

Capítulo 3

História e cientificidade do ensino fundamental: há lugar para a diferença na escola que fazemos?

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.

HISTÓRIA E CIENTIFICIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL BAIANO: HÁ LUGAR PARA A DIFERENÇA NA ESCOLA QUE FAZEMOS?

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

Bacha (2004, p.2)

Por que a escola sente calafrio e repulsa pelas *singularidades carnavais*, pela *experiência mundana* dos sujeitos? Esta inquietação possibilita uma incursão na história do Ensino Fundamental na Bahia, visto que, em seu processo de construção e validação pela sociedade, revelou-se como espaço de negação, de representação e silenciamento das experiências culturais produzidas pelos educandos no mundo “extra muros” escolar, principalmente das crianças afrodescendentes na sua diferença. Na Bahia, de população predominantemente afrodescendente, negra, é difícil compreender que, na escola, ela produz conhecimento distanciado de sua experiência, principalmente a experiência cultural produzida no interior das comunidades de tradição africana.

Para que essa compreensão crítica seja possível, a escola baiana de Ensino Fundamental será aqui analisada a partir de sua origem. Teve como fundamentos pedagógicos, inicialmente (séc. XVI e

XVII), os princípios organizadores da Igreja Católica – a escola de *ler e escrever* – como espaço institucionalizado. Fundada na cidade de Salvador, teve os jesuítas como pedagogos, apoiados pelo primeiro governador-geral Tomé de Souza. Segundo Aranha (1996), este é o início do processo de fundação de escolas elementares, missões, seminários e também escolas secundárias. A primeira escola do Estado da Bahia, fundada em 1555, teve como principal pedagogo o padre José de Anchieta.

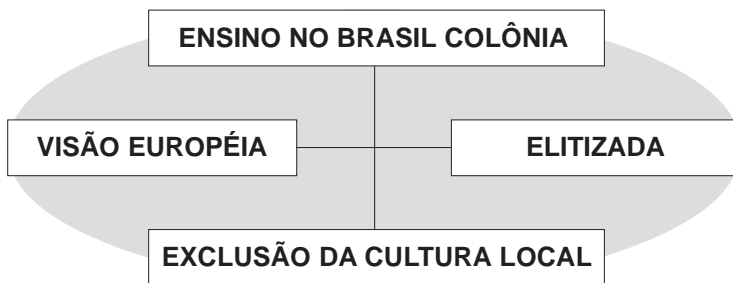
Como colônia, o Brasil estava organizado por uma economia que girava em torno da produção no engenho de açúcar (modelo agrário/exportador dependente e servil da Europa). Os proprietários de engenho usavam o trabalho escravo dos índios e negros africanos para a geração de altos lucros na produção. Dessa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

Nestes dois primeiros séculos (XVI e XVII), o processo educativo se fundou nos princípios católicos sistematizados no *Ratio Studiorum*, primeiro currículo escolar no Brasil, no qual se revelam a moral e a religião cristã, que se alia também a algumas idéias modernas¹⁵, no que diz respeito ao processo de reorganização disciplinar da escola e de racionalização e controle do ensino. Nesse currículo, é evidente que a incorporação dos saberes dos grupos locais estava fora de qualquer possibilidade. A escola baiana (brasileira em sentido geral) já se fundava a partir de um processo perverso e excludente, visto que educava violentando a cultura do outro. Aos índios e colonos (incluindo mais tarde os negros africanos) são

impostos os valores europeus, portanto brancos, de visão adulto-cêntrica e machista, via religião cristã, conseguindo desintegrar ou enfraquecer culturalmente os grupos nativos e, posteriormente, a cultura africana trazida pelos negros escravizados.

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

O Esquema 8 expõe graficamente o tipo de visão que influenciou o ensino no Brasil colônia.



