

INFÂNCIA, AFRO-DESCENDÊNCIA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO CENÁRIO ESCOLAR BAIANO: POR UMA EPISTEMOLOGIA CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ¹

Ana Kátia Alves dos Santos²

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento produzido pela infância afro-descendente tem-se constituído em objeto de preocupações fecundas porque, neste milênio, emerge a necessidade urgente de revisar o projeto da racionalidade moderna, a fim de “desconstruir” alguns dos seus imperativos. A razão cognitivo-instrumental, o homem da objetividade, a lógica das verdades absolutas e esmagadoras a favor do adulto branco, do europeu, do norte-americano, a separação homem-natureza são algumas das dimensões que justificaram e legitimaram a modernidade e os seus processos de exclusão, negação e silenciamentos.

Partindo desse pressuposto, e tomando o contexto do “processo moderno de colonização do Brasil” como fundamento histórico, este projeto de pesquisa tem como objeto um aspecto pouco estudado na história contemporânea da educação brasileira: **a produção de conhecimento da criança afro-descendente** e conseqüentemente a epistemologia que fundamenta essa produção, visto que aquilo que muito se encontra, na melhor das hipóteses, em nível de produções acadêmicas, são estudos relativos ao racismo e à baixa auto-estima dessas crianças. Tomam-se sujeitos situados na relação infância e afro-descendência, por acreditar-se que ainda se encontram socialmente excluídos, negados e silenciados, principalmente a partir do conhecimento do que ‘poderiam’ construir a partir da valorização de sua etnia. Produção de pensamento, formação e existência, enquanto criança afro-descendente, são os eixos organizadores do estudo.

2. OBJETIVOS

Os objetivos do estudo são os seguintes:

a) Identificar, no cenário escolar, as situações que possibilitam o ajustamento da criança afro-descendente à racionalidade moderno-colonialista, tomando como viés de reflexão e análise o conceito de *habitus*, sugerido por Bourdieu, e o conseqüente silenciamento (ou negação) do conhecimento produzido por essas situações, a fim de redimensionar o seu papel enquanto Ser ontologicamente situado, epistêmico e social;

b) analisar o processo de produção de pensamento da criança afro-descendente, buscando transcender o aspecto ideológico dessa produção;

c) possibilitar a valorização de uma epistemologia crítica no Ensino Fundamental.

¹ Projeto de pesquisa apresentado ao Mestrado em Educação da FACED/UFBA, sob a orientação da professora Dra. Joseania Miranda Freitas –PPGE/FACED/UFBA e co-orientação do professor Dr. Carles Alsinet Mora – Universidade de Lleida da Espanha.

² Mestranda em Educação pela FACED/UFBA.

Neste estudo, a escola, apesar de ainda se revelar enquanto cenário de desvalorização étnica e cultural em sua maioria, aqui é concebida como processo social que possibilita caminho de autoria e valorização de formação e existência para educandos e educadores, até então ocultadas ou discriminadas, seja no plano epistemológico, seja no plano ontológico, cultural, político, histórico. Por isso, penso que trazer as crianças afro-descendentes para o debate e colocá-las em lugar merecido, não por consentimento, mas por direito, é tarefa desafiante e, em certa medida, problemática, já que sua exclusão e desprestígio enquanto sujeitos sociais produtores de conhecimento é fato histórico construído em bases sólidas.

Desvincular o conceito de infância, em seu sentido etimológico, que significa ausência de fala, sem lugar no discurso, da construção real de uma idéia de infância que seja de natureza histórica, social e que a situe, politicamente, enquanto sujeito de direitos é um dos desafios da educação desse milênio. Nesse sentido, Philippe Ariès (2001) nos abre algumas possibilidades de reflexão sobre a infância a partir do séc. XX, quando nos convida a pensar sobre a mesma não como algo natural, mas a partir da noção de infância como algo que é construído principalmente a partir das falas e do sentir dos adultos. Então, é necessário pensar que os adultos que atuam na escola fundamental têm a tarefa de construir um novo conceito de infância, o qual explicita e efetiva a criança enquanto sujeito étnico, social, político e produtor de conhecimento a partir da valorização de sua cultura.

