

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no
Ensino Básico (Ererebá)

Beatriz Teixeira de Carvalho

**EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA COMO RESGATE DE
SABERES TRADICIONAIS AFRICANOS**

Rio de Janeiro
2019



Beatriz Teixeira de Carvalho

**EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA COMO RESGATE DE SABERES TRADICIONAIS
AFRICANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientador (a) Professor (a) Dra Sílvia Barros da Silva Freire

Rio de Janeiro
2019

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

C331 Carvalho, Beatriz Teixeira de
Educação comunitária como resgate de saberes tradicionais
africanos / Beatriz Teixeira de Carvalho. – Rio de Janeiro, 2019.
55 f.

Trabalho de conclusão de curso (Educação das Relações
Étnico-Raciais no Ensino Básico) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de
Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Sílvia Barros da Silva Freire.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Educação
comunitária. 3. Epistemologia. I. Freire, Sílvia Barros da Silva . II.
Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692

Beatriz Teixeira de Carvalho

**EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA COMO RESGATE DE SABERES TRADICIONAIS
AFRICANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá).

Aprovado em: ____/____/____.

Dr^a Sílvia Barros da Silva Freire (Orientador)
Colégio Pedro II

Dr^a Aline Cristina Oliveira do Carmo
Colégio Pedro II

Mestra Camila Machado de Lima
Colégio Pedro II

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha grande mestra e orientadora Sílvia Barros. A toda equipe docente do Ererebá que nos traz saberes que dificilmente encontraremos em outros espaços acadêmicos. Aos meus companheiros e companheiras de turma. Aos meus familiares em especial minha avó Laura que me ensinou o que é viver em comunidade. À Vila Kennedy que me formou na infância para ser o que sou hoje. À comunidade da Mangueira e à biblioteca Atelier da palavra que me apresentou a fortaleza de uma biblioteca comunitária. À amiga Juliana Correia que me indicou esse curso tão rico. Minha eterna gratidão!

Eu canto aos Palmares odiando opressores de todos os povos de todas as raças de mão fechada contra todas as tiranias

(Solano Trindade)

RESUMO

CARVALHO, Beatriz Teixeira de. **Educação comunitária como resgate de saberes tradicionais africanos**. 2019. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a educação a partir do resgate da tradição africana. A inovação no campo da educação sempre foi atribuída a pensadores europeus e deles importamos saberes a serem aplicados nas escolas, a fim de criar uma pedagogia renovada que pense o educando de forma humana, respeitando seu tempo de aprender e seu contexto de vida. Esta pesquisa visa mostrar que muitas dessas ditas inovações são formas tradicionais de aprender e iniciar em determinados grupos africanos. A intenção é pensar em formas de resgatar tais epistemologias a fim de pensar uma educação não só inovadora, mas que possibilite educar as relações étnico-raciais e promover uma escola cujo centro não seja o pensamento europeu.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia. Relações étnico-raciais. Epistemologia. Comunidade

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- A Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias no Fórum Social Mundial 2018..... 47

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1	INTRODUÇÃO	11
2	AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EUROPEIAS RECONHECIDAS COMO INOVADORAS	16
2.1	O impacto do racismo na deslegitimação da intelectualidade africana.....	28
3	CAMINHOS PARA BUSCA EMERGENTE DE SABERES	37
3.1	Abrindo passagem para novas epistemologias	39
4	DEMOCRACIA E DIREITOS PARA OS ESPAÇOS SILENCIADOS	42
4.1	A experiência das bibliotecas comunitárias como espaço democrático.....	45
5	OS SABERES COMUNITÁRIOS INSERIDOS EM ESPAÇOS ESCOLARES	49
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
	REFERÊNCIAS.....	54

APRESENTAÇÃO

Uma das ações comuns ao trabalho docente é a reflexão sobre a prática e a reelaboração dessa prática, ou, pelo menos, deveria ser uma ação comum a toda professora e todo professor. É dessa ação reflexiva que nasce este trabalho. Aliás, que, antes dele, nasceu o desejo pela formação continuada que teve como ancoradouro a Especialização em educação para as relações étnico-raciais no ensino básico, EREEREBÁ.

A memória de infância na Vila Kennedy colaborou para minha busca de valorizar os saberes não escolares e partir para reconhecer quais as raízes que nos preenchem quando vivemos em comunidade. E o porquê de não se ter vergonha de quem é e nem tampouco de onde se veio.