ESQUEMA 8

ENSINO NO BRASIL COLÔNIA

Fica evidente que o Brasil, nesses primeiros séculos, caminhou alheio, em sua formação, especialmente no sentido educativo, às transformações que já se operavam na Europa, principalmente no século XVII. Nessa época, o pensamento europeu já começava a pôr em dúvida os princípios da fé e da revelação divina frente ao papel do homem (tendência antropocêntrica – o ser humano é responsável por todos os seus processos) como portador de capacidade racional que discerne, distingue e compara. Essa dúvida impulsionou a compreensão do sujeito do conhecimento, debate dominante na Modernidade.

O pensamento moderno científico, elaborado principalmente pela reflexão de René Descartes (1596-1650), põe em discussão a teoria do conhecimento e focaliza o método, ou seja, os procedimentos a serem utilizados pela razão em busca da verdade universal, certa e absoluta. Em seu estudo sobre o método, ele duvida de muitos processos; só não duvida de seu próprio ser racional: “penso, logo existo”. Neste sentido, o homem racional se torna verdadeiro e superior a todas as coisas, inclusive ao seu próprio corpo, já que o pensamento é o que constitui o sujeito na sua compreensão.

Nessa perspectiva, Descartes (2002) sente-se “autorizado” a sistematizar a defesa de que o ser humano é puro pensamento. Ser que faz a “experiência mental”. Em sua Antropologia Filosófica, ele apresenta um eu pensante que permanece, mesmo que se lhe extraia o próprio corpo. Este eu permanece, ainda que sejam eliminados o mundo e o espaço. O que dá a identidade do sujeito moderno/cartesiano é o pensamento. Em sua compreensão, mesmo que faltasse tudo (mundo, espaço, corpo) o pensamento permaneceria. O pensamento, com um método rigorosamente organizado e sistematizado alcança a verdade. Na modernidade, esse interesse pelo conhecimento e pelo método usado para atingi-lo, vai também influenciar a Pedagogia. A busca de métodos *certos, seguros, rápidos,*

agradáveis e eficazes na vida prática da escola passa a ser discussão central na educação.

Segundo Cambi (1999, p. 302):

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

É nesse contexto, referido por Cambi (1999), que João Amós Comênio (1592-1670), denominado de o maior educador e pedagogo do século XVII, começa a desenvolver uma Ciência da Educação. Em sua obra *Didática Magna*, preocupa-se em atingir os métodos modernos em educação e a partir de seu pensamento tem início a sistematização da Pedagogia e da didática no Ocidente. Sua proposta centra-se em um modelo de Pedagogia explicitamente epistemológico, científico, super-racional. Comênio propõe um corte radical com o modelo de escola até então praticado pela Igreja Católica. O que ele desejava era *ensinar tudo a todos*, seguindo os critérios do método moderno instaurado por Descartes. “[...] a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e de classes, e sua centralidade na vida do homem e da sociedade.” (CAMBI, 1999, p.281), seria a principal meta de sua proposta. Porém, apesar de centrar sua análise na vida do

homem e da sociedade, esta centralidade do homem só é possível, em sua compreensão, quando da consideração de um ser supremo que concebe este homem racional. A racionalização de todas as ações educativas era foco de sua atenção.