A criança afro-descendente precisa produzir conhecimento no qual se veja nele. Ela deve se formar, enquanto ser humano, a partir de questões relacionadas com a vida e a cultura de sua etnia e, a partir daí, compreender, crítica, interativa e conflitivamente, quem é 'o outro' e de que forma esse 'outro', seja branco ou índio, também se constitui como ser humano, sem que isso signifique a negação de um deles. Nessa perspectiva, a noção de alteridade será útil para a compreensão do que é ser afro-descendente num espaço que privilegia um "outro" diferente dele – no caso da cultura brasileira o privilégio é pelo branco. A escola deve repensar as suas ações relativas à infância afro-descendente, até então, e que "lugar" lhe confere no processo social.

A exclusão e silenciamento da cultura afro-descendente no cenário escolar se apresentam de várias formas. Uma delas é a ausência de representação dos valores, crenças e conhecimentos nos materiais escolares (textos escritos, imagens...), e na decoração e murais informativos da escola. O máximo que se percebe é o "uso forçoso" de imagens estereotipadas e discussões, sem leitura crítica, da cultura negra como folclore, a fim de justificar a "pluralidade cultural" defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na verdade, a política de sentido implícita nos espaços escolares fortalece o império da cultura branco-ocidental (tal qual no período da colonização) nas defesas e compreensão acerca do que é ser humano e de que produções devem ser valorizadas e/ou excluídas. Nesse sentido, o que ocorre com a infância afro-descendente é a sua não-promoção social, desvalorização da sua etnia e incorporação, como *habitus*³, de um comportamento de ajustamento interior, subjetivo, às condições objetivas determinadas na exterioridade, ou seja: ao chegarem na escola, que apresenta, como projeto implícito, a valorização do processo moderno colonialista, essas crianças iniciam processo de ajustamento a um universo de racionalidade branco-ocidental, o qual ainda edifica o cotidiano contemporâneo das escolas de Ensino Fundamental. A incorporação desse *habitus* vai colaborar com o conhecimento a ser produzido por esse grupo de sujeitos.

No entanto, tomando o que afirma Freire (1967), quando diz que ao entrarmos na esfera humana de compreensão, devemos assumir as conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade, está implicitamente colocando que as relações que os homens estabelecem entre si e entre o mundo são intencionais, e que estes o fazem ser o ente de relações que é. Ou seja, somos cultural e historicamente o fruto das relações objetivas e simbólicas que estabelecemos

³ Conceito apresentado por Pierre Bourdieu. In: *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

com os demais humanos e suas produções, mas isso não significa incorporar ideologias, ao contrário, é constituir-se ontologicamente.

Assim, pensar o que a criança afro-descendente 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, que seja revelada em suas práticas objetivadas de maneira oculta, estamos paralelamente entendendo que é também nesse espaço que ela se situa, data e integra, e, a partir daí, passa a assumir implicação com o conhecimento valorizado e produzido neste espaço. Significa dizer que, mesmo participando de um processo identitário étnico paralelo à escola, ao chegar nesse cenário a criança começa outro processo de enraizamento e integração, o qual descaracteriza ou valoriza o anterior.

A partir dessa defesa, entende-se que a criança afro-descendente quando chega na escola inicia processo de descaracterização ou desenraizamento étnico, visto que este espaço está edificado, ainda, nas bases que já apresentamos acima e, por consequência, valoriza o conhecimento ocidental-branco. Dessa forma, por precisar integrar-se e ajustar-se a este mundo-escola, a criança assume os discursos e as práticas nele veiculados porque o humano se organiza internamente a partir do contato conflitivo e dialético com o mundo exterior.