Sou professora da Literatura há sete anos, trabalhando principalmente com adolescentes e crianças. A experiência como professora provocou inquietação quanto ao currículo escolar e as formas de atuar mais livre. Parti então para trabalhos de Organização social não-governamental como mediadora de leitura e organização de biblioteca, neste percurso conheci as bibliotecas comunitárias. Nessa atuação regressei à comunidade que é minha raiz e decidi trabalhar em projetos que contemplassem a comunidade e os saberes dos sujeitos desses territórios.

A partir das reflexões que venho realizando desde a faculdade, delineei um projeto de pesquisa que discutisse a visibilização de pensadores africanos para a educação. Nesse sentido, percebi que a proeminência de teóricos europeus, por causa de sua origem, se faz a partir do apagamento de autorias não europeias que, como percebi com esta pesquisa, desenvolveram teoria e prática tão ou mais inovadoras que os europeus se baseando na sabedoria ancestral de seu povo.

1 INTRODUÇÃO

Ao fazer uma análise sobre nomes europeus que costumam ser indicados nos estudos pedagógicos como referência por trazer uma proposta de inovar a educação, percebemos que estas propostas não foram as pioneiras. Essa “nova pedagogia” mais libertária, que dá ênfase às narrativas, trocas entre saberes, valor da sabedoria da infância e o envolvimento da sociedade na educação, nada tem de nova, e nem foi criada pelos tais pedagogos europeus. Neste estudo, levaremos em consideração que esse modelo inovador de pedagogia foi somente valorizado por ter uma raiz europeia, no entanto, já era presente em comunidades africanas.

Ao analisar a pedagogia de Célestin Freinet, que segundo (LEGRAND, 2010) foi proposta pedagógica por meio de sua experiência na construção de uma escola para crianças. Percebemos que os livros costumam apresentá-lo como aquele que trouxe a renovação no espaço escolar e nos métodos de ensino. Segundo Legrand (2010), Freinet, ao ouvir os desejos das crianças de uma região camponesa da França, construiu uma escola juntamente com a sociedade camponesa atendendo-as. Dentre tantas propostas de Freinet, que consideramos até bastante enriquecedoras, uma delas seria a importância de ouvir as crianças e, a partir de suas falas, analisar suas demandas para que então pudesse ser construído um tema para as aulas seguintes. Os encontros com as turmas eram sempre organizados em círculos, muitas vezes dispensando cadeiras e mesas. Conforme Legrand (2010) com as crianças, Freinet criava histórias (narrativas) englobando diversos temas e assuntos. Ou, muitas das vezes, ele começava as aulas contando uma história. Os ensinamentos iam para além da sala de aula, pois ele expandia essa prática para conversas com os camponeses da região da escola, que também eram familiares das crianças que lá estudavam. A comunidade camponesa ensinava seus “saberes” da vida, o passado de pai para filho, a tradição de seus afazeres no campo.

Percebemos, então, que nessa proposta pedagógica experienciada por Freinet não há nada de tão novo. Freinet foi simplesmente reconhecido como um bom ativista que, por amor aos camponeses, decidiu renovar as escolas que passavam por momentos de muita doutrinação de conteúdos e do que era considerado bom comportamento e o ensino religioso católico.

Em 1919, outro europeu, o filósofo Rudolf Steiner, criou a Pedagogia Waldorf. Surgida na Alemanha com uma proposta que envolve o ser humano para além do corpo, como também da alma/espírito. A pedagogia divide o momento de vivências/aprendizados em sentênios, ou seja, de sete em sete anos o ser humano desenvolve capacidades de aprendizados com o mundo. Uma das formas de metodologia usadas na Pedagogia Waldorf é a contação de histórias,

principalmente no primeiro setênio (até aos 7 anos de idade) seguindo, em dados momentos, também no segundo setênio (dos 7 anos até aos 14).

Em paralelo com essas vivências e invenções pedagógicas temos a educação africana. Não se pretende abordar ideias e vivências pedagógicas ou de aprendizados falando de todo continente africano, mas sim, trabalhar com as noções de *Griot*, da tradição oral e da ideia da comunidade como espaço de educação.