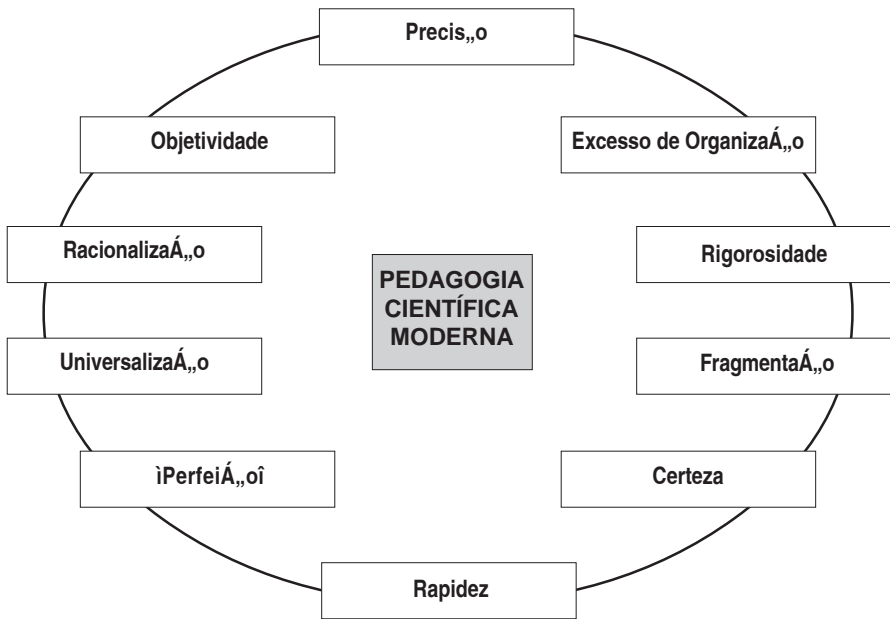
Essa didática proposta por Comênio objetiva fazer da aprendizagem um processo de grande eficácia e apresenta como preocupação tarefas cuidadosamente organizadas: ensinar e aprender com segurança para obter bons resultados. Em busca do verdadeiro estudo, põe os sujeitos que ensinam e aprendem em uma relação de superioridade frente à experiência. Apesar de tomar a experiência como fonte do conhecimento, é a razão que, metodicamente organizada, possibilitará a chegada ao conhecimento seguro.

Ensinar tudo a todos fortalece um dos maiores princípios modernos: a universalização. As palavras de Comênio são significativas:

Importa-se agora demonstrar que, nas escolas, se deve *ensinar tudo a todos*. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos de todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exato e profundo) [...] Desejamos que o método de ensinar atinja tal *perfeição* que, entre a forma de instruir habitualmente, *apareça claramente* que vai a diferença que vemos entre a arte de multiplicar os livros, copiando-os à pena, como era uso antigamente, e a arte da imprensa, que depois foi descoberta e agora é usada. Efetivamente, assim como a arte tipográfica, embora mais difícil, mais custosa e mais trabalhosa, todavia é mais acomodada para escrever livros com *maior rapidez, precisão e elegância*, assim também este novo método, embora a princípio meta medo com as suas dificuldades, todavia, se for o aceito nas escolas, servirá para *instruir um número muito maior* de alunos, com um *aproveitamento muito mais certo* e com maior prazer, que com a vulgar ausência de método. (ARANHA, 1996, p.113, grifos nossos).

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

exerce grande influência na Pedagogia. O Esquema 9 representa os fundamentos da pedagogia científica na época moderna:



ESQUEMA 9
FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA MODERNA

No Brasil, essas idéias tardaram a chegar em relação à sua discussão e vigência na Europa, que desde o século XVII já se validava, sendo fortalecida no século XVIII, conhecido como “O século das Luzes”. O poder da razão humana de interpretar e organizar verdadeiramente o mundo culminou com o ideário positivista do século XIX, disseminado por seu fundador Augusto Comte (1798-1857). O positivismo fortaleceu o avanço da Ciência Moderna quando instituiu a ciência como único conhecimento válido e, portanto, reducionista e excludente. O século XIX foi marcado pelo

cientificismo pautado no método (concepção determinística de causa e efeito também para o comportamento humano) das ciências da natureza, que priorizava a observação, a matematização e a experimentação. Em educação, coube a Émile Durkheim (1858-1917), a partir de uma visão sociológica, validar esses pressupostos.

