar ético pautado no pensar, no ser e no sentir, que podemos iniciar a reflexão sobre a ação ética e sua importância relativa ao agir a favor da diferença e da diversidade na escola e na epistemologia do educador.

Dialogar com a diferença, pensar criticamente sobre ela, viabilizar espaços de manifestação desse ser diferente e sentir como essa diferença nos afeta e como produz em nós sentimentos é um significativo passo para nos fazermos éticos na escola e ressignificarmos nossa epistemologia. Tomemos aqui a diferença nas suas mais variadas formas: culturais, étnicas, sociais, econômicas, físicas, estéticas... Como incluo, e dialogo, eticamente com esse outro diferente? Como ser ético não é dado *a priori*, aprendemos a ser ou não ser; da mesma forma aprendemos ou não a valorizar princípios e comportamentos que dificultam nosso agir ético; por isso eles devem ser fruto de reflexão constante.

Nesse sentido, duas máximas serão aqui fonte de discussão:

Primeira Máxima: Ninguém nasce preconceituoso ou “indiferente e violento com a diferença”. Aprendemos a ser desse modo. “[...] permitir que algo, segundo seu próprio ser venha para junto de nós [...]” (HEIDEGGER, 2002, p.111).

Se acreditarmos que não existe dicotomia nem hierarquias na relação sujeito-objeto, podemos definir, portanto, que algumas ações e comportamentos humanos são fruto dessa relação estabelecida com o meio; por isto parte de vários elementos dessa relação se dão no plano da aprendizagem, ou melhor, da *Aprendência*, conceito que indica que o ser humano, por ser inacabado e limitado, deve apresentar-se em estado permanente de aprendizagem; é um se construir e se repensar cotidianamente. Nesse sentido, assumir uma atitude preconceituosa frente à diferença não é um dado genético, mas essa atitude é aprendida junto com os pares, no seio da cultura e da sociedade.

Sendo assim, é possível afirmar que se sou indiferente ou preconceituoso(a) com a diferença é porque assim aprendi a compreender, pensar, ser e sentir e a partir daí elaborei conceitos sobre este outro diferente, antes mesmo de ter possibilitado que ele tenha se aproximado e se apresentado em seu próprio ser. Ora, geramos pré-conceitos, antecipamos compreensões e afirmações sobre o diferente, na maioria das vezes, sem que ele tenha conseguido se manifestar inicialmente.

Mas, da mesma maneira que aprendemos a definir pré-conceitos (especialmente na escola), podemos também fazer de outro modo, aprender a definir, no convívio com os outros, os modos de ser na diferença. O que pode ser aprofundado no pensar de Husserl (1978, p. 17): “Um homem pode experimentar coisas diferentes em tempos diferentes, e homens diferentes podem experimentar coisas diferentes ao mesmo tempo.” Isso significa que um homem pode, sim, dialogar livremente com a diferença; isso, no entanto, requer a abertura necessária para um convívio ético e a compreensão de que a diferença só é diferença de *contexto e arranjo*; no mais somos *humanamente* iguais.

O diálogo com a diferença impõe para nós a reflexão ética radical sobre como nos comportamos, pensamos e sentimos esse outro, mesmo quando não fazemos as mesmas opções que ele. Para Maturana (2001), é preciso compreender que o outro está situado, às vezes, numa realidade distinta da minha; o domínio de sua realidade é diferente do meu, mas, ainda assim, é igualmente válido. Quando nego o outro é porque o domínio de sua realidade não me agrada, no entanto é preciso considerar que todos os domínios de realidade possuem sua verdade. É importante, por isso, abrir um espaço de convivência edificado no compreender a natureza mesma dessa realidade, respeitando-a. Respeitar é diferente de tolerar. Geralmente a tolerância implica a negação do outro, no entanto o respeito implica em se responsabilizar pelas emoções frente a este outro, sem negá-lo (MATURANA, 2001).

