

## Capítulo 2

Epistemologia, educação e infância afrodescendente no horizonte da contemporaneidade

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.

EPISTEMOLOGIA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA  
AFRODESCENDENTE NO HORIZONTE DA  
CONTEMPORANEIDADE

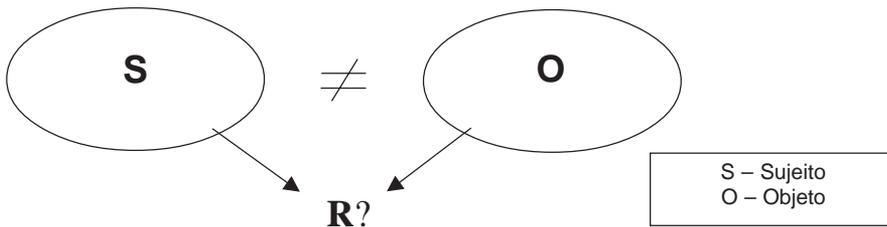
*Não tendo me contentado com as ciências que nos eram ensinadas, percorri todos os livros que tratavam daquelas que são consideradas as mais curiosas e mais raras.*

Descartes (2002, p.78)

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

Sendo assim, é importante abrir uma abordagem que possibilite uma leitura mais compreensiva do experienciar humano no cenário escolar contemporâneo, através de veredas discursivas validadas, principalmente, a partir do lugar da razão no projeto moderno

que supervaloriza o *cogito*, especialmente a partir de Descartes. Essa “razão” moderna institui algumas separações, dentre as quais destacamos a separação entre sujeito cognoscente e objeto, fundamento da ciência positiva e funcionalista. Observe no Esquema 3, a seguir, a representação desta separação:



ESQUEMA 3

RELAÇÃO SUJEITO/OBJETO

A partir desse fundamento, as conseqüências para a formação do ser humano são muitas. Ele se separa da natureza, se separa de si mesmo, se objetiva, produzindo uma razão cognitivo/instrumental, supervaloriza a lógica das verdades absolutas e esmagadoras a favor de um discurso linear e ordenado<sup>10</sup>. Uma dessas verdades é a linearidade também no sentido da conceituação de humanidade: é humano o adulto/branco/europeu. Conseqüentemente, a Ciência é aquela elaborada a partir dessa ótica. O discurso linear não comporta as discontinuidades, por isso fortalece a exclusão de outras etnias e de suas produções culturais.

A humanidade, em sua construção ocidental, assumiu como referência a experiência do europeu, desde a antiguidade, como aquela que nos permitiria a evolução. Trata-se, portanto, de uma visão etnocêntrica, que produz julgamentos do que é belo e bom, considerando a sua produção cultural como qualitativa e quantitativamente

melhor em detrimento de outras possibilidades que se apresentem. Esta postura acaba edificando sistemas de negação e desvalorização da própria condição de humanidade desses *outros diferentes*. Para Santomé (1995, p. 163):

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

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, denominando-as de *hábitos selvagens*, sempre comparando com as suas próprias experiências. Expressões como *Na minha terra é diferente, não se deveria admitir isso*, eram agressivas, desqualificadoras e traduziam o calafrio de repulsa frente a outras formas de viver, pensar e crer que pareciam muito estranhas para o moderno ocidente.

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

Considerar, então, a afrodescendência a partir da produção africana no contexto baiano, manifestada principalmente nos *espaços sagrados* ou terreiros de Candomblé, como uma das possibilidades interpretativas do conhecimento científico que é produzido no cenário escolar, é horizonte possível de enfrentamento da relação razão e experiência. É preciso uma abertura na explicação do humano, no contexto escolar, não como um ser já dado, forjado a

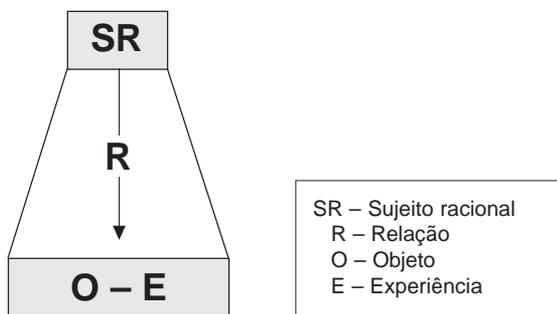
partir de negações (étnico, culturais, sociais...), mas que o coloque em um caminho dinâmico que valorize a experiência humana no mundo, na sua completude e complexidade.

*Desconstruir* a idéia do conhecer separada do contexto da vida e 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 se fundam ainda num código dominante e, portanto, de poder, que sugere a reprodução de formas de pensamento que mantêm o *status quo*. Por isso, também exclui grupos que não apresentam as condições políticas, econômicas, religiosas e estético/culturais iguais às do grupo dominante.

A modernidade e suas elaborações no plano científico constituem nosso ponto de partida para entender a criança afrodescendente, explicada a partir de sua constituição étnica e de suas relações com a produção de conhecimento na dinâmica escolar contemporânea. Isto porque, 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, é necessário, inicialmente, aprofundar o pensamento no sentido de tentar compreender o processo de produção de conhecimento da criança afrodescendente no cenário escolar, especialmente no Ensino Fundamental. Para isso, considerando a dialética da relação educandos/educadores, é importante colocar em perspectiva a epistemologia que parece organizar a formação dos educadores desse nível de ensino. Nessa análise, na condição de educadora, estamos implicadas no processo que produz conhecimento nesta *escola moderna*. O valor da experiência vivida nos concede o direito de tentar articular um pensamento favorável também no sentido de possibilitar articulações e não as separações, no sentido cartesiano, já apontadas.