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

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

Edificada sobre os fundamentos organizadores da Ciência Moderna, a escola do ensino fundamental, já no século XIX, colabora com uma visão na qual está evidenciado um modelo explicativo unitário de mundo (o mundo ocidental/europeu), interpretado a partir de princípios mecanicistas, a fim de elaborar um projeto laico e científico para o ser humano moderno. A escola elementar, de pensamento cristão, já excluía grupos e discursos diferentes daqueles hegemonicamente eleitos, e com a Ciência Moderna valida essa exclusão com toda força. Nesse caso, após o período abolicionista, os negros já iniciavam o processo de integração à escola institucionalizada, ainda que a cultura africana tivesse sido excluída desses espaços.

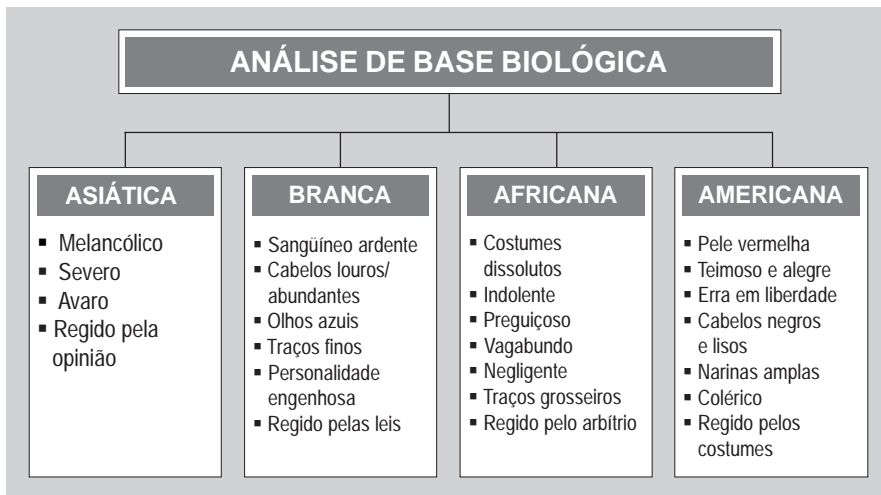
O Ensino Fundamental (ou elementar) na Bahia de hoje, apesar dos esforços de tantos pensadores, críticos desse modelo de

ciência e de prática pedagógica, na consideração da realidade histórica brasileira, ainda perpetua como fundamentos os mesmos princípios da Ciência Moderna.

Cabe então retomar a pergunta formulada no início deste capítulo: “Por que a escola sente calafrio e repulsa pelas *singularidades carnis*, pela *experiência mundana* dos sujeitos?” A resposta diz respeito diretamente à visão de universalidade de ser humano, conceituado como pura racionalidade, e à produção dos discursos científicos tomados como verdadeiros. A Ciência Moderna se compreendeu como saneadora das *mazelas do mundo*, sejam elas relativas à situação econômica, política, cultural, racial e de gênero. Como organizadora da humanidade, ela precisava colocar ordem no caos planetário, na diversidade, na diferença e impor a autoridade dos seus *superiores naturais*, pela força e pela razão (SILVEIRA, 1999). A escola não estava alheia a essa defesa. Destacamos aqui um dos discursos que afetam diretamente a infância afrodescendente e à sua cultura. Validando o desejo da metrópole portuguesa, em *embranquecer* o Brasil, o discurso científico pautado no racismo chega às escolas para negar a diversidade humana, sempre validado pelos métodos já descritos.

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

Fundadas na objetividade e na quantificação (análise de base na biologia: tipo de crânio, quadril, nariz, cor de olhos, altura...) eram produzidas as chamadas “aberrações epistemológicas”, que mostravam o lado violento e doentio da Ciência (SILVEIRA, 1999). Separando a humanidade em quatro raças (branco-européia, asiática, americana e africana), a ciência apresentava características de fundo discriminatório e preconceituoso: o branco é um sangüíneo ardente, possui cabelos louros e abundantes, olhos azuis, de traços leves e finos, é de personalidade engenhosa, usa roupas estritas e é regido pelas leis; o asiático é melancólico, severo, avaro, regido pela opinião; o americano é vermelho, colérico, possui cabelos negros lisos e abundantes, narinas amplas, quase sem barba, é teimoso e alegre, erra em liberdade, pinta-se de linhas curvas vermelhas, é regido pelos costumes; e o africano (o mais perseguido) de costumes dissolutos, indolente, vagabundo, preguiçoso, negligente, de cabelos crespos, lábios grossos, pele oleosa, nariz simiesco e é regido pelo arbítrio. O Esquema 10, a seguir, visibiliza as características raciais de base biológica, construídas pela ciência moderna.