Segundo Freire (1996), não há possibilidade de uma docência humanamente estruturada, se há rejeição ao novo e à manutenção de formas de discriminação. Para este

autor é preciso estar disponível ao risco do encontro com esse outro às vezes radicalmente diferente de nós, e acolhê-lo como critério de recusa às práticas discriminatórias e negadoras da diferença e da diversidade. Estar disponível ao outro é considerar como pressuposto a prática dialógica em nosso modo de produzir conhecimento com os educandos. É ser ético, portanto, visto que dialogar e acolher o outro diferente é assumir a necessidade da auto-reflexão sobre a própria conduta com relação a esses outros.

Segunda máxima: Para incluir a diferença, sendo ético com ela, é preciso compreender, inicialmente, que o mundo é composto na diversidade. “[...] trata-se somente de ter uma visão de multiplicidade [...]” (HEIDEGGER, 2002, p. 110).

Assumir que o mundo e as produções humanas constituem-se na diversidade ou multiplicidade, segundo Heidegger (2002), não é empreendimento fácil, principalmente para nós, povo ocidental, modernamente constituído. Ainda assim, vale repetir: é preciso exercitar o passo, a fim de ver algumas alterações se efetivando.

A diversidade e a multiplicidade são fatos de vida, mas ainda não reconhecidos em nosso contexto social. Aprender esses princípios colocaria o ser humano, a escola e a formação docente na condição de abertura ética para a diferença, já que os sujeitos que aí se situam carregam essas características, independentes de serem explicitadas, consideradas ou não. Tomar as diferenças como riqueza fundamental para a formação de humanidade necessária nos contextos educativos, decerto é um grande desafio na contemporaneidade.

A visão linear que não contempla a diversidade e a multiplicidade, seja no sentido das identidades dos sujeitos, seja no sentido dos fatos políticos, econômicos e sociais, torna-se excludente, autoritária, já que tenta homogeneizar a diferença e negá-la.

Assumir que existe uma pluralidade nas relações do ser humano com o mundo possivelmente ajudará na resignificação do modo de sermos educadores (FREIRE, 1967). Superar os tipos padronizados de *respostas*, perceber que a realidade apresenta faces plurais deveria ser também um dos cuidados éticos da epistemologia docente.

Valorizar a diferença e a diversidade é um desafio para educadores e educandos. A diversidade de ordem cultural, social ou econômica expõe a necessidade de valorizar, no mesmo espaço social, por exemplo, o ser afrodescendente, o ser indígena, o ser cigano, o suburbano, o ser que trabalha, e buscar, no processo e junto com eles, um modo ético de habitar o mundo.

Estar disponível ao diálogo e à escuta com aqueles e aquelas que podem se apresentar diferentes de nós é estar aberto à diversidade e à multiplicidade presentes na atividade docente; é, decerto, uma necessidade educativa. Ser ético é, portanto, estar repensando criticamente nossa conduta, a fim de sentir o outro como riqueza e como caminho de humanização.

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(a) educador(a) que contempla a diferença e a multiplicidade da vida, abre-se ao diálogo profundo com seus educandos e educandas e passa a inaugurar um habitar mais humano e ético no contexto educativo.

4.4 ENSINAR ÉTICA É POSSÍVEL?

A despeito de todas as reflexões postas neste texto sobre a condição ética da epistemologia do educador, defenderei aqui uma tese: Ética não se ensina. Não se ensina, principalmente, no sentido tradicional do repasse e da reprodução de conteúdos e informações formatadoras de condutas. Desta forma, compactuo com a defesa de Do Valle (2001, p. 181), que afirma:

[...] ética não resulta de ensinamentos elaborados e teóricos, mas da prática, é, como podemos verificar de imediato, crucial para a educação, muito embora, contrariamente ao que ocorreu entre os gregos do período democrático, nossa época a tenha quase relegado ao esquecimento.