O sistema de idéias que edifica a Ciência, valorizada pela maioria de nós, educadores do Ensino Fundamental, apresenta os mesmos elementos constituidores da Ciência moderna; ou seja, temos a certeza de que o educando vai à escola construir conhecimento, como se fora dela já não acontecesse esse processo, e que essa construção ocorre a partir do aspecto cognitivo/biológico. A crença na razão como fonte segura do conhecimento organiza essa produção. Sendo assim, objetivamos as crianças, enquadrando-as num modelo que permitirá, para usar a linguagem corriqueira contemporânea no cenário escolar, socializar saberes culturais, sociais, históricos, emocionais, enfim, o pano de fundo ainda é a preocupação com os conteúdos a serem racionalmente e linearmente transmitidos. A cisão entre pensamento e ação (vida), sujeito e objeto está posta e é hierarquizada. Note, no Esquema 4, a representação gráfica desta separação:



ESQUEMA 4  
SEPARAÇÃO SUJEITO RACIONAL E OBJETO/EXPERIÊNCIA/  
HIERARQUIA NA RELAÇÃO

Essa supervalorização da razão apresenta-se principalmente a partir da interpretação acerca 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 o conhecimento um dado

cognitivo, não há necessidade de preocupação com aspectos étnicos, políticos, econômicos e sociais para ele ocorrer. Isto porque a cognição é entendida como *manifestação igual em todos os sujeitos*. Daí a universalização. Forjamos, portanto, um contexto também universal que rompe com a vida dos educandos. Nesse sentido, a separação sujeito/objeto encontra na escola contemporânea seu cenário de validação, já que a cisão entre ser e mundo se aprofunda nesta escola de configuração moderna. Essa necessidade de universalização é um dos critérios da *ciência moderna* que homogeneiza o ser humano e a cultura. De forte tendência autoritária, essa universalização já não consegue contemplar a diversidade, a experiência dos vários sujeitos que participam e constroem o espaço escolar.

Articulada a esta visão, como a metafísica ocidental ainda é assumida como referência na *escala evolutiva, progressiva* (e por isso também assumimos como referência de humanidade o branco europeu como “maiores produtores” dessa Ciência), outras vias possíveis de produção de conhecimento não são consideradas. A tradição afrodescendente, nesse sentido, ocupa lugar marginal, porque está separada da constituição do ser criança no Ensino Fundamental, em razão das formas de pensar as relações entre sujeito e objeto por parte dos educadores, bem como devido às práticas etnocêntricas no sentido da valorização, ainda muito presente 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 a partir da situação étnica (na consideração de alteridade) dos sujeitos é idéia, na maioria das vezes, descartada. Na Escola Fundamental contemporânea, a ciência é universal e o conhecimento produzido a partir de sua via também.

A universalidade dos sujeitos é fato complicador no caminho do pensamento que sugere uma epistemologia de natureza crítica e aberta às possibilidades. A separação instituída entre educando (o que conhece/sujeito) e o que será conhecido (objeto) é aspecto que revela a compreensão de ciência fundante do ensino fundamental.

Uma revelação dessa compreensão se explicita quando tomamos como referência para reflexão e problematização a produção de conhecimento das crianças que cultuam o Candomblé. Citamos como caminho de reflexão uma situação concreta. As relações estabelecidas entre a escola e o conhecimento dos sujeitos que praticam o Candomblé são reveladas por Josenilda (confirmada como Ekédi no terreiro Ilê Axé Oxumaré):

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

Este relato desvela a incapacidade de a Escola considerar o ser humano em sua constituição efetiva de vida, enquanto presença. Essa criança se transforma em um ser abstrato na escola; é obrigada a se separar do conhecimento vital exercido fora do domínio escolar, silencia, se esconde e é forçada a se enquadrar num discurso universal e excludente.

É preciso, portanto, compreender a criança afrodescendente em sua cotidianidade, no mundo, no dinamismo que a vida sugere, a partir de sua situação étnica. Etnia que se faz enquanto aconte-

cimento multifacetado, multiforme, complexo, plural. Afinal, concordamos com Castells (2002), quando afirma que a identidade é processo de construção de significados e experiências de um grupo com base em atributos culturais interrelacionados que prevalecem sobre outras fontes de significados, sem excluí-las. Esse grupo tem nome, idioma, cultura e, de alguma forma, se constrói a partir do jogo tensivo de distinção e relação entre eu e outro, nós e eles. Nesse sentido, identidade é autoconhecimento enquanto construção que está relacionada à necessidade de ser conhecido também pelos outros. Utilizamos a metáfora da casa de espelhos, referida por Ponczek (2003), na qual o autor explicita que o sujeito, quando olha para si, o faz com olhar multiplicado, considerando os outros olhares em sua elaboração.

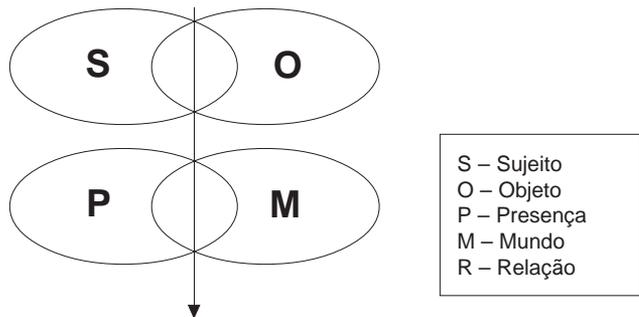
Compreender a criança afrodescendente como presença, é entendê-la enquanto corporeidade viva no mundo, como Ser em busca de esclarecimento sobre si, em seu sentido ontológico, a partir das relações tensivas (e conflitivas) com o outro. Da relação ser-mundo, o *ser-aí*, o *Dasein* heideggeriano, brota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

O Ser ontologicamente pensado, segundo defesa heideggeriana, coincide com presença, não com sujeito consciente. Do mesmo modo, 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 obnulação total, porque a presença dispõe de uma compreensão ontológica de si mesma, por mais indeterminada que seja, e logo que o ‘fenômeno do conhecimento do mundo’ se apreende em si mesmo, sempre recai numa interpretação formal e ‘externa’. Um índice disso é a suposição, hoje tão corrente, do conhecimento como uma ‘relação de sujeito e objeto’, tão ‘verdadeira’ quando vã. Sujeito e objeto porém, não coincidem com presença e mundo.