Ao deparamos com a história de vida de Amadou Hampâté Bâ, um grande *Griot* e escritor africano da região de Mali, pertencente à etnia Fula, observamos pontos importantes da educação africana que se assemelham com alguns pontos da pedagogia de Freinet. O europeu construiu uma escola para desenvolver sua proposta pedagógica em 1934, enquanto Hampâté Bâ vivenciara sua jornada como aluno em 1908. Ao ler sobre as práticas pedagógicas em que se engajaram, percebemos que os ensinamentos vivenciados pelo *Griot* tiveram pontos semelhantes às propostas pedagógicas “descobertas” por Freinet anos depois.

A educação obrigatória de Hampâté Bâ foi aos 7 anos, momento em que ele aprenderia a ler e a escrever. Seu primeiro professor foi um *Griot* “contador de histórias”. Tirando as “burocracias” de cunhos religiosos, o ponto principal de método de ensino era através da tradição oral que envolvia histórias de sua comunidade, das pessoas que os cercavam, e, conforme dito pelo próprio Hampâté Bâ (2013), toda aldeia era responsável por educar uma criança.

Um ponto semelhante proposto pela Pedagogia Waldorf pode ser identificado na perspectiva africana, apresentada por Hampâté Bâ, que é o ser humano constituído para além de um corpo físico. Para os Fula, a pessoa humana contém elementos físicos, psíquicos e espirituais. Toda visão de ser humano na visão africana está ligada a algo sagrado desde o nascimento até a morte. Outro ponto seria a idade, a partir dos 7 anos as crianças precisam ser alfabetizadas. É possível observar nessas referências pedagógicas comumente usadas como um parâmetro de inovação e invenção uma forma de epistemicídio.

Os saberes originados de continente que não fosse europeu são deslegitimados. Tal fator ganhou mais força após a colonização e a escravidão dos povos africanos. Seguindo essa herança colonial, ainda nos dias de hoje, é enaltecido os saberes europeus e se desconhece, ou até mesmo, não é reconhecido os saberes originários de povos africanos. Aquele que ocupa um lugar de poder tem mais validade em seus saberes dando lugar ao que é chamado de epistemicídio. Conforme Santos (1997 apud CARNEIRO, 2005, p. 96).

[...] o epistemicídio se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (SANTOS, 1997 apud CARNEIRO, 2005, p. 96)

Significa que os currículos escolares e acadêmicos são baseados em epistemologias europeias, o mesmo se faz com as pedagogias consideradas inovadoras em métodos e vivências de aprendizados escolares. Vemos diversas escolas e outros espaços educacionais implementarem a contação de histórias sem levar em conta as origens dessa prática, em especial a origem africana, formadora do nosso povo. Fazer uso dos costumes e saberes de povos não europeus, principalmente os povos africanos e nações indígenas sem atribuir o verdadeiro crédito, é uma prática de epistemicídio.

Dentro dessa perspectiva, é importante ouvir as vozes do berço da contação de histórias e sua importância na educação envolvendo diversas áreas do saber. Para isso é fundamental conhecermos o que é um *Griot*. Nesse aspecto, Hampâté Bâ (2010), por ser um *Griot* e escritor, será nossa fonte. Ao analisarmos a importância da “palavra dita” que não apaga a “palavra escrita” mergulharemos nessa epistemologia da tradição oral africana como também na sua concepção de infância e educação.

Ainda vivemos a consequência do colonialismo, valorizamos os europeus e damos ênfase a essas propostas pedagógicas, mas pouco sabemos da educação *Griot* africana. Na história do Brasil, impera a cultura branca com benefícios de uma elite branca originária dos colonizadores. Vivemos uma política racial de conteúdo e pensamentos racistas que discrimina e segrega.

Quando culturas, religiões, sistemas políticos e sistemas econômicos diversos se encontram, o resultado, na maioria das vezes, é uma relação de “dominância e subserviência entre populações” (RAMOSE, 2009, p. 141), esse tem sido o maior problema das escolas. O nosso sistema educacional tem um controle sobre essa “discriminação cultural” (NASCIMENTO, 2016) e quando faz menção ao negro ou africano contribui para o afastamento da identidade negra, a partir do momento que traz essa informação com base em estereótipos ou no afastamento geográfico e simbólico, que coloca o africano e o negro como “outros”, diferentes, exóticos e distantes da nossa realidade.