Afinal, para se constituir um ser humano ético é preciso, volto a citar Heidegger (2002), exercitar o passo. É fazer-se na e pela prática cotidiana, considerando a importância da reflexão com o outro (diferente) e da auto-reflexão sobre os valores e princípios que *circulam* e estruturam seu mundo. É pelo diálogo com a diversidade de opiniões e valores que o ser humano (educando e educador) vai desenvolvendo autonomia de ser, pensar e sentir. Nesse sentido vai se tornando ético, à medida que se abre à dialogia e nega a reprodução. O ser humano deve se educar no convívio com a diferença e em diferentes espaços sociais que o possibilitem refletir e se autoproduzir para tomar as decisões e adotar os valores que melhor considere como orientadores de sua conduta. Para isto é preciso que aceite contribuições reflexivas sobre ações, valores e princípios que organizam a sociedade, especialmente aquela na qual está imerso. Como ser dinâmico que é, o ser humano é capaz de se realizar permanentemente, abrindo possibilidade de ser e não ser ético, segundo sua postura auto-reflexiva.

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 “reflexão epistemológica” no contexto da Educação do Estado da Bahia. Horizonte este repleto 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, com base em algumas constatações que 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, notamos, 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.

Com base nesta constatação, fez-se necessário trilhar um caminho discursivo no qual a “descrição” de fatos históricos possibilita uma conceituação da infância afrodescendente e colabora 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? Este debate aparece no primeiro capítulo e apresenta elementos que definem e caracterizam este grupo infantil, bem como as relações entre território (Continente Africano e Bahia) e cultura de grupos que se entrelaçam e se reelaboram. Dessas novas relações constrói-se 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 mantém 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”, realiza 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, por meio dos novos laços de solidariedade e convívio e não mais pelos laços de sangue que os unia anteriormente, bem como reconciliação com 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 que 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 por meio 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 são 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” amplia a compreensão sobre a atual organização da Epistemologia do(a) Educador(a) e seu principal fundamento. Constatamos que o projeto epistemológico da modernidade, que supervaloriza o *cogito*, instituiu a separação sujeito/objeto, fundamento do que se chama de ciência positiva e funcionalista. E ainda é este fundamento que ampara a epistemologia da maioria dos educadores do ensino fundamental no contexto baiano.

Nas falas das crianças, educadores e pais, constatamos 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 *barreira* diz respeito à separação sujeito/objeto como fundamento da Ciência da Educação; o corte criança e experiência afrodescendente se dá também devido às práticas docentes excludentes e negadoras dessa possibilidade. A epistemologia do educador(a), no contexto baiano, não contempla a experiência da criança afrodescendente, porque seu fundamento de base é o cartesianismo; “justificável”, portanto, tal atitude. Esta 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. Neste sentido, estas crianças são apenas produtoras de *habitus*, visto que a elas cabe apenas produzir representações, idéias abstratas e o acesso a sua experiência é negado.

A segunda *barreira* abre uma séria reflexão acerca da *interpretação* realizada pela maioria dos educadores sobre epistemologia genética. Esta 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 da atenção; ensinar português e matemática, ler, contar e raciocinar é a fundamental preocupação de fundo da Ciência do(a) Educador(a). Desta forma, questões que dizem respeito às subjetividades dos sujeitos ficam apagadas no contexto. Com este discurso, no entanto, não queremos 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, esta barreira, que não está só na escola, mas está presente na sociedade, possibilitou perceber que nossa sociedade parece fundar-se em antigas práticas medievais, “acusações e cremação verbal” da diferença religiosa, principalmente relativa à religiosidade de tradição africana. Os praticantes do Candomblé são “perseguidos” e discriminados, segundo a fala dos próprios sujeitos que vivem esta 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. Esta intolerância, junto à discriminação e ao preconceito, dificulta a constituição de uma epistemologia crítica e força permanente discussão.

A quarta *barreira* constatada é relativa à atual configuração da escola. Este espaço educativo é perverso por ter sido fundado em um discurso científico que o afetou e produziu, historicamente, o que conhecemos em sua dimensão oculta, como cenário escolar. Espaço de representações, de pensamento etnocêntrico desde 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), dificultam o trabalho solidário, que inclui esses tantos diferentes. Nas falas de alguns educadores fica clara a preocupação com o método, já que afirmam não saber como trabalhar com esta diferença e diversidade e quais seriam os fundamentos deste 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); não se aprofundam conhecimentos sobre Ciência da Educação, principalmente na consideração do próprio contexto cultural (na Bahia, a maioria é negra-afrodescendente). Esta quarta *barreira* articula-se com o último capítulo do trabalho, que discute a condição ética na formação do educador. Para abrir-se para a diferença é preciso cuidar de três dimensões principais: ser, pensar e sentir de forma articulada.