Veja no Esquema 5, a seguir, a representação da relação sujeito-objeto tal como concebida por Heidegger:



ESQUEMA 5

RELAÇÃO SUJEITO/OBJETO = PRESENÇA/MUNDO

Afirmar que sujeito e objeto coincidem com presença e mundo seria o mesmo que afirmar que entre presença e mundo há um acordo solidário, a partir do qual a criança afrodescendente deveria se

constituir também na escola. Ou seja, pensar a partir do seu próprio Ser situado na dinâmica do mundo. Para isso, a sua religiosidade, musicalidade e manifestação corpórea precisam ser considerados.

No entanto, percebemos que essa mesma criança, ao chegar na escola, deve se enquadrar em uma lógica de pensamento que se separa da vida, no sentido da mundanidade, e deverá levar para o campo da abstração os sentidos 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, tornando-se pura abstração. Nesse sentido, Descartes (2002, p.41) fortalece esse argumento: “Mesmo que este [o corpo] nada fosse, ela [a alma] não deixaria de ser tudo aquilo que é.” Com essa afirmação, está postulado o corte entre o eu pensante e o corpo, fundamento principal da antropologia cartesiana. E é nessa perspectiva que a Epistemologia fundante da prática do educador, no contexto escolar, concebe a criança afrodescendente. O sentido dado à criança afrodescendente na escola tem suas bases fincadas numa epistemologia de natureza metafísica. Para alcançarmos esta compreensão, precisamos nos lançar na tentativa de mapear algumas construções relativas a esse conceito. Galeffi (2003, p.192-193) nos apresenta significativa descrição semântica:

[...] o termo “epistemologia” foi originalmente proposto em língua inglesa (“epistemology”), em 1954, sendo usado em oposição à “ontology” (ontologia), ou seja, significando a “teoria do conhecimento” em oposição à metafísica clássica como “teoria do ser”. Entretanto há registro de seu aparecimento em língua francesa desde 1901, quando da tradução do livro de Bertrand Russell “Ensaio sobre os fundamentos da Geometria” (1894). 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, assumimos o uso continental para tratar do conhecimento de natureza científica produzido pelo educador no cotidiano escolar. Essa epistemologia 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 dessa forma se chama o homem que é competente e hábil. Significa saber, ser capaz, ser competente no fazer algo, ser versado em. Esta competência e este saber dizem respeito a um estado empírico, que é a reunião da experiência com a técnica, que resulta numa coisa prática, objetiva. É aquilo que resulta da técnica, da experiência. Uma atividade que passa de prática à teórica. Galeffi (2003) afirma ainda que desde a sua gênese, a filosofia relaciona *epistème* com competência teórica, “pura abstração” e que essa compreensão está atrelada à visão grega de matemática (*mathematoké*), que para os gregos traduzia-se como técnica (*techné*). A síntese é a Ciência Matemática, que se 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, ainda que “inconscientemente” (para usar a linguagem da psicanálise). Mas é preciso saber, como diz Heidegger (1996, p.52), que “Nenhum modo de tratamento dos obje-

tos supera os outros. Conhecimentos matemáticos não são mais importantes que os conhecimentos filológicos-históricos.”

Como um dos resultados dessa postura, conquistamos 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 e comportamentos universais. Deixamos, assim, de penetrar no “mundo vivo” propriamente dito. Essa idéia de razão pura acaba gerando aquilo que nomeamos como representações. O educando é, portanto, confundido com o ator que representa o mundo concebido como cenário, palco, onde as máscaras são postas. Ponczek (2003, p. 12), ao discutir essa separação instituída entre sujeito e mundo e as suas conseqüências, considera:

[...] 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.

O vocábulo *representação*, 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 aquilo “por meio do qual” se conhece alguma coisa. Em segundo lugar, *representar* é 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, o vocábulo é entendido como “causar o conhecimento” viabilizado objeto (ABBAGNANO, 2003).

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. 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 (bem como na História e Psicologia), 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*.

Segundo Moscovici (1978), representação social 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. Neste sentido, a representação social se autogere pelas teorias científicas, pela cultura, pelas ideologias formalizadas e das 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, conseqüência da experiência com os outros. O poder da representação acovarda o sujeito, que tem a sua liberdade de ser, sentir e pensar reduzida, em favor do que, de certa forma, já está instituído socialmente.

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

Ao considerarmos essa situação, 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 conseqüência e de temporalidade, para não produzir situações hierarquizantes, dominadoras, reprodutoras. Enfim, Freire (1967) considera que as relações que os seres humanos estabelecem entre si e entre si e o mundo são intencionais e os tornam entes de relações. 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 o conhecimento projetado pelo educador.

Assim, pensar o que a criança afrodescendente é, como se forma, que conhecimento produz, é situá-la em relações objetivas e simbólicas nas quais está mergulhada. Na medida em que entendemos a escola como espaço que colabora com essa formação, seja revelada em suas práticas objetivadas, seja de maneira oculta, estamos paralelamente entendendo que é também na escola que a criança se situa, se integra e, a partir daí, passa a assumir implicação com o conhecimento valorizado e produzido nesse espaço. Significa dizer que, mesmo participando de um processo de formação humana anterior e/ou paralelo à escola, ao chegar a esse espaço, a criança participa de outro

processo de enraizamento e integração que descaracteriza ou valoriza o anterior. Mas, enquanto espaço que conserva a racionalidade moderna, de fundamentos epistemológicos metafísicos, branco-ocidental, é também tutor do ajustamento. Segundo Freire (1967, p.42):

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre o que apenas se acha. A integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento.