Amadou Hampâté Bâ (2010, 2013) vai nos provar que a tradição africana é o que buscamos como renovação e liberdade para nova pedagogia. Com sua experiência de como uma sociedade educa uma criança e por meio da revelação de que desde pequeno era um *Griot* por

desejar ser igual aos *Griots* de sua aldeia vai nos apontar outro saber, aquele advém da infância (BÂ, 2013).

Tais concepções sobre infâncias também são apontadas por Noguera (2017) que nos diz que valorizar a sabedoria da infância faz parte da cultura africana. Esse conceito está descrito em um artigo no qual Noguera, utilizando a história de “Kiriku e a Feiticeira¹”, faz uma análise filosófica sobre infância. Kiriku é uma criança com uma grande sabedoria a ponto de salvar uma aldeia. Noguera (2017) destaca que

Por adultecimento, entendemos um processo de desqualificação e esquecimento da infância, o que significa abandoná-la por uma confusão existencial. [...] A infância é justamente a capacidade de ocupar vários lugares. Assim, uma pedagogia do conceito só pode ser conduzida por alguém que vive a experiência da infância, alguém em movimento. (NOGUERA, 2017, p.365-369)

A narrativa da criança, nesse sentido, é algo rico, pois somente elas vivem a experiência da infância sempre em movimento e buscando novos caminhos por estradas interdidas que os adultos desconhecem (NOGUERA, 2017).

É importante fazermos um estudo sobre a infância sem que a criança seja um objeto, mas sim um sujeito que pensa, reflete e cria. Nós somos aquilo que experienciamos na infância, por isso é tão importante que falemos dela. A infância é o que temos de mais antigo em nós. É preciso que abandonemos os mesmos caminhos para ouvir o que tem sido calado. Desta forma, utilizando como fonte teórica a infância vivida e escrita por Hamadou Hampâté Bâ em um berço de tradições orais, podemos seguir por uma vereda em que possamos ouvir àqueles que tem sido silenciados.

A criança apresenta uma sabedoria de vida com uma narrativa enriquecedora fruto do seu olhar poético. Mesmo que ela não seja alfabetizada, é capaz de interpretar as imagens a sua volta e criar uma história. Entendendo processos como esse, é importante valorizar a criança como sujeito da tradição oral. Amadou Hampâté Bâ é uma prova de que uma criança pode contar histórias para outras crianças, uma vez que desde essa fase da vida se mostrou um grande *Griot*.

Seguindo pela vereda de um olhar africano, temos também a percepção apresentada por Sobonfu Somé (2007) que traz a importância da comunidade africana para educar uma criança, numa a visão de comunidade em que é preciso que todos se ajudem. Nos apropriamos

¹ *Kiriku e a Feiticeira* filme de 75 minutos, produzido por um francês que passou sua na África Ocidental. O filme conta a história de um menino recém-nascido que enfrenta uma poderosa feiticeira que eliminou todos os homens da aldeia, secou a fonte de água e tomou o ouro das mulheres. *Kiriku* salva toda aldeia e cura a feiticeira de toda maldade. Para saber mais assistir ao filme, segue o link: <https://www.youtube.com/watch?v=TgRu8WLzLX0>

da palavra comunidade para este trabalho entendendo que ela é também usada no sentido de favela e de territórios periféricos, onde os vizinhos se ajudam, há um movimento de moradores que extrapola o espaço de suas casas. Sendo assim, pensamos também nas comunidades brasileiras e nos aprendizados que acontecem dentro e fora da escola nesses contextos.

Já existem, no Brasil, algumas pesquisas na área de educação que levam em consideração os saberes das crianças, as histórias que elas contam, sua forma de produzir sentido e conhecimento. Esse tipo de pesquisa se alinha bastante à discussão desenvolvida neste trabalho. Muitas vezes a voz que mais se escuta vem de um lado, da cidade do “civilizado”, neste caso do adulto, do professor, do branco privilegiado, de fora da comunidade, tudo o que representa os saberes eurocentrados. Nesse sentido, não pensamos apenas na criança, mas em qualquer sujeito que a sociedade deseja tutelar pela socialização eurocentrada, em que alguns detêm os conhecimentos autorizados e outros não.