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 organiza-se, 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, a 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 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 “mudança epistemológica”, no entanto, não garante uma mudança radical na prática e na estrutura escolar. Afinal depende também da condição ética da prática docente, de vontade política, reestruturação de paradigmas sociais; mas possibilita reflexão profunda para aqueles e aquelas que vivem cotidianamente a educação. Esta 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, 2002.

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. 115 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

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.

ARDOINO, Jacques. Prefácio e apresentação da edição francesa. In: BARBOSA, Gonçalves Joaquim. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

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.

_____; 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 2004.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Gonçalves Joaquim. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

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.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em: 18 nov. 2003.

_____. Presidência da República. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/documentos/doc13c.htm>> Acesso em: 17 jul. 2004.

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

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

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

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

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

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

DO VALLE, Lilian. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar ética? *Revista Educação e Sociedade, Ética, Educação e Sociedade: Um debate contemporâneo*, São Paulo, v. 76, p. 175-196, 2001.

FENACAB – Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro na Bahia. *Site institucional*. Disponível em: <<http://www.fenacab-coordenacao-internacional.com/home.html>> Acesso em: 30 abr. 2004.

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.

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

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. A arqueologia de Palmares: sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *Liberdade por um fio*. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.26-51.

GALEFFI, Dante Augusto. *Delineamentos de uma filosofia do educar polilógica: no caminho de uma ontologia radical*. Salvador, 2002.

_____. *Filosofar e educar*. Inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003. v.1.

GHIRALDELLI JR. Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, RS, UFSM, v. 25, n. 1, dez-jan./jul. 2000. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2001/02/a2.htm>> Acesso em: 18 jul. 2003.

HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. Tradução e Notas de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico - 2000 - Resultados da Amostra - População residente, por religião, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/primeiros_resultados_amostr_a/grandes_regioes/pdf/tabela_2_1_2.pdf> Acesso em: 18 maio 2003.

JAPIASSÚ, Hilton Ferreira. *Um desafio à educação: repensando a Pedagogia Científica*. São Paulo: Letras & Letras, 1999.

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

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

LÉVI-STRAUS, Claude. *Antropologia estrutural*. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1970.

_____. *Antropologia estrutural dois*. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1976. Apud SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: UNESCO/MEC, 1995. p.317-335.

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

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

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

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

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

MOSCOVIVI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

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

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

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

PAI ARI de Ajagunã e o Candomblé da Bahia. Disponível em:
<<http://ajagunacultura.sites.uol.com.br/>> Acesso em: 30 abr. 2004.

PILOTTI, Francisco. Crise e perspectivas da assistência à infância na América Latina. In: PILOTTI, Francisco; 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: Universitária Santa Úrsula, 1995. p.10-45.

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

PRANDI, Reginaldo. *Os príncipes do destino*. Histórias da mitologia afro-brasileira. São Paulo: Cosac & Naity, 2001.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Introdução. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *Liberdade por um fio*. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.9-25.

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

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

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

RUSSELL, Bertrand. *Coleção os pensadores*. Tradução de Pablo Mariconda. São Paulo: Abril cultural, 1978.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomáz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.159-179.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça como negociação. Sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazaré Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.11-40.

SCHWARTZ, Stuart B. Cantos e Quilombos numa conspiração de escravos Haussás. Bahia, 1814. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.373-406.

SERPA, Felipe. Palestra na disciplina *Sociedade, Universidade e Solidariedade*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2003.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo, UNESCO/MEC, 1995. p.317-335.

SILVA, Jonatas Conceição da. *Vozes quilombolas*. Apresentação de defesa de Mestrado em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SILVEIRA, Renato da. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. *Revista Afro-Asia do Centro de Estudos Afro-Orientais*, Salvador, n. 23, p. 84-145, 1999.