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

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

[...] *habitus* socialmente constituído, para que lhes<sup>11</sup> tivesse sido possível ocupar as posições que lhes eram oferecidas por um determinado estado do campo intelectual e, ao mesmo tempo, adotar as tomadas de posição estéticas ou ideológicas objetivamente vinculadas a estas posições.

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

O que parece ocorrer no sentido da não consideração da criança afrodescendente em sua dinâmica de mundo, enquanto presença e relacionado à Epistemologia que constrói um sistema de idéias fechado em padrões modernamente constituídos, afeta aquela nossa defesa sobre alteridade. No cotidiano escolar, a alteridade é conceito ainda não percebido no corpo, nas ações, nas condutas, nos discursos. O que ocorre, ao contrário, são práticas e discursos a favor de um grupo humano dominante na história do Ocidente: o branco-europeu (e americano), mesmo que sutilmente percebidos.

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

É através desse *habitus* que a criança afrodescendente entra em sintonia com o *educador metafísico*. Incorpora pensamentos e padrões de conduta que reduzem a possibilidade de Ser e se revelar enquanto presença. Suas crenças, valores, cultura não estão contemplados na ciência da educação no Ensino Fundamental contemporâneo, nem mesmo quando se institui por decretos de lei que

a *História e cultura afro-brasileira* na escola (Lei nº 10.639, de 09/01/2003) deve ser *ensinada*. Mais uma vez, centramos no ensino racionalmente valorizado. Devemos ensinar, transmitir informações sobre esse tema, mas o discurso oculto, paradoxalmente, afirma que não devemos *viver efetivamente* esta experiência.

Enquanto produtora de *habitus*, a criança afrodescendente está impossibilitada de *conhecer*, visto que este verbo vincula o ser humano ao mundo. Afinal, se conhece algo ou alguém, porque o verbo conhecer precisa de um complemento. Conhecer está ligado a algo de que 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 compreendermos 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 esse autor, a vida cotidiana se funda em três aspectos: *a facticidade, a existencialidade e a ruína*. Em sua dimensão de *facticidade*, o ser humano está jogado no mundo. Sua escolha não participa do contexto em que está inicialmente imerso. Sua vontade não interfere nas condições geográficas, históricas, sociais e econômicas, mas em seu processo de *existencialidade* (ou transcendência). O ser humano realiza atos de apropriação das coisas do mundo; ele existe à frente do próprio desejo e por isso pode se transformar naquilo que ainda não é. É um ser que se projeta para fora de si, mesmo sem sair das fronteiras do mundo em que está submerso. Projeção no mundo, do mundo e com o mundo. O eu e o mundo são inseparáveis. Mas o ser humano ainda pode entender-se como o Ser de *ruína*; ou seja, pode se desviar de seu projeto essencial em favor das preocupações e opressões cotidianas. Isto, entretanto, o destrói e o preocupa,

confundindo-o com a massa coletiva e fazendo-o assumir 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 ser humano – em nosso caso a criança afrodescendente – deixando-o cansado de si próprio, imerso na banalidade e no anonimato. Passa a viver por meio de idéias e sentimentos acabados e inalteráveis, exilado de si mesmo. Para encontrar o Ser, segundo Heidegger (1996), é preciso desvendar a *existência autêntica*. A criança afrodescendente precisa conquistar a sua autenticidade também na escola.

O *habitus* produzido pela criança afrodescendente compõe, na escola, sua dimensão de existencialidade. A essa criança é possível a ruína, mas também é possível a transcendência da condição dada. A dinâmica da vida escolar cotidiana é que vai possibilitar ou não a ruína. 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 pautada na racionalidade moderno/ocidental. A angústia possibilita a essa criança a superação da traição cometida contra si mesma (produção de *habitus*), que só favorece as opressões e as violências externas. A angústia, enquanto fenômeno de estranheza radical, tem sua fonte no próprio mundo e permite duas saídas: a primeira é fugir do novo e voltar para a vida cotidiana; a segunda é superar a angústia, manifestando poder de transcendência sobre o mundo e sobre si mesmo; é *buscar as saídas*. A partir dessa perspectiva, a criança afrodescendente pode encontrar as saídas, atribuindo um sentido a seu Ser. Ela está capacitada para isso. Deve se projetar sobre o mundo e mudá-lo. Na escola, entretanto, ela não está sozinha; *ela está com o educador; o Ser é em-comum*.

Com essas reflexões, entendemos que é possível construir uma outra via de pensamento favorável a uma re-significação da epistemologia do educador, até então valorizada no cotidiano escolar, em favor de uma outra epistemologia, nomeada de *Epistemologia Crítica*, comprometida com o ser criança afrodescendente em sua constituição ontológica, em sua tarefa existencial. Essa epistemologia percorre caminhos diferentes daqueles trilhados pela metafísica ocidental. Trata-se de uma epistemologia re-significada, 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 nos caminhos da ciência em sua produção moderna, na qual o corte sujeito/objeto é um dos seus maiores fundamentos, a tradição africana na Bahia, através do princípio (ou fundamento) da *reconciliação*, valoriza a não dicotomia entre sujeito e experiência. Essa tarefa africana, de caráter muito criativo, rompe com a maneira cartesiana de pensar o sujeito. Observe o Esquema 6, a seguir, que representa graficamente o fundamento da reconciliação:



ESQUEMA 6

SUJEITO AFRODESCENDENTE NA BAHIA – RECONCILIAÇÃO –  
OBJETO = EXPERIÊNCIA AFRICANA (CULTURAL E TERRITORIAL)

A necessidade de não se separar da experiência produzida na África, e ao mesmo tempo buscar novas formas de produção cultural, compreendendo o dinamismo dos contextos, no caso do território baiano, e a convivência com etnias diversas, é o contraponto da forma cartesiana de pensar o conhecimento e o ser humano.