A proposta é, então, pensar a tradição das aldeias africanas e a educação comunitária como um resgate dos saberes africanos que, de certa forma, estão ecoando agora nos espaços de aprendizagem brasileiros, mas que não são vistos como importantes, especialmente nos contextos das comunidades negras e pobres. Nessa perspectiva, levamos em consideração também a inserção da lei 10.639/03 como promotora de um olhar sobre as produções de africanos e afro-brasileiros.

A exposição desse tema será feita em seis capítulos. Iniciamos a discussão teórica pelo capítulo dois intitulado de “As abordagens pedagógicas europeias reconhecidas como liberdade e renovação nos estudos pedagógicos”. Nele será feita uma análise em estudos pedagógicos europeus reconhecidos como inovadoras na educação, no entanto, mostrarei como as abordagens oferecidas pelos autores citados não possuem uma criação inédita, podemos encontrar pontos em comum em vivências e saberes africanos. Já no terceiro, “Caminhos para busca emergente de saberes silenciados”, me voltarei para a África como local privilegiado para pensar a educação através de Amadou Hampâté Bâ e Sobonfu Somé e a importância de buscarmos novas epistemologias. No quarto capítulo, “Democracia e direitos para os espaços silenciados”, falarei da importância de seguirmos uma democracia ouvindo as vozes dos saberes adquiridos em comunidades e movimentos sociais, entre eles, estão as bibliotecas comunitárias. E por fim, no quinto capítulo “Os saberes comunitários inseridos em espaços escolares” irei trazer a experiência com as bibliotecas comunitárias como inspiração para escolas voltada para valores africanos e para as aplicações da lei 10.639/03.

2 AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EUROPEIAS RECONHECIDAS COMO INOVADORAS NOS ESTUDOS PEDAGÓGICOS

O que se pretende nesta pesquisa é mostrar o quanto nossa educação é enraizada em teorias e pesquisas europeias. Reconhecemos os enriquecimentos trazidos por teóricos pedagógicos europeus e suas abordagens no decorrer da história, no entanto, é importante incluir outras epistemologias e legitimar outros saberes. Esses pensadores foram trazidos para este diálogo justamente para que se pudesse colocar em xeque o pioneirismo e inovação atribuídos a eles, e somente a eles, ao longo do processo de apagamento e invisibilização dos saberes pedagógicos africanos.

Para este capítulo foram escolhidos dois pensadores pedagógicos, Freinet e Steiner. Suas práticas pedagógicas têm obtido reconhecimento por seguirem uma proposta libertária, contrariando os modelos escolares autoritários. Veremos em relação à inovação atribuída a tais pensadores é distorcida, pois os mesmos não foram os pioneiros, tampouco os únicos a pensarem em práticas pedagógicas que envolvam comunidade e espiritualidade.

Os estudos pedagógicos tendem sempre a ter um olhar voltado para o europeu. Com passar dos anos, foi se abrindo para outras nacionalidades, no entanto, o continente africano sempre foi deixado de lado no campo da intelectualidade e da ciência. Isso acontece porque aquilo que tem origem na África é considerado primitivo, incivilizado.

No famoso livro “História das Ideias Pedagógicas” de Moacir Gadotti (2003) muito indicado no campo de estudos da área da educação e pedagogia, o autor enfatiza que “A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico” (GADOTTI, 2003, p. 21). Isso significa que o pensamento pedagógico surgiu como uma reflexão sobre as práticas utilizadas. Foi com os teóricos e o pensamento pedagógicos europeus que se passou a sistematizar e organizar as práticas educacionais para determinados fins e objetivos. Até aqui há de se concordar que a prática educacional que de fato existia antes do pensamento pedagógico, ou seja, dos estudos escritos sobre a educação, é de extrema importância para a humanidade.

Segundo Gadotti (2003), no Oriente, os valores educacionais estavam ligados à religião, espiritualidade, ao sagrado e foi denominada pelos estudiosos como “Educação Primitiva” (GADOTTI, 2003, p. 21). Segundo o autor, a educação nessa época dava ênfase à transmissão de conhecimento pela tradição oral, e por uma visão de mundo ligado ao Totemismo, isto é, o sentido religioso que traz concepção de mundo que toma qualquer ser como as plantas, animais, entre outros além do homem.

Conforme o autor, os egípcios foram os primeiros a valorizar a importância da arte de ensinar, “foram eles que criaram o uso prático da biblioteca” (GADOTTI, 2003, p.22). Eles criaram casas de instrução onde era ensinada a leitura, escrita, história dos cultos, astronomia, música e medicina. Gadotti (2003) diz que poucas informações dessa época foram preservadas, o que não é verdade conforme as pesquisas do senegalês Cheikh Anta Diop (1974).