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Site institucional*. Disponível em: http://www.Unicef.org/brazil/sessão_extratosefinal.htm> Acesso em: 13 nov. 2004.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico*. O novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papirus, 2002.

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

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

AB'SÁBER, Aziz Nacib. Incursões à pré-história da América tropical. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *Viagem incompleta. (1500-2000)*. Formação: histórias. A experiência brasileira. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2000.

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*. São Paulo: Ars Poética, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza D. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Ubiratan Castro de. *Reparação moral, responsabilidade pública e direito à igualdade do cidadão negro no Brasil*. Texto síntese de Seminário Racismo, Xenofobia e Intolerância. Salvador, 20 nov. 2000.

_____. *A guerra da Bahia*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), 2001. (Série Capítulos).

AYOH'OMIDIRE, Félix. ÀKÒGBÀDÙN. *ABC da Língua e civilização Iorubanas*. Salvador: EDUFBA, 2003.

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: 7 jun. 2004.

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.

BELLO, Ângela Ales. *Fenomenologia e Ciências Humanas*. Tradução de Miguel Mahfoud e Marina Massini. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BLOCH, R. Howard. *Misoginia Medieval e a invenção do amor romântico ocidental*. Tradução de Claudia Moraes. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

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

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

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.

CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. In: *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 3-13.

CHAVES, Eduardo O.C. *Um esboço de Filosofia analítica da Educação*. Disponível em: <www.chaves.com.br/TEXTSELF/PHILOS/esboço.htm> Acesso em: 23 maio 2003.

CRUZ, Eduardo Rodrigues da. *A persistência dos deuses*. Religião, cultura e natureza. São Paulo: UNESP, 2004.

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

DARTIGUES, André. *O que é a Fenomenologia?* 8. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

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

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

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

GADOTTI, Moacir. *Dialética do amor paterno*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALEFFI, Dante Augusto. *O ser-sendo da Filosofia*. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. Tensões filosóficas contemporâneas: uma descrição em perspectiva. *Ágere - Revista de Educação e Cultura*, Salvador, v.6. n.6, 2002.

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

GOERGEN, Pedro. *Pós-Modernidade, Ética e Educação*. Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GONZÁLEZ, Torres; ANTONIO, José. *Educação e diversidade*. Bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

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

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. O jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JAPIASSÚ, Hilton Ferreira. *As paixões da Ciência: estudo de História das Ciências*. São Paulo: Letras & Letras, 1991.

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

KUTSCHERAUER, Hugo O. *A ética do amante*. Amar é a inteligência do viver. Salvador, BA: Arcádia, 2003.

KI-ZERBO, Joseph. *História da África negra – I*. 3. ed. [s.l.]: Publicações Europa-América. 1966.

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

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, João Batista. *Fé*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Coleção Filosofia – Passo-a-Passo. V.34).

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

LUNA, Sergio. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n.66, p.70-74, ago. 1988.

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. Disponível em: <direitoshumanos@usp.br> Atualizado em 28.09.1998. Acesso em: 13 jul. 2004.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

MONDIM, Batista. *O homem, quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica*. Tradução de Leal Ferreira. São Paulo: Paulus, 1980.

MONTEIRO, Silas Borges; 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> Acesso em: 20 maio 2004.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

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

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

_____. *Amor, Poesia, Sabedoria*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____; KERN, Anne Brigitt. *Terra pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich Willelm. *Ecce Homo. De como a gente se torna o que a gente é*. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2003.

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, 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. *Ensaio da lógica operatória*. Porto Alegre: Globo, 1971.

_____. *Gênese das estruturas lógicas e elementares*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.

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

_____. *A psicologia da criança*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

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

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

REVISTA *Palmares em ação*, Brasília, Ano I, n. 1, ago./set. 2002. Publicação da Fundação Cultural Palmares.

REVISTA *Palmares em Ação*, Brasília, Ano I, n. 2, out./dez. 2002. Publicação da Fundação Cultural Palmares.

