

## Introdução

Ana Katia Alves dos Santos

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SANTOS, AKA. *Infância e afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental* [online]. Salvador : Editora EDUFBA, 2006. 165 p. ISBN 85-232-0385-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

## INTRODUÇÃO

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 os seus processos de exclusão, negação e silenciamentos.

Tomando este contexto e considerando, principalmente, o processo de formação (colonização) do Brasil, em sua configuração moderno/ocidental, como eixo disparador da “racionalidade” brasileira atual, esta obra analisa, intencionalmente, o conhecimento produzido pela infância afrodescendente situada no ensino fundamental baiano. A discussão circundante 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, coincidente 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. Esta relação é repensada neste texto, visto que a inspiração de fundo, de natureza fenomenológica, é a ontologia “proposta” por Martin Heidegger (sem fechar nesta única possibilidade) e suas relações com os princípios organizadores das comunidades religiosas de tradição africana. Retomamos, então, a clássica questão, posta desde a teoria do conhecimento cartesiana: a relação sujeito/objeto; a separação homem/mundo.

A fenomenologia questiona esta dicotomia, afirmando que qualquer consciência é intencional e, portanto, não há pura consciência. A consciência visa o mundo e, deste modo, não há objeto em si, ou seja, não há objeto independente da consciência que o percebe. O objeto, como fenômeno, é algo que aparece para uma dada consciência. O conceito de intencionalidade é aqui pontual, pois indica essa singularidade da consciência, que tem consciência de alguma coisa. Por isso, não há fatos com a objetividade tão pretendida pelo positivismo, já que o mundo não é *em si*; ele é *para mim*. Ou seja, não percebemos o mundo como um dado puramente objetivo, porque o sentido atribuído e as significações que circundam este mundo já desmontam a objetividade pretendida. 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 o sentido do Ser na experiência humana, na situação concreta.

As reflexões iniciais que estruturaram esta obra partiram do posicionamento político/pedagógico impulsionado pela nossa experiência como docente de grupo infantil por mais de dez anos. A percepção de que as crianças que cultuam valores de tradição afrodescendente, quando chegam à escola, na maioria das vezes, acabam por “se enquadrar” a um processo de construção de subjetividade que se converte em ideologia, mobiliza-nos para tentar

re-significar a ciência da educação, pondo em dúvida a compreensão de ciência que elaboramos como educadores, a partir da análise de seus principais fundamentos. A busca é, então, por uma re-significação dos modos de produção de ciência no contexto escolar baiano e brasileiro, de forma ampla.

O modo de pensamento elaborado pelas crianças afrodescendentes, no contexto escolar, configura-se em saber produzido a partir de certos interesses e fechado para amplos aspectos da realidade; ou seja, é instituída uma relação cindida entre elas 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. Lévi-Strauss (1976) 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 ao seu contexto, ao seu mundo. Isto é o que não ocorre na escola, em relação às crianças afrodescendentes.

A escola ainda cultua uma racionalidade moderno-colonialista, portanto branco-ocidental e cartesiana, para pensar os sujeitos e o conhecimento que eles produzem. Infelizmente, não é possível falar dessa história como se ela pertencesse apenas a um passado extemporâneo, visto que ela ainda se faz firmemente presente. Mas, se é certo, como diz Santos (1996, p.23), citando Marx, que “Tudo que é sólido se desfaz no ar”, é possível pensar e buscar mobilização para a construção de alternativas de ciência e de educação. Estas alternativas não devem partir de negações étnicas (seja ela negra, indígena, cigana...), sociais, religiosas, culturais, mas, ao contrário, devem tomar essas diferenças como riqueza e caminho facilitador na construção da “humanidade perdida” em educadores e educandos.

Superar a política da desvalorização étnica, impulsionada pelo corte realizado entre sujeito e experiência, buscando uma nova

consciência em educação, é um dos desafios postos para a escola contemporânea na Bahia e no mundo. Esta desvalorização apresenta-se de várias formas: nas imagens selecionadas para “decoreção”, 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. Exemplos disto foram observados em sala de aula. A professora diz: “Nós somos filhos de Deus, e... [cita nome de criança iniciada no Candomblé] é filho de quem?”<sup>1</sup>. Do mesmo modo, 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 nos mobilizam no sentido de considerarmos a urgência de discutirmos e propormos outras possibilidades de pensarmos o conhecimento que vem sendo valorizado na escola fundamental e as conseqüências dele para a formação infantil de origem afrodescendente.