Nesta época da denominada “educação primitiva”, a educação era responsabilidade de toda a comunidade. A chamada “educação primitiva” também cultuava os mais velhos (GADOTTI, 2003, p.23). O autor diz que o “tradicionalismo pedagógico” era seguido por “tendências religiosas” como o “panteísmo” do extremo Oriente, o “teocratismo” dos hebreus, “misticismo” hindu e o “magicismo” babilônico (2003, p. 23). O autor diz que tais:

Doutrinas pedagógicas se estruturaram e se desenvolveram em função da emergência da sociedade de classes. A escola, como instituição formal, surgiu como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada (GADOTTI, 2003, p. 24).

Ao acompanhar a leitura da obra de Gadotti (2003), é possível perceber um seguimento de uma linha cronológica do Oriente, iniciando a legitimidade da teoria pedagógica pela Grécia e seguindo para outros territórios europeus. Contudo, o foco de Gadotti (2003) predominava no continente europeu até a colonização, somente depois dos países colonizados é que chega a um reconhecimento de pensadores do continente americano e africano. A partir de então, grande parte do que era do Oriente é visto como algo ultrapassado não fazendo mais sentido no tempo presente da modernidade e pós-modernidade.

O que conhecemos como “ensino primário” se iniciou na Grécia onde era ensinado o alfabeto, a leitura e escrita. Os “estudos secundários” abordavam a educação física, artística, estudos literários e científicos. A educação física incluía a corrida a pé, o salto em distância, lançamento do disco e do dardo, luta, etc. A “educação artística” incluía desenho, canto, música e dança. Os “estudos literários” compreendiam os estudos das obras clássicas, gramática e redação. Os “estudos científicos” apresentavam a matemática, geometria, aritmética e astronomia (IBIDEM).

Ao depararmos com textos sobre o começo da construção pedagógica em um determinado espaço e as divisões de saberes transmitidos, é possível perceber que continua sendo a mesma educação que vivemos nos espaços escolares hoje no Brasil. O que comprova que seguimos um regimento educacional da Grécia antiga até hoje na pós-modernidade. Algo que precisa ser revisto e renovado para que se proponha outra pedagogia.

Depois de abordar o “Pensamento Pedagógico Grego” o autor segue pelo “Pensamento Pedagógico Romano” e chega então ao “Pensamento Pedagógico Medieval”, cuja abordagem submete-se ao “crivo ideológico: a Igreja Católica” (GADOTTI, 2003, p. 51). Segue para o “Pensamento Pedagógico Renascentista” marcado pelas grandes navegações e invasões de terras, em seguida chega ao “Pensamento Pedagógico Moderno”. Este último foi presente no século XVI e XVII:

Ascensão de uma nova e poderosa classe que se opunha ao modo de produção feudal. Esse estrato da sociedade impulsionou, modificou e concentrou novos meios de produção. Iniciou o sistema de cooperação, precursor do trabalho em série do século XX. Dessa forma, a produção deixou de se apresentar em atos isolados para se constituir num esforço coletivo (GADOTTI, 2003, p. 76).

Diante dessa abordagem do autor sobre uma “ascensão de uma nova era” e que deu início ao “sistema de cooperação” em um “esforço coletivo” podemos notar uma contradição das ideias pedagógicas, visto que na época da chamada “educação primitiva” no Oriente era vivenciada também com cooperativismo e esforço coletivo, no entanto o autor não dá ênfase a esse fato. Gadotti (2003), ao falar do Oriente, dá maior ênfase à religiosidade em suas diferentes visões da época “primitiva”.

Gadotti (2003), ao abordar o momento moderno na Europa, destaca que havia uma preponderância da igreja católica que levou ao desejo da população pela busca por uma renovação, desta forma, marcando positivamente o momento histórico europeu. No capítulo do livro intitulado “Pensamento Pedagógico do Terceiro Mundo” (GADOTTI, 2003, p.201), Gadotti diz que a maior parte dos estudos inseridos no livro parte de um pensamento europeu, ou seja, pensamento advindo do “Primeiro mundo”. O autor engloba no capítulo pensamentos de países inseridos no que é considerado “terceiro mundo” – a América Latina e África. De forma resumida o capítulo aborda os impactos da colonização nesses territórios e os saberes destes que precisam ser reconhecidos. Fica explícito que Gadotti faz uma pesquisa sobre os pensamentos pedagógicos no decorrer da história, não dando maior ênfase aos países colonizados. Tal fato acontece exatamente porque estamos ocupando o lugar de saberes não legitimados. Esse atributo fica apenas com Europa e Estados Unidos como grandes referências nos campos de saberes.