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

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

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

SANTOS, Ana Katia Alves dos. (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.

_____. Cidadania, prática da exclusão social e solidariedade. *A-con-te/cer, jornal do programa de pós-graduação da FAGED/UFBA*, Salvador, Ano I, n. 0, jan. 2004.

_____. *Ciência da Educação na Bahia: Infância Afrodescendente e Epistemologia Crítica no Ensino Fundamental*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

_____. Da condição ético-epistemológica na formação do educador contemporâneo. In: ZOBOLI, Fábio; SILVA, Neide de Melo Aguiar (Orgs.). *Educação e ética*. Blumenau: Edifurb, 2006. p. 95-108.

_____. *Infância Afrodescendente: epistemologia crítica no Ensino Fundamental*. Salvador: Edufba, 2006.

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

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. Salvador, 2003.

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.

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.

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

VYGOTSKY, Lev Semyonovith. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. *Cultura Ioruba*. Disponível em:
<<http://www.humanizar.com.br/paginas/ioruba.htm>> Acesso em: 1 jul. 2004.

GLOSSÁRIO

Elaborado com base nos estudos desta pesquisa, bem como no Dicionário de Relações Étnicas e Raciais, de Ellis Cashmore (2000).

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 fundam 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.

Alteridade – Ser outro; colocar-se ou constituir-se como outro. A alteridade é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença. A diversidade pode ser também puramente numérica. Por outro lado a diferença implica sempre a determinação da diversidade, enquanto a Alteridade não implica. Aristóteles considerou que a distinção de um gênero em várias espécies e a diferença dessas espécies na unidade de um gênero implica uma Alteridade inerente ao próprio gênero: isto é, uma Alteridade que diferencia o gênero e o torna intrinsecamente diverso. Do conceito de Alteridade valeu-se Plotino para assinalar a diferença entre unidade absoluta do primeiro Princípio e o intelecto, que é a sua primeira emanção: sendo o intelecto ao mesmo tempo pensante e pensado, intelecto enquanto pensa, ente enquanto é pensado, é marcado pela Alteridade, além de sê-lo pela identidade. De modo análogo, Hegel utiliza o mesmo conceito para definir a natureza com relação à Idéia, que é a totalidade racional da realidade. A natureza é ‘a idéia na forma de ser outro’. Desse modo, é a negação de si mesma e é exterior a si mesma: de modo que a exterioridade constitui a determinação fundamental da natureza. Mas, de modo mais geral, pode-se dizer que, segundo Hegel, a Alteridade acompanha todo o desenvolvimento. De fato, tão logo estejam fora do ser indeterminado, que tem como negação o nada puro, as determinações negativas da Idéia tornam-se, por sua vez, alguma coisa de determinado, isto é, um ‘ser outro’ que não aquilo mesmo que negam. ‘A negação – não mais como o nada abstrato, mas como um ser determinado e um algo – é somente forma para esse algo, é um ser outro’.

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 sociopolítica 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).

Corporeidade – é a realidade que o corpo possui como corpo orgânico, independente de sua união com a alma, e que o predispõe a tal união. O corpo é um entrançado de visão e movimento. Ele não é coisa, nem idéia, o corpo é movimento, sensibilidade e expressão criadora. Essa definição opõe-se a perspectiva mecanicista da Filosofia e da Ciência ‘tradicionais’ e se baseia na compreensão das relações corpo-mente como unidade e não como junção de partes distintas.