Pensamos que uma Epistemologia<sup>2</sup> Crítica, re-significada em seus fundamentos, precisa se efetivar no cenário escolar fundamental do Estado da Bahia e nos demais espaços/estados brasileiros abertos à diversidade e à realidade multifacetada. Uma epistemologia que valorize a afrodescendência como viés de pensamento, como acolhimento crítico, como angústia que educa e ensina a nos predispor à possibilidade de sermos, talvez, o outro diferente do instituído.

A nossa implicação com essa epistemologia é dupla, na medida em que nos formamos nessa escola da desvalorização étnica e cultural e nela somos docentes. A reflexão sobre *a Infância Afrodescendente: e a Epistemologia Crítica no Ensino Fundamental* mobiliza-nos no sentido de definir esta obra como um ato não neutro, intencional, politicamente situado, integrado com o nosso contexto de vida e de

atuação profissional, rebelde, porque não é conformado com o que está posto no cotidiano escolar.

Enfim, as indagações são cada vez mais freqüentes e inquietantes e nos impulsionam a continuar aprofundando estas reflexões, que não devem se esgotar com a escrita deste livro. Acreditamos que o enfrentamento desse desafio é também em favor de muitas crianças e educadores, alguns co-parceiros desta reflexão. Tornar público, coletivizar, colaborar com esses dois grupos sociais e perceber as mudanças se operando no cotidiano, a partir da escola, é um *sonho possível*.

Este texto tenciona ainda dirigir um outro olhar para as crianças, estes seres que, na modernidade, foram discriminados, negados, excluídos, sem vez nem voz, devido ao *adultocentrismo radical* que ignora o mundo idiossincrático da infância.

As crianças afrodescendentes precisam produzir conhecimento no qual se vejam refletidas, para que possam se expressar com mais autenticidade. As questões relacionadas com a vida e a cultura de sua etnia devem fazer parte de sua formação como seres humanos, para que possam compreender, crítica, interativa e conflitivamente, quem é o outro e de que forma esse outro também se constitui como ser humano. Isto, entretanto, não deve significar 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* lhes confere no processo social.

A exclusão e o silenciamento da cultura afrodescendente no cenário escolar apresenta-se 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 podemos perceber é o uso forçoso de imagens estereotipadas e

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

A política de sentido, implícita nos espaços escolares, fortalece o império da cultura moderno-colonialista, por isso branco-ocidental, nas defesas e compreensão acerca do que é ser humano e de que produções devem ser valorizadas e/ou excluídas. Neste sentido, o que ocorre com a criança afrodescendente é a sua não promoção social, desvalorização da sua descendência africana e incorporação, como *habitus*<sup>3</sup>, de um comportamento de ajustamento interior e subjetivo às condições objetivas determinadas na exterioridade. Ou seja, ao chegarem à Escola, as crianças afrodescendentes iniciam o processo de ajustamento ao universo de racionalidade branco-ocidental que ainda edifica o cotidiano contemporâneo das escolas de Ensino Fundamental.

A incorporação desse *habitus* vai colaborar com o conhecimento a ser produzido por essas crianças. Isso ocorre porque lhes é negada a possibilidade de vivenciarem as suas próprias experiências. Deste modo, como produtoras de *habitus*, elas não transcendem o posicionado. A essas crianças deve ser possibilitado, através da epistemologia valorizada pelo educador, transcender a ideologia revelada na instituição escolar, que obscurece as suas existências. Daí, neste texto, tornarem-se explícitas as diferenças entre representações sociais e ontologia afrodescendente (inspirada também na ontologia heideggeriana), a fim de possibilitar a reflexão sobre uma epistemologia re-significada (do projeto cartesiano à epistemologia crítica). Quais os fundamentos, ou princípios, de uma epistemologia crítica preocupada com a valorização étnica da criança afrodescendente? Esta é a principal questão que movimenta as reflexões aqui explicitadas.