Gadotti (2003) segue sua abordagem sobre o “pensamento pedagógico Moderno” dizendo que o grande marco foi a Ciência questionando a fé e cita os grandes cientistas europeus mostrando teóricos e saberes legitimados no campo epistemológico.

Segundo Gadotti, durante a época do “Pensamento Pedagógico Moderno” surgiu o sistema educacional dividido em quatro momentos: “escola materna” 0 aos 6 anos, “escola elementar” ou “vernácula” dos 6 aos 12 anos, “escola latina” ou “ginásio” dos 12 aos 18 anos e a “academia” ou “universidade” dos 18 aos 24 anos. Sendo que “à academia só deveriam ter acesso os mais capazes” (GADOTTI, 2003, p. 79).

Gadotti (2003) segue discorrendo sobre o “Pensamento Pedagógico Iluminista” (século XVIII) em que houve a Revolução Francesa e a luta pela liberdade individual contra a Igreja Católica. O autor apresenta também o “Pensamento Pedagógico Positivista” (século XVIII) momento marcado pela divisão de lutas do movimento popular e a sociedade burguesa e pela luta contra poder da Igreja Católica. Segue pelo “Pensamento Pedagógico Socialista”, cujo foco era luta pela democratização do ensino e o ensino público como um direito a toda classe. Cita também o “Pensamento Pedagógico da Escola Nova” que valorizava a “autoformação e a atividade espontânea da criança” (GADOTTI, 2003, p. 142). Menciona rapidamente Emília Ferreiro e Paulo Freire no decorrer de sua obra. O autor cita o “Pensamento Pedagógico Fenomenológico – existencialista” englobando as grandes correntes filosóficas desde a antiguidade até o momento presente. Eis que chega ao “Pensamento Pedagógico antiautoritário”, linha pedagógica em que daremos ênfase para este trabalho.

O “Pensamento Pedagógico antiautoritário” apresenta uma referência ligada à visão de renovação, encantamento e liberdade na forma de educar com teóricos e pesquisadores que divulgaram suas “descobertas” e trabalhos no século XX. Os pensamentos destes teóricos são vistos nos dias de hoje como um caminho de justiça, revolução e respeito para as crianças. Dentre esses teóricos foi escolhido Célestin Freinet para ser analisado neste trabalho. Tais pensamentos pedagógicos vieram com um movimento crítico a essa escola conhecida como “tradicional”, apresentando um novo movimento - o “movimento pedagógico antiautoritário” (GADOTTI, 2003, p.173).

Na teoria educacional que Freinet desenvolveu valorizava-se o trabalho manual “ele centrava a educação no trabalho, na expressão livre, na pesquisa” (GADOTTI, 2003, p.177). Freinet, segundo Gadotti (2003), focava no estudo do meio comunitário em que estava inserida a escola. A escrita livre, a expressão livre, a correspondência interescolar foram algumas das técnicas criadas.

O novo papel do mestre exigiria que o mesmo fosse preparado para, individual e cooperativamente, em colaboração com os alunos, aperfeiçoar a organização material e a vida comunitária de sua escola; permitir que cada um se entregue ao trabalho-jogo que responda ao máximo suas necessidades e tendências vitais (FREINET apud GADOTTI, 2003, p.177-178).

Ao analisarmos as propostas de Freinet descritas, é importante colocar que antes que o autor trouxesse a ideia de comunidade e cooperação esses princípios já se faziam presente em povos e aldeias em diversas regiões e países do continente africano. Apesar da África, de uma forma geral, ter sofrido as consequências da colonização e do mercado de pessoas para escravidão, muitas desses princípios ainda estão vivos.

Para Freinet, o professor deve ser formado para se dedicar menos ao ensino e focar mais na liberdade da criança, sem criar obstáculos no impulso vital dela, “dar à criança consciência de sua força e convertê-la em autora de seu próprio futuro em meio à grande ação coletiva” (GADOTTI, 2003, p.178).