Cultura – definida por Edward Tylor em 1871 como, quando “tomada no seu amplo sentido etnográfico” , este complexo que inclui conhecimento, credo, arte, moral, lei, costumes e outras capacidades e hábitos adquiridos pelos homens como membros de uma sociedade. Desde então proliferaram definições com pouco, se é que algum, aumento de ‘precisão’. Raymond Firth escreveu que ‘[...] se a sociedade é tomada como uma agregação de pessoas e relações entre elas. A cultura enfatiza o componente dos recursos entre elas. A cultura enfatiza o componente dos recursos acumulados, tanto imateriais como materiais. Nos Estados Unidos em particular, a cultura é tida como possivelmente o conceito mais central da antropologia como disciplina, mas ela não foi construída sob uma estrutura teórica, o que pode fazer com que seja definida mais agudamente para ser usada em formulações de hipóteses testáveis. Enquanto pode ser conveniente referir-se à ‘cultura japonesa’ e suas características e reconhecer subcultura em tal unidade, é normalmente impossível conceber culturas com fronteiras bem definidas. Por isso é impraticável trata-las como unidades distintas e finitas passíveis de serem contadas. As culturas tendem a ser sistemas de significados e costumes com limites pouco definidos. E também pouco estáveis. Ao se adequar a circunstâncias mutantes (como novas tecnologias) os indivíduos assumem novos rumos e os significados compartilhados mudam com eles, nesse sentido acredita-se que as identidades culturais não são sempre fixas, mas dinâmicas, mesmo que o dado grupo cultural reforce os elementos tradicionais do passado no presente.

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 isolamento entre si. Geralmente os grupos étnicos compreendem a importância de dialogar com outros grupos étnicos.

Experiência - Em epistemologia, experiência é o contato epistêmico (geralmente perceptual) direto e característico com aquilo que se apresenta a uma fonte cognitiva de informações (faculdades mentais como a percepção, a memória, a imaginação e a introspecção). Para alguns filósofos (Descartes, por exemplo) aquilo que se dá a qualquer uma dessas faculdades é experiência (embora ele não utilize essa palavra, mas sim a palavra pensamento). A experiência não é produto do seu conteúdo ou insumo, o experimentado, nem se reduz à experimentação do experimentado. Ela é o contato direto com certo conteúdo no modo característico de se dar à experiência desse conteúdo. Em sentido primário, a experiência está ligada às sensações e à percepção. No entanto, algumas vezes as ilusões e alucinação também são consideradas experiências. O critério para o tratamento de algo como experiência é, muitas vezes, a interpretação da noção de conteúdo. Um filósofo como Gareth Evans diz que ao alucinarmos nós não pensamos, pois pensamentos requerem objetos dados pela experiência. Um filósofo como Descartes, por sua vez, trata ilusões e alucinações como experiências, visto que as mesmas são estados mentais e fornecem um conteúdo à mente, conteúdo esse que ele chama de realidade objetiva. A realidade objetiva é a existência da coisa na mente, e difere-se da realidade formal, a existência da coisa fora da mente. Em um

sentido terciário, experiências místicas também são experiências. Mas essas nem sempre são estudadas pela filosofia, embora os exercícios espirituais, seus parentes próximos, sejam.

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.

Territorialidade – A palavra território refere-se a uma área delimitada sob a posse de um animal, de uma pessoa (ou grupo de pessoas), de uma organização ou de uma instituição. O termo é empregado na política (referente ao Estado Nação, por exemplo), na biologia (área de vivência de uma espécie animal) e na psicologia (ações de animais ou indivíduos para a defesa de um espaço, por exemplo). Há vários sentidos figurados para a palavra território, mas todos compartilham da idéia de apropriação de uma parcela geográfica por um indivíduo ou uma coletividade. A territorialidade pode ser definida como uma estratégia de controle sempre vinculada ao contexto social na qual se insere. É uma estratégia de poder e manutenção

independente do tamanho da área a ser dominada ou do caráter meramente quantitativo do agente dominador. A territorialidade deve ser reconhecida, portanto, como uma ação, uma estratégia de controle ou poder. Torna-se importante compreender o fenômeno religioso neste contexto, isto é, interpretar a “poderosa estratégia geográfica de controle de pessoas e coisas sobre territórios que a religião se estrutura enquanto instituição, criando territórios seus”. O território religioso na maioria dos casos qualifica-se como hierárquico e burocrático. Desterritorialização é, nas palavras de Gilles Deleuze, uma "palavra bárbara" proposta por Felix Guattari para o entendimento de processos inicialmente psicanalíticos, mas posteriormente ampliados para toda a filosofia desenvolvida pelos dois autores, especialmente na obra de Mil Platôs. Para além da concepção filosófica deleuzeana, em que aparece associada a processos como devir e "linhas de fuga", a expressão insere-se hoje em um amplo debate no âmbito das Ciências Sociais, da Antropologia à Ciência Política e à Geografia.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - FOTOS DA ITINERÂNCIA DA PESQUISA