Essa questão está também relacionada com as epistemologias já eleitas como orientadoras da produção de conhecimento do

educando e das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental na contemporaneidade. Entendemos que a epistemologia genética, atualmente interpretada por grande parte dos educadores, nos espaços educativos, como “verdade absoluta” 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. Há um silenciamento relativo a essas questões no âmbito do Ensino Fundamental. Quando essa discussão vem à tona, é no sentido de situar o afrodescendente, o negro (ou o índio, o cigano...) como componente de culturas folclóricas, “currículo turístico” nas palavras de Santomé (1995), que reproduz a marginalização e nega a existência de outras culturas distintas da hegemônica. É importante que não haja supervalorização da dimensão biológica, uma vez que o biologismo impossibilita a compreensão do racismo forjado como força político-ideológica negadora das lutas dos grupos sociais que defendem a cultura afrodescendente.

O desafio é ampliar o “campo de possibilidades” epistemológicas da 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 de uma fundamentação epistemológica de natureza crítica deve ser encarada como uma ação necessária em nosso cotidiano escolar, construída na diversidade de grupos étnicos distintos. Dessa forma, outra questão se coloca: Que escola e que formação pedagógica serão capazes de considerar a diversidade humana em suas interpretações?



A partir dessas perguntas, assumimos o seguinte percurso argumentativo, apresentado em forma de capítulos. No primeiro momento, aprofundamos o conceito de infância articulado com o de criança, traçando um pouco da história do pensamento construído acerca dessa dimensão de humanidade, avançando da concepção natural de infância à concepção histórica e as suas relações com o contexto brasileiro. A partir daí, aprofundamos o conceito de infância afrodescendente, explicitando os elementos culturais que a constituem. Finalmente, neste primeiro momento, discutimos “o lugar” da criança afrodescendente enquanto sujeito de direitos, principalmente tomando os artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, já citados anteriormente, bem como a análise de Maria Luiza Marcílio (1998) acerca da temática.

No segundo momento argumentativo, consideramos a articulação entre afrodescendência e Ciência da Educação. O foco da discussão é a produção de conhecimento da criança de tradição africana e a epistemologia do educador. Como se dá essa relação na escola do Ensino Fundamental contemporâneo, visto que a mesma ainda perpetua uma racionalidade moderno-colonialista para pensar o sujeito? Neste sentido, discutimos os caminhos cientificamente trilhados pelo educador e as relações com o conhecimento produzido pelo educando (criança afrodescendente).

No terceiro e último momento, construímos o pensamento sobre a história e a cientificidade do Ensino Fundamental, fazendo uma crítica à Escola como cenário de representações e, em paralelo a essa discussão, definimos a Escola como espaço de presença e de solidariedade. Esta discussão se faz importante, a fim de apresentar maiores esclarecimentos sobre a forma como, historicamente, a Escola Fundamental vem se organizando para ampliar a compreensão acerca das justificativas da exclusão da cultura afrodescendente no nível escolar. Em contrapartida, no mesmo capítulo, analisamos 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, valorizada em sua experiência.

As discussões sugerem uma re-significação da Ciência da Educação que considere uma epistemologia crítica inspirada nos princípios da tradição afrodescendente, principalmente, e “abraçe” a infância desse grupo social em sua cultura.

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

Enfim, a presente obra sugere um *horizonte compreensivo* aberto e ao mesmo tempo consciente de sua demarcação momentânea, que articule Ciência da Educação, Infância e Afrodescendência. Isso implica a necessidade de dialogias com obras que complementam, de certa forma, as reflexões postas neste texto, principalmente no sentido da religiosidade e narrativa mítica de tradição africana<sup>4</sup>, citadas nas referências, com destaque para Lima (2003), Luz (2000), Prandi (2001), Rodrigué (2001), Siqueira (1998) e Verger (1981). Estas obras, decerto, contribuem sobremaneira com as discussões postas nesta obra, já que o objetivo principal não é construir exaustiva discussão, principalmente sobre religiosidade, tarefa, aliás, já realizada pelos autores citados. O que mobiliza esta obra e a torna original é a discussão, de natureza crítica, de alguns fundamentos da tradição afrodescendente na Bahia, visando colaborar para um repensar dos modos de produção da ciência da educação no ensino fundamental.