A valorização dessa *reconciliação*, que 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 ou não afrodescendentes. É a forma de compreensão e interpretação dessa relação repensada entre sujeito/objeto que poderia colaborar com a diminuição do autoritarismo, da desvalorização da experiência e do etnocentrismo presente nas práticas pedagógicas.

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

Outros princípios, já citados no capítulo anterior, poderiam colaborar com a construção de uma Epistemologia Crítica. A consi-

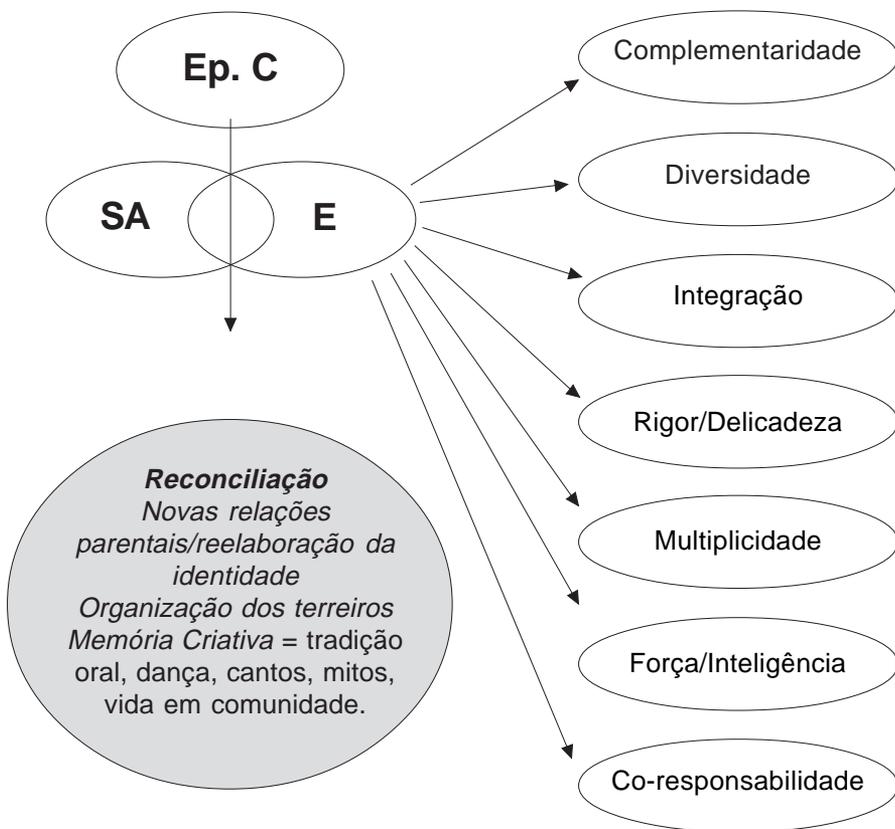
deração da *diversidade, da multiplicidade e das discontinuidades* numa relação de complementariedade rompe a defesa cartesiana estruturada pela crença de que é possível alcançar a verdade absoluta da realidade. Com essa posição, Descartes (2002) institui que a razão é universal e *a priori*. A tradição africana, em sua manifestação de religiosidade, assume implicitamente que os discursos não são falsos ou verdadeiros. Segundo essa visão, todos os discursos têm a sua validade e constroem a realidade. Por isso, a construção mítica também se funda na consideração de várias possibilidades discursivas. Vários orixás, cada um com um conhecimento válido, sem a preocupação moderna de construir um único saber universal, capaz de atingir a todos de maneira igual.

Cada orixá apresenta *uma verdade* que se articula a outras e compõem uma explicação para os fatos cotidianos. Por exemplo, se consideramos o orixá Nanã Buruku e os fundamentos de sua existência, notamos que ele se constitui a partir do princípio feminino (sincretizado com Mawu, ser supremo) e do princípio masculino (Lisa, ser supremo). 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 nos ancestrais (LUZ, 2000). Oxumaré é também um exemplo significativo, já que é representado pelo arco-íris, que representa a própria diversidade de cores e caminhos. É ele que rege o princípio da multiplicidade da vida.

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 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.

Olhe com atenção os princípios da Epistemologia Crítica representados no Esquema 7, a seguir:



ESQUEMA 7

FUNDAMENTOS – PRINCÍPIOS DA EPISTEMOLOGIA CRÍTICA: SUJEITO AFRODESCENDENTE;  
**RECONCILIAÇÃO** (FUNDAMENTO); EXPERIÊNCIA (PRINCÍPIOS, VALORES)

Para que uma Epistemologia Crítica edifique a formação do educador do Ensino Fundamental, é preciso compreender, para-

fraseando Freire em sua linda *forma* de dizer o que pensa sobre o ensino em Pedagogia da Autonomia, que: ensinar *Cientificamente* requer possibilitar aos educandos uma forma de *reconciliação* permanente com a sua experiência; ensinar *Cientificamente* requer a consideração da *diversidade e da multiplicidade da vida*; ensinar *Cientificamente* requer incorporar à sua prática a visão de *complementaridade*; ensinar *Cientificamente* requer a valorização do rigor, mas... com *delicadeza*; ensinar *Cientificamente* requer a incorporação do sentimento de *co-responsabilidade*; ensinar *Cientificamente* requer *inteligência*; ensinar *Cientificamente* requer desenvolver o sentimento de necessidade de *integração* com a natureza e com os grupos humanos, mediada por uma leitura crítica da realidade.