ANEXOS

**ANEXO A - CENSO DEMOGRÁFICO 2000 – POPULAÇÃO
POR RELIGIÃO**

**ANEXO B – CENSO DEMOGRÁFICO 2000 – POPULAÇÃO
POR COR OU RAÇA**

**ANEXO C - CENSO DEMOGRÁFICO 2000 –
FREQUÊNCIA ESCOLAR**

ANEXO D – MITOLOGIA AFRO-BRASILEIRA¹ / A ORIGEM DO MUNDO

Contam os ancestrais que Olorum (Deus) deu origem ao mundo. Durante quatro dias criou um Odu (destino) e um gigantesco planeta, formado apenas de água.

Mas Olorum notou que esse mundo criado ainda precisava de novos detalhes e, assumindo sua limitação, por não ser absoluto, convidou Oxalá e Obatalá (orixás antigos e poderosos) e os informou que apenas um deles seria indicado para a realização de uma importante missão.

Oxalá foi o escolhido, era o mais velho. Olorum, então, entregou-lhe, numa sacola de tecido branco, um pó preto, um caramujo, um camaleão e uma galinha de três patas. O orixá que não foi escolhido (Obatalá) ficou muito zangado e começou a arquitetar um plano para roubar de Oxalá o poder de ajudar Olorum na criação.

Elegbara (mais conhecido como Exu, confundido com o diabo cristão) foi chamado por Obatalá para armarem um plano contra Oxalá. Elegbara, que também tem poderes sobre o espaço e o tempo, resolveu plantar entre o Orum (céu) e a Terra uma grande palmeira, que num instante transformou-se numa árvore adulta. Exu pediu ao sol que brilhasse sobre essa árvore com toda a sua força.

O calor insuportável fez com que Oxalá sentisse sede. Ao avistar a árvore no meio do caminho, pensou em retirar seu líquido para saciar a sua sede. E assim o fez, com o seu cajado perfurou a palmeira e dela bebeu o seu líquido. Instantes depois, Oxalá dormiu embriagado.

Foi assim que Obatalá tomou de Oxalá tudo o que Olorum havia lhe dado para terminar a criação. Obatalá então derramou o pó preto sobre a água do planeta. Mas, o curioso é que a quantidade do pozinho preto não afundou. Foi aí que, ao ver o montinho de terra, a galinha de três patas tratou de ciscar a terra, ação que desencadeou o surgimento dos continentes e o camaleão, ao andar sobre a terra, tornou-a sólida e imperfeita (surgindo montes, vales...). O caramujo, rastejando, criou o leito dos rios, lagoas, lagos...

Foi tudo tão maravilhoso que Obatalá voltou ao Orum para contar a Olorum que o responsável por tudo aquilo era ele. Segundo ele, a criação do mundo dependeu de suas façanhas. De fato, Olorum ficou maravilhado com o mundo criado. Afinal sua criação tinha sido

¹ Para conhecer todas as histórias da mitologia afro-brasileira e de cada orixá em particular, consultar obra de Luz (2000), Prandi (2001) e Siqueira (1998).

terminada. Mas Olorum gostava muito de Oxalá e não queria vê-lo triste. Por isso, resolveu lhe dar outra responsabilidade: a criação dos seres humanos que iram habitar aquele mundo.

Oxalá tomou então os seres humanos como uma de suas maiores responsabilidades. Mas, como criaria esses seres? Foi aí que ele pensou em pedir ajuda a Nana Buruku (orixá velho e, segundo contam, esposa de Oxalá). Por ser senhora dos pântanos (água e terra são seus elementos, ou seja a lama), Nana deu a idéia a Oxalá de criar o ser humano com o barro que ela possuía. E assim se fez. E o ser humano foi criado.