ESQUEMA 10

Essas características raciais serviram como critério de verdade na classificação e como determinante das realizações humanas, sociais, políticas e culturais. Daí a colonização intelectual que ocorreu também na escola. A mais bela raça encontra-se na Europa. No Brasil, um dos países formados por “selvagens da América”, o povo é conceituado como decadência da natureza americana, chamado de passivo e vítima de um meio ambiente em estado bruto. Alguns cientistas pintavam um retrato *divertido* e massacrante: africanos sem imaginação, que rejeitavam o progresso e a mudança e sem capacidade de cultivar as próprias terras. Apenas em um ponto esses cientistas afirmaram a superioridade do negro sobre o americano, com *ironia picante*: o negro é superior em relação à capacidade de cercar as mulheres, aí sim supera a preguiça e a indolência (SILVEIRA, 1999). Esses e outros discursos desqualificadores das culturas diferentes da branco-ocidental, validados pela ciência moderna, afetavam também o pensamento pedagógico, que excluiu de suas elaborações a história e as construções culturais desses *outros povos diferentes*.

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

Ainda hoje, em pleno século XXI, essa forma científica de pensar os sujeitos ainda se faz muito presente na escola de ensino fundamental no contexto baiano, visto que a cultura africana, valorizada pelos seus descendentes na Bahia, ainda se encontra na zona da exclusão. O pensamento científico e a ação pedagógica ainda não conseguiram contemplar o sujeito afrodescendente em suas

elaborações. Na Bahia, segundo dados do IBGE (2003), de uma população que totaliza 13.085.769 de habitantes, 9.574.018 são negros e pardos (os que assim se nomearam), maioria, portanto. Dessa maioria de habitantes, uma grande parcela valoriza efetivamente a cultura africana. No ensino fundamental baiano freqüentam 3.217.108 crianças (de maioria negra), que ainda não se vêem contempladas nesta *ciência da educação* (IBGE, 2003).

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

A transformação epistemológica na Educação, partindo do Ensino Fundamental, deve compreender o ser humano e a sua produção de conhecimento a partir de uma cosmovisão que valorize os aspectos culturais, sociais, emocionais, políticos e históricos dos sujeitos. Ampliar as possibilidades de uma educação cada vez mais humanizante nesse nosso tempo, desconstruindo a visão etnocêntrica construída pela Ciência Moderna, bem como repensar o seu método, a sua didática, é uma das principais tarefas da Pedagogia contemporânea. Na Bahia, marcada pelos valores e princípios africanos, faz-se ainda mais urgente, para que não seja vivido mais um século de exclusões e silenciamentos no interior da escola.

3.1 ESCOLA DA PRESENÇA E DA SOLIDARIEDADE

Para que a escola se transforme de cenário de representações, de negações e exclusões étnicas (e raciais) em espaço de presença e solidariedade, há um difícil e longo caminho a percorrer, visto que, em sua base estrutural, o discurso que organiza a sua prática, ainda que no plano oculto, é o monológico. A escola ainda não sabe ou não está disposta a lidar com a diferença. A consideração da diferença e da diversidade não é fato no cotidiano do ensino fundamental baiano.