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

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

Quando consideramos esse método, pautado na diferença e na valorização da experiência, não excluimos um trabalho “formalmente” reconhecido pelo contexto escolar: o trabalho com os conteúdos formais e universais. É possível considerar essa experiência no estudo da Língua Portuguesa: mitos e músicas podem ser escritos, analisados, reescritos e até, quem sabe, traduzidos para outras línguas – *Yorubá e Banto* – que exercem fortes influências na construção da identidade baiana. Além disso, os problemas cotidianos vividos por esses sujeitos, podem ser interpretados matematicamente, visto que a vida nos terreiros exige criação de estratégias numéricas, configurando-se como uma habilidade e competência universal do ser humano (o raciocínio lógico/matemático). A Matemática também está presente nos espaços sagrados, apesar de, em nenhum momento, a isto se fazer referência, como observado no cotidiano escolar. É possível, ainda, incluir e ampliar a compreensão geográfica a partir da organização territorial e política dos terreiros de Candomblé, sua história, sua gente. É possível considerar a experiência do sujeito de várias formas e, para isso, é importante compreender que *método* não deve ser um conjunto de regras mecânicas, certas e permanentes, como alertam Morin, Ciurana e Motta (2003). Afinal, a realidade é dinâmica e requer do educador a capacidade de reinventar e criar cotidianamente a sua prática. Método pode permitir a expressão individual e, deste modo, pode ser considerado como caminho, ensaio gradativo para e do pensamento. Pode ser também atividade do sujeito pensante, vivente, não abstrato, capaz de (re)inventar e (re)aprender durante o seu caminhar.

## **B – Ensinar *Cientificamente* requer a consideração da *diversidade e da multiplicidade da vida***

Os princípios da diversidade e da multiplicidade são fatos de vida. Entretanto ainda não são reconhecidos em nosso contexto social. Aprender esses princípios afrodescendentes 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, independentemente de serem ou não explicitadas e consideradas.

O ensino linear, ainda presente no cotidiano escolar, não contempla a diversidade e multiplicidade, seja no sentido das identidades dos sujeitos, seja no sentido dos fatos políticos, econômicos e sociais. Torna-se, portanto, excludente e autoritário, já que tenta homogeneizar a diferença.

É preciso que a metodologia do educador incorpore aos seus fundamentos esses princípios. A diversidade de ordem cultural, social ou econômica expõe as necessidades de valorizar a criança afrodescendente, indígena, cigana, suburbana, a que trabalha e de buscar, no processo e junto com elas, as metodologias que as contemplem. Decerto, o educador 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? Nesse sentido, uma atitude pode ser inicialmente pensada: a atitude dialógica, já tão defendida por Freire e pouco percebida no cotidiano escolar. O diálogo abre as portas para pensarmos os caminhos possíveis, e é preciso estar disponível para dialogar e para escutar sensivelmente esses sujeitos.

Estar disponível ao diálogo e à escuta, com aqueles e aquelas que podem se apresentar diferentes 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 que contempla a diversidade e a multiplicidade da vida abre-se ao diálogo profundo com os seus educandos e educandas e passa a inaugurar um movimento contrário àquele que produz o “educando abstrato”, sem alma, apartado da experiência.

### C – Ensinar ***Cientificamente*** requer incorporar à prática a visão de ***complementaridade***

Ensinar é uma relação entre sujeitos e, por isso, 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. 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 resignificados os já existentes.

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

A Pedagogia moderna, em seus fundamentos, foi incapaz de perceber que a humanização, ou educação, dos sujeitos só se efetiva quando não há hierarquias e quando educador e educandos se percebem enquanto sujeitos que se complementam e 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 percorridos comumente no interior das escolas. A preocupação com o rigor (fazer de forma certa, usar

o método certo e eficaz) foi responsável pela elaboração de uma Pedagogia, na maioria das vezes desumana, já que traduziu o rigor como a necessidade de ser imparcial. Para isso, universalizou os sujeitos e os métodos, a fim de atingir a todos de maneira igual. 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 se traduziria em característica pessoal dos educandos: aluno nota 10 é excelente; tal aluno é bem fraquinho...

O rigor metodológico é importante na formação docente, mas é preciso qualificá-lo a partir de uma outra perspectiva. É possível ser rigoroso, mas com delicadeza, tal qual o Orixá Oxumaré<sup>12</sup>. O rigor não anula a possibilidade da doçura. Perceber que um método nem sempre será seguro e que ele pode ser construído junto com os educandos é atitude necessária. Ser rigoroso, neste sentido, implica estar comprometido com uma educação de qualidade, que ajude os educandos a tratar sem superficialidades as questões problemáticas que se apresentam no cotidiano da escola e da vida. Buscar aprofundamento de análise e compreensão, refletir criteriosamente, indo à “raiz” das questões investigadas, são características de uma Pedagogia rigorosa, que não deve, entretanto, 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, tendo em vista uma educação mais justa, menos universal, menos classificatória e desumana.

### **E – Ensinar *Cientificamente* requer a incorporação do sentimento de *co-responsabilidade***

Nana e Oxalá são co-responsáveis pela criação. Educador e educandos devem ser co-responsáveis pelo processo educativo e pela criação/produção do conhecimento na escola. Esta afirmação

atesta o fato de que o conhecimento não ocorre sem a participação responsável do outro. Educador e educandos têm as suas parcelas de responsabilidade no processo, pois 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 dos educandos. Se o educando produz conhecimento significativo ou não, o educador deve saber identificar a sua parcela de responsabilidade e junto com ele buscar (re)criar os caminhos. O educando precisa ser autor do seu próprio caminho de aprendizagem, mas, nesse processo, ele precisará do apoio e do “acompanhar 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, e ainda agir/pensar articuladamente sobre e com a realidade no seu dinamismo.

O educador “inteligente” realiza, ele próprio, e possibilita aos educandos o desenvolvimento da 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 competência de percepção e análise crítica e política da realidade, bem como é capaz de criar as estratégias para a superação dos obstáculos que a vida apresenta.

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

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

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

A Pedagogia moderna não foi capaz de discutir profundamente esta questão com os seus educandos, nem de desenvolver neles o sentimento de integração à natureza e 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 da natureza.