Discutir a questão do conhecimento produzido pelas crianças afro-descendentes na escola favorece, em primeiro lugar, um processo de reconstrução e valorização das questões relativas à infância e à etnia já tão marginalizadas e excluídas nos processos escolares modernos, possibilitando o reconhecimento desses sujeitos como construtores da sociedade. Em segundo, fortalece a idéia de que o sujeito produtor de conhecimento ou epistêmico, não é só de natureza biológica, mas é também político, étnico, social, histórico. Entenda-se neste trabalho, epistemologia como teoria (estudo crítico aqui defendido) do conhecimento de forma geral, ou gnosiologia, e de maneira específica do conhecimento científico, seja dado a partir da perspectiva infantil (no caso da epistemologia genética), seja na compreensão do adulto como tradicionalmente é pensada. Do grego *episteme*, ciência, conhecimento mais *logos*, palavra, discurso. A epistemologia estuda métodos, formas de pensamento e objetos de natureza científica. De acordo com Assman (1998), é termo muito usado para referir-se à discussão sobre como construímos nossos conhecimentos. O conhecimento escolar é resultado de uma construção social, de um processo histórico e por isso não deve dar vez e voz a uma única possibilidade étnica dominante. Produzir conhecimento a partir da vontade humanamente impossível, de ser branco, e por outro lado negar que é afro-descendente, é se situar numa condição de “fantasma ou aparição social”, como esclarece Lévi-Strauss (1989), visto que está privado de sua realidade sócio-bio-histórico-cultural. Então, situar as crianças em suas formas concretas de existência, valorizar sua etnia, suas crenças, seus valores no processo de produção de conhecimento é um dos desafios postos para a educação deste milênio.

Pensamos que uma Epistemologia Crítica deve se efetivar no cenário escolar. Uma epistemologia que valorize a afro-descendência como viés de pensamento como acolhimento crítico, como a angústia que educa e ensina a nos predispor à possibilidade de sermos, talvez, o outro diferente do instituído.

3. INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA: DA IMPLICAÇÃO COM O ESTUDO ETNOGRÁFICO CRÍTICO

A história, mesmo recente, da produção de conhecimento científico no Ocidente, valorizou a fragmentação, a objetividade e a postura neutral do pesquisador. No entanto, já é possível pensar um outro paradigma, que potencialize o humano e a riqueza de suas práticas sociais. Dessa forma, o método edificante desse trabalho será a etnográfica crítica.

A etnografia é caminho científico desenvolvido por antropólogos a fim de estudar as culturas e a sociedade. Em sua análise etimológica, o termo etnografia significa “descrição social”, podendo ser compreendida como conjuntos de técnicas que visam revelar valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social e um relato escrito resultante dessas técnicas (entrevistas abertas, observação participante, estudo de caso...). “A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência diária” (ANDRÉ, 1995, p.41). Em sua dimensão crítica realiza leitura articulada com os aspectos políticos, históricos, sociais, econômicos, a fim de melhor compreender o objeto, bem como valorizar a implicação do pesquisador com o objeto pesquisado.

As técnicas da etnografia crítica permitem, em nosso caso específico, compreender as produções das crianças afro-descendente, docentes e funcionários operados no cenário escolar, possibilitando, como diz ainda André (1995).

[...] documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer [...].

Nesse contexto, penso em desenvolver uma proposta na qual as crianças sejam co-autoras. Suas críticas, relatos, sugestões deverão ser contempladas neste trabalho a fim de desconstruir a idéia de que criança é incapaz de “fazer ciência”. Uma escola pública do bairro de Cajazeiras será o meu “ponto de partida” para a investigação, bem como as crianças afro-descendentes compreendidas numa faixa etária até doze anos, por se caracterizar como período final da infância.

Entrevistas individuais, grupos focais, observação participante, estudo de caso, filmagens, fotografia, são caminhos possíveis para descrição e análise da realidade investigada. Ademais, os próprios acontecimentos ao longo do processo podem indicar caminhos significativos de análise e reflexão.

4. EXPECTATIVAS / POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Como se trata de trabalho de pesquisa em processo inicial, não possuímos resultados conclusivos, no entanto, considerando o que já vem sendo observado no cenário escolar e tomando como eixo principal a minha atuação docente, podemos apresentar algumas reflexões que nos apontam caminhos. A primeira delas sugere que a criança afro-descendente produz conhecimento na forma de *habitus*, visto que assume um comportamento de ajustamento interior, subjetivo às condições dadas, ou à racionalidade escolar pautada, ainda, no modelo colonialista-moderno-brasileiro. A maioria das imagens por nós registradas mostra a valorização da cultura branco-ocidental na escola, principalmente no que diz respeito ao conceito de beleza e bondade, o que acaba excluindo outras possibilidades étnicas enquanto edificantes dessa produção.