A negação da afrodescendência (bem como da cultura cigana, indígena...), nesse contexto, chega a “escandalizar”, já que está situada numa região em que predominam esses sujeitos. Isto significa dizer que a escola baiana de ensino fundamental vem desenvolvendo um ensino pautado na abstração e no apagamento étnico da maioria daqueles que vivem essa experiência. Esse ensino, como no século XIX, ainda perpetua o discurso implícito, favorecedor da cultura ocidental branco-européia, e apresenta dificuldade de dialogar com o diferente. Neste sentido, torna-se necessário pôr essa escola em discussão na tentativa de re-significá-la, de maneira não convencional, enquanto espaço de solidariedade, para que a diferença seja, de fato, contemplada. Saber incluir a diversidade, a diferença, é a tarefa da escola contemporânea¹⁶.

O termo solidariedade é aqui entendido como ato de se remeter ao desenvolvimento grupal e pessoal de valores que possibilitem uma aproximação intelectual e prática de situações, em que se percebe o outro em posição desfavorável, com a intenção de ajudar a superá-las. Esta superação garante o desenvolvimento da consciência/vivência de que direitos sociais existem e devem ser garantidos a todos num contexto democrático. A solidariedade, por não ser uma predisposição “natural” do ser humano, precisa ser desenvolvida, construída cotidianamente, já que o contexto cultural (prin-

principalmente o de base ocidental) afastou-nos da prática solidária. Neste sentido, é preciso que os limites éticos e educacionais impostos a partir dessa formação não-solidária sejam superados.

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

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

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

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

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

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

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

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

A prática pedagógica solidária deve colaborar com essa criança para que ela possa ser um “ser de presença”. Este, segundo Heidegger

(1996, 2002), significa Ser que vive a *experiência autêntica*, sem cortes e hierarquias frente à produção de conhecimento racional. Isto significa dizer que à Pedagogia e à escola não cabe transformar essa criança num ser de representações, forçada a produzir conhecimentos completamente abstratos, sujeito sem corpo, sem história, afastado da experiência, negado em sua condição de vida, “fantasmas ou aparições sociais” (LÉVI-STRAUS, 1976). Compreender a criança afrodescendente como presença, é entendê-la como corporeidade viva no mundo. É entendê-la como um ser em busca de esclarecimento sobre si, em sentido ontológico, a partir das relações tensivas e conflitivas com o outro. O ser-no-mundo, o *Dasein* heideggeriano, ou o *ser aí com os outros* lançados no mundo, que vive a experiência antes que ela se transforme em abstração, em puro conceito.

Uma escola e uma Pedagogia solidárias devem assumir, diante dos educandos, neste caso os afrodescendentes, no mínimo, uma atitude de não-indiferença. Segundo Costa (1999), quando deixamos de ser indiferentes diante de algo ou alguém, aquilo ou aquele assume para nós um valor que pode ser positivo ou negativo, a depender não só da forma como compreendemos o mundo e os sujeitos que constroem esse mundo, como também da forma como dialogamos com ele. Uma escola solidária é aquela que abraça seus educandos em sua condição de vida e ajuda-os a transcender a condição de exclusão e violência; é aquela que não nega nem discrimina a diferença, ao contrário, toma essa diferença como riqueza e possibilidade de dialogias não lineares, não homogêneas. Não ser indiferente rompe com a idéia do *só faço o que é puramente escolar* e que na escola “[...] nada seja experimentado como estranho à sua vida própria [...]” (JAPIASSU, 1999, p. 33).

É preciso acreditar que os problemas que podem parecer estranhos ou afastados do educador são também de sua responsabilidade e, por isso, cabe-lhe buscar as ações individuais/coletivas para a sua resolução. É preciso buscar perceber as “zonas de sombra”,

os problemas que dificultam o viver cotidiano na escola. O alerta de Japiassu (1999, p.34) é útil: “[...] se não percebermos as zonas de sombra que ofuscam o nosso sistema educacional atual, ele continuará provocando, na expressão de Castoriadis, ‘uma desorientação informe das novas gerações’.” Essas zonas de sombra ofuscam, no processo escolar, as dimensões mais profundas presentes na vida dos sujeitos que participam dele: étnicas, culturais, políticas, sociais, religiosas. É preciso que a Escola, através também de uma prática solidária, possibilite às crianças afrodescendentes o desenvolvimento máximo da sua singularidade, expressa em seus mitos, suas vestes, sua música, sua dança...