Se o ocidente 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 uma 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<sup>13</sup> [...] não deve tirar uma folha sem antes pedir a permissão a Ossanyin [guardador das matas] e a própria natureza. Pede-se licença a esse Orixá porque ele toma conta da natureza e nos ensina a respeitá-la. A natureza é coisa que devemos preservar. Tudo o que a gente tira deve levar de volta. Se a gente tira folhas e prepara um banho, as folhas machucadas vão ser colocadas no matinho que se integra à terra, adubando-a. As que não vão pro mato você faz incenso que também volta pra natureza, pro ar e se reintegra a ela novamente. As comidas (feijão, inhame, os animais...) que compõem o ritual são dedicados aos Orixás, mas a maioria alimenta as próprias pessoas da comunidade que participam do ritual. O corpo também deve ser alimentado [...] Então, tudo o que tiramos, devolvemos pra natureza de alguma forma. Então, tem todo um ritual também com relação ao respeito pela natureza. Agora, quem não leva a religião à sério faz diferente.*

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

Na prática pedagógica, muito mais que *ensinar história e cultura afro-brasileira* – Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2004) – com aquele mesmo olhar matematizante, centrado na cognição e na reprodução, o educador deve compreender alguns princípios que edificam as produções afrodescendentes (e que hoje muitos de nós, baianos, assumimos como herança e manifestação de vida) e incorporá-los em sua conduta cotidiana e em sua didática.

Todos esses princípios devem ser assumidos como possibilidade, não como verdade a ser instituída no plano educacional. Cabe aos educadores, portanto, a abertura necessária para gerar 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 BARREIRAS PARA A CONCRETIZAÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

No atual contexto, existem *barreiras* que impedem a concretização de uma epistemologia crítica no ensino fundamental. Estas, para serem vencidas, precisam de muito compromisso e vontade não apenas pedagógica, mas política de forma ampla. A *barreira* considerada mais presente é a que aponta a maneira como os educadores, e as próprias crianças, se percebem e percebem o outro na dimensão de produção da existência enquanto seres humanos. Na escola, um e outro não conseguem vincular experiência e razão, corpo e mente. Em favor do discurso abstrato (implícita e explicitamente percebido nas ações), não conseguem valorizar e validar na relação pedagógica a vinculação do sujeito com a sua experiência, tendo como facilitador o *olhar distraído* dos educadores frente à realidade.

As dificuldades relatadas pela comunidade escolar foram sistematizadas sob a forma de *barreiras*, conforme apresentado a seguir.

- a) A separação sujeito/objeto, como fundamento da Ciência da Educação, gera o corte da criança afrodescendente com a sua experiência, bem como o *olhar distraído* dos educadores 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. Destaca-se conversa em uma das escolas, onde esta situação é percebida com mais clareza. João Roque e sua mãe (ambos filhos de santo de um terreiro no próprio bairro em que moram), afirmam categoricamente o fato de a escola não contemplar a experiência dos afrodescendentes, bem como, de certa forma, fortalecer o

silenciamento, o preconceito e a negação dessa cultura, fazendo com que essas crianças produzam conhecimento abstrato, distanciado das questões efetivamente vitais:

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

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

**Ana Katia:** *Eles são o que lá?*

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

**Ana Katia:** *E você?*

**João:** *Eu também sou filho.*

**Ana Katia:** *Qual é o orixá?*

**João:** *Ogum e Oxossi.*

**Ana Katia:** *Desde que idade?*

**João:** *Desde os sete anos.*

**Ana Katia:** *Hoje você tem quantos anos?*

**João:** *Dez!*

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

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

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

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

**Vera:** *Eh... não é isso não!*

**Ana Katia:** *A gente sabe que não é bem isso, mas na cabeça dele é isso, apesar de considerar o preconceito muito forte também: chamá-lo de filho do diabo, macumbeiro... Ele viu que na semana passada fizemos uma rodinha para uma conversa com todas as crianças da turma de João para falar um pouco dessas questões e perceber o que elas pensam sobre o assunto, e João viu que algumas delas levantaram da roda dizendo que não ia falar dessa coisa de macumba, usando o nome pejorativo mesmo. Então, eu acho que a escola precisa trabalhar essas questões, para que a*

*gente aprenda a respeitar o outro, incorpore a diversidade em nossas práticas. Não que se queira que todos da escola se aprofundem na religião e estabeleçam relações efetivas, mas o que é preciso é respeitar a experiência daqueles e daquelas que a praticam.*

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

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

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

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

**Vera:** [risos] *Eh! Eu sou adulta não estou nem 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? É boa sorte. Eu espero que você consiga repensar isso, se é uma prática realmente importante pra você.*

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

A constatação desta *barreira* se deu também na observação das posturas de muitos educadores 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, pudemos perceber, enquanto passeávamos no pátio, a existência de um terreiro de Candomblé no pé da serra, bem próximo da escola.

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

informação de que seus alunos participavam daquela casa. Deste modo, fica evidente que a escola e o educador precisam reavaliar os seus comportamentos e pensamentos, no sentido de valorizarem a experiência efetiva que as crianças já possuem para além dos muros da instituição escolar.

- b)** A *interpretação* realizada pelos educadores 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. Nesse sentido, a ciência do educador 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).

Observamos que a *interpretação* da epistemologia genética favorece a “verdade absoluta”, no que diz respeito ao conhecimento produzido, tendo como eixo fundamental o aspecto biológico do ser humano. Se o biológico é supervalorizado, torna-se evidente que os demais aspectos passam a se tornar secundários. Daí ocorre a desvalorização dos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, tão importantes como o biológico, na produção de conhecimento das crianças. Neste sentido, as questões étnicas, raciais e relacionadas às condições sociais são raramente tratadas na escola. Se a produção de conhecimento é um dado biológico, dispensa a preocupação com outras questões, já que, no discurso corrente, somos todos biologicamente iguais e, por isso, produzimos conhecimento de maneira igual.