Também, algumas falas e comportamentos observados, tanto nas crianças quanto nos educadores, fortalecem o império da racionalidade moderna a favor do branco-europeu enquanto ‘melhor’ caminho de produção de humanidade. Por exemplo, quando uma criança da 2ª série do Ensino Fundamental afirma que a ‘colega’ “[...] é muito feia e não sabe nada”, e quando notamos a exclusão da mesma de todo o grupo (implícita, já que ela se faz presente na sala de aula, mas as demais crianças não estabelecem boa comunicação com ela), torna-se evidente as relações da fala e comportamento grupal com as características étnicas da ‘colega’: de pele muito escura, cabelos bem crespos e

desalinhados e ‘fora do padrão estético’ (branco-ocidental) valorizado, explícita ou implicitamente, na escola.

Uma segunda expectativa se refere à epistemologia que organiza a prática dos educadores desse nível de ensino. Nos parece que há uma ausência de criticidade, principalmente porque tendo como fundamento científico para a sua prática pedagógica o saber de natureza cartesiana, matematizada, onde a ótica progressista e evolucionista (típico da ciência moderna) desconsidera a descontinuidade da própria produção humana. Uma delas é a descontinuidade étnica, ou seja, considerar as peculiaridades na produção de conhecimento, valorizando um outro viés de humanidade que não seja o branco-europeu e transcender a dimensão biológico-cognitiva do ser aprendente, é processo a ser considerado no Ensino Fundamental. Fato observado diz respeito à interpretação dada à epistemologia genética, pelos educadores. O viés biológico, a natureza universalizante da produção, acaba deixando na opacidade os demais aspectos edificadores da produção de conhecimento. Se somos todos seres iguais e produzimos conhecimento também de maneira igual, as questões culturais e étnicas parecem ser desconsideradas. Numa das conversas que tivemos com educadores da rede municipal de ensino, reafirmou essa hipótese: “A gênese do conhecimento se dá pelo desenvolvimento biológico. [...] Os caracteres genéticos é que influenciam o desenvolvimento social e cultural. [...] o conhecimento se dá pelo desenvolvimento dos seres, como e porquê o organismo e a mente humanos crescem e mudam”. Outra comprovação dessa idéia se deu a partir da pergunta: Que conteúdos são fundamentais de se trabalhar com as crianças? As respostas descartaram a dimensão étnica: “[...] As quatro operações. [...] Língua Portuguesa: ler e escrever. [...] Produção de texto. [...] Reconhecimento do meio. [...]. Devemos resgatar os conteúdos do passado, porque hoje parece que os alunos estão muito fracos principalmente em matemática e português [...]”.

Enfim, o que vem sendo observado, até então, nos coloca frente à possibilidade de sugerir uma epistemologia crítica no Ensino Fundamental, principalmente que considere a afro-descendência como viés de produção de conhecimento, deixando claro que o nosso discurso não parte da negação da cultura branca. Ao contrário, nos coloca frente à necessidade de considerar a *alteridade* como viés de constituição do ser afro-descendente.

4. REFERÊNCIAS

ANDRË, Marli Eliza D. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARIËS, Philippe. A descoberta da infância. In: _____. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman do original **L'enfant et la vie** 2ª ed, Rio de Janeiro: LTC, 1981. São Paulo: Summus, 2001.

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

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

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

JUNIOR, Amarildo Ferreira e BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. Texto apostilado.

LÉVI-STRAUS, C. Raça e História. In: _____. **Antropologia Estrutural Dois**. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1989.

MOTA, Carlos Guilherme. **Viagem Incompleta**. A experiência brasileira. 1500-2000. Formação: histórias. 2. ed. São Paulo: SENAC, 1999.

OLIVEIRA, Siro Darlan de et al. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069/90. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a Teoria**. do Mundo Social. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SILVA, Roberto da. **Os filhos do governo**. A formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, Tomáz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

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