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

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

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática pedagógica. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da

aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

A escola solidária, nesta perspectiva, toma o diálogo em sua natureza interativa e aberta à possibilidade do acordo livre e capacita-se a incluir o outro na diferença. Neste sentido, dialogar com a afrodescendência, garantindo a sua presença na escola, é estar disponível para assumir a diversidade e se refazer permanentemente, principalmente no sentido de negar o discurso ideológico que edifica, ainda hoje, a prática escolar. Assman e Sung (2000), consideram que toda comunicação deve ser tecida no diálogo, na elaboração de uma linguagem e de “esperanças comuns”. Deve-se abrir um horizonte que possibilite a incorporação de uma prática solidária a partir do desejo de dialogar com os sujeitos que estão dentro-e-fora da sociedade, do mundo. O mundo de cada um, o mundo de cada grupo social, de cada cultura. Dialogar deve pressupor o reconhecimento mútuo.

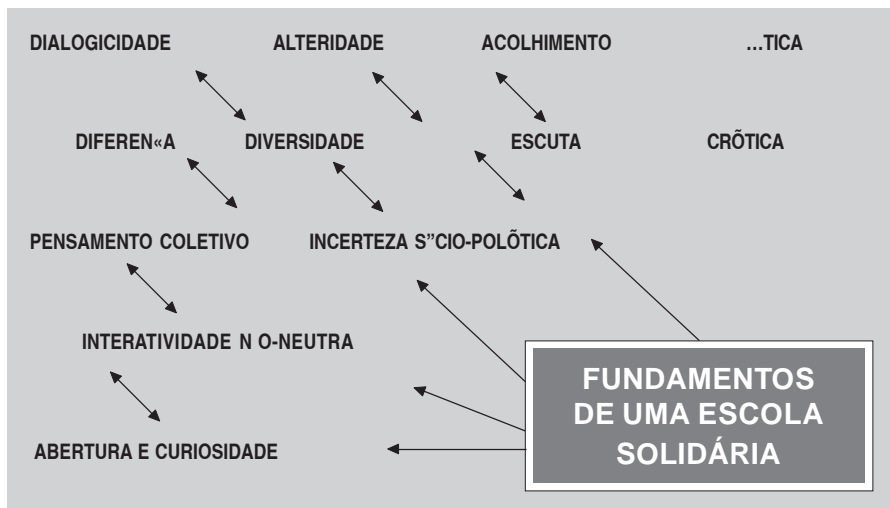
Ser solidário com o outro exige convicção, escolha ética e aceitação dos valores e expressões contrárias, diferentes (MORIN, 2000). As pessoas e culturas devem aprender umas com as outras e alcançar a humanidade que há em cada Ser, através dos atos solidários.

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

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais,

que aprendemos a *escutar*, mas é escutando que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, *fala com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, *fala com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 1996, p.113, grifos do autor).

O Esquema 11 representa visualmente os fundamentos de uma escola solidária.



ESQUEMA 11

FUNDAMENTOS DE UMA ESCOLA SOLIDÁRIA

Essa escola solidária, então, é dialógica, aberta à diferença e desenvolve a escuta crítica. Nela é possível considerar o educando não como um favor a ser feito, mas como presença, como

compromisso ético e ação político/pedagógica implicada no seu contexto de atuação.

Saber da fundamental necessidade de se abrir para a diferença e para a diversidade, viabilizadas pela prática solidária, dialógica, é o desafio posto para a escola baiana contemporânea, visto que o seu contexto, por si só, indica essa necessidade.