Em conversa com professores do ensino fundamental, fizemos duas perguntas, com a intenção de perceber como eles vêm interpretando a epistemologia que assumem ao organizar o processo de ensino/aprendizagem. A primeira foi a seguinte: “O que vocês entendem por epistemologia genética?” Ouvimos como resposta:

*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.*

À segunda pergunta, “A partir de sua interpretação sobre epistemologia genética, que aspecto é mais trabalhado na criança, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento?”, os professores responderam:

*A formação biológica, psicológica emocional do educando.*

*A cognição.*

*O emocional, o afetivo, o intelectual e o orgânico.*

*Raciocínio lógico e crítico.*

*Reflexos e estímulos.*

*As fases do desenvolvimento biológico, orgânico.*

Essas falas revelam a extrema preocupação com o aspecto biológico. Dificilmente há preocupação, na produção de conhecimento, com os demais aspectos que participam dessa construção. Assim, essa interpretação não comporta a diversidade e, já que somos

todos biologicamente iguais, é possível assumir a cultura branca como eixo de formação de todos, inclusive do sujeito culturalmente diferente dela. É evidente que a existência desse fato foi percebida nas entrelinhas, na face oculta do cotidiano escolar. Parece que somos “incapazes” de considerar a diversidade na formação humana e, conseqüentemente, na produção do conhecimento, em nossas interpretações docentes.

- c) A intolerância religiosa, conseqüência do preconceito contra as crianças afrodescendentes na escola

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

Essa intolerância é carregada de discriminação e preconceito, primeiro por ser uma prática da cultura negra/escrava, depois por ser uma religião que, segundo elas, se afasta do divino em prol das práticas demoníacas. Algumas escolas, no contexto baiano, se preocupam com essa questão, principalmente porque, na maioria das vezes, se torna impossível dialogar com esses pais (e algumas crianças que também discriminam), visto que os mesmos se negam a estabelecer qualquer relação com praticantes de religião diferente da sua. Às vezes, de forma violenta, os ofendem verbalmente e ameaçam tirar os filhos da escola se ela “der voz” à religiosidade da cultura afro-baiana.

A intolerância religiosa, segundo Oliveira (2003), está muito presente em nosso cotidiano, apesar de muita gente tentar negar

que ela existe ou que esse é um problema do Oriente Médio, da Irlanda ou da Europa Oriental. Ao contrário, esse fato avança aberta e grosseiramente muito próximo a nós. 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 de muitos educadores, e ainda em alguns discursos das crianças, que reconhecem seu preconceito em relação a esta prática de origem 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 momento vivido numa escola de bairro popular da cidade de Salvador. A fim de perceber como as crianças vêm lidando com a diversidade na escola, propusemos uma atividade que seria iniciada após o relato de um mito africano, sua origem, presença na cultura baiana e contexto religioso. Logo no início, algumas crianças se retiraram da roda, dizendo que não estavam na escola para falar de “macumba”<sup>14</sup>.

A fala de Jéssica Santos (09 anos, 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. Aí eu não conto nada. Fico calada [...] Às vezes a professora fala da África, mas não toca no Candomblé, e fala de outras religiões também.*

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

No que diz respeito à intolerância religiosa frente à criança afrodescendente, percebemos a necessidade de assegurar um direito legalmente reconhecido e sujeito a punições pelo infrator (art. 16, da Lei 8.069, de 1990, já citado neste trabalho e insistentemente lembrado): “[...] a criança tem direito de liberdade nos aspectos de opinião e expressão, crença e culto religioso, participar da vida familiar e comunitária sem discriminação.” (DARLAN, 1998, p.21). É importante considerar, no entanto, que um artigo de lei por si só não garante esse direito na prática. É preciso que os sujeitos envolvidos (crianças, pais, educadores...) alcancem uma qualidade de formação humanitária que prime por considerar o outro na sua diferença. A escola, nesse sentido, assume uma responsabilidade fundamental frente a esse processo de formação. A diferença é um fato de vida e precisa ser compreendida e considerada nas práticas escolares.

- d)** 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

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

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

**Educador X:** *Inclusive, quando a gente tava fazendo, no ano passado, aquele projeto Escola Plural, eu, Glória... que era a escola plural, “A Diversidade está na Sala de Aula” [...] a gente discutia que essa diversidade está na sala e discutimos muito nesse sentido, que a visão é sempre eurocêntrica, ou a todo o 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 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.*

Outra educadora também considera que as dificuldades com o método são pontuais. Afirma 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 certas coisas e culpa o educador, por não saber fazer. Entretanto os educadores dificilmente enunciam os fundamentos e concepções do método.

Sendo assim, a Pedagogia enquanto ciência precisa mesmo ser re-pensada. Esse “descuido” quanto ao método também se apresenta na postura 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. 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, do mesmo modo que nas disciplinas 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 de várias maneiras a visão dos educadores frente ao ensino, bem como colabora com o fortalecimento de uma escola organizada para a exclusão e para a negação da diversidade. Ao priorizar determinados conteúdos, 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 etc.

Numa reunião de educadores, 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, surte algum efeito.*

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

**Educador W:** *Claro!*

**Ana Katia:** *No processo de pesquisa em Camaçari e Candeias, a gente chegou à 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 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. 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 está conseguindo estabelecer um diálogo saudável com as famílias e isso acarreta problemas que afetam diretamente a formação dos sujeitos que vivenciam este espaço. Construir novas bases para o diálogo entre família e escola parece ser imprescindível no contexto atual.

Tem-se ainda, nesta reflexão sobre a organização escolar, a necessidade de atentar para o discurso veiculado a partir dos conteúdos selecionados no currículo. Verificar a natureza e o teor político de cada um deles também é uma tarefa que cabe aos educadores, enquanto coletividade, já que precisam analisar o que de fato deve servir como fundamento do ensino no sentido teórico. A sistematização desses conteúdos, na sala de aula, participa diretamente da produção de conhecimento 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, negação de identidades.

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