Freinet teve seu papel importante na educação diante do que o mundo estava vivendo, e ainda é importante diante do que vivemos politicamente na educação. Todavia, o que se pretende aqui nesta referência a Freinet é focar em alguns pontos para que se possa refletir sobre o epistemicídio presente no ramo dos estudos ligados à educação. Temos a tendência de legitimar e visibilizar saberes europeus. O nosso modelo de escola com organização de cadeiras, o professor posicionado à frente da turma enquanto esta posiciona-se enfileirada com os alunos de costas para outros companheiros de turma. Freinet, como Stainer, condena esse formato escolar herdado da Europa. Porém, os espaços educacionais para transmissão de saberes não necessitam ser “salas de aula”, podem ser em área externa, em roda, em torno de uma fogueira ou às margens de um rio. Esse aspecto é observado na organização educacional de diversos povos tradicionais indígenas e africanos, que situam sua uma forma de ensinar/aprender em espaços de forma mais livre e dinâmica. No entanto, quando se legitima esse formato através de um representante europeu, passa-se, então, a ser visto como uma nova forma de pensar a pedagogia e a educação. Enquanto para determinados povos antigos africanos e indígenas, fica apenas com o mérito de que é cultural e exótico, nada tendo a ensinar aos outros espaços pelo mundo. É aqui que nos deparamos com o epistemicídio.

Ao compararmos os conceitos europeu e africano de educação, perceberemos que há diferenças bastante significativas. O africano Bâ (2010) apresenta o saber nascido da oralidade passado de geração em geração. Já o pensamento europeu tradicional deslegitima o saber sem que haja um documento formal, escrito. Temos essa comprovação partindo da obra de Gadotti (2003) onde há ênfase ao saber “educacional” na Grécia antiga com o surgimento do ensino do alfabeto, leitura e escrita.

Opondo-se a tal ideia, temos o pensamento de Bâ (2010)

Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo narra (BÂ, 2010, p. 168)

A própria ideia de diálogo ganha outro significado nas palavras de Bâ (2010) uma vez que ele reconhece a construção do pensamento como um processo de diálogo consigo mesmo. Para ele, devemos ter em mente que o reconhecimento pelo saber somente através da escrita não pode descartar outros saberes de outras culturas transmitidas oralmente.

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata de estudo de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. (BÂ, 2010, p. 168)

Ao ler as teorias de Freinet, com ênfase à “liberdade vital da criança”, o “trabalho manual” e o “envolvimento com a comunidade”, vemos pontos em comum no vivido e no escrito por Amadou Hampâté Bâ que precisam ser reconhecidos no campo epistemológico.

Bâ (2010, 2013) através de sua experiência de vida e de seu saber como *Griot* passou por escrito em seus livros a importância dos saberes africanos e a vida em comunidade. Ele nos diz que os “grandes depositários” da oralidade são os chamados “tradicionalistas” (2010, p. 174). A palavra “tradicionalista” traz outro significado: uma ideia de sujeitos, de lugar. Bem diferente da palavra “primitiva” apresentada pelas pesquisas de Gadotti (2003). Ainda que o autor faça uma releitura sobre África e tradição oral, o que Gadotti transmite sobre África é bastante limitado. A ideia de tradição é aquilo que segue entre gerações por anos, nossa educação tem seguido também uma “tradição” desde a Grécia, no entanto, não há teórico que coloque a tradição europeia como algo “primitivo” ainda que precise de reformas no momento pós-moderno. Bâ (2010) nos explica o que são os “tradicionalistas” em sua região em Mali, nos povos Bambara na África:

Em Bambara, chama-nos de *Doma* ou *Soma*, os “Conhecedores”, ou *Donikeba*, “fazedores de conhecimento”; em fulani, segundo a região de *Silatigui*, *Gando* ou *Tchiorinke*, palavras que possuem o mesmo sentido de “conhecedor”. Podem ser Mestres iniciados (iniciadores) de um ramo tradicional específico (iniciações do ferreiro, do tecelão, do caçador, do pescador, etc). (BÂ, 2010, p. 175).

Dessa forma, Bâ (2010) nos mostra que os grandes saberes herdados pelos “Tradicionalistas”, por seus ancestrais, partem de uma iniciação de um “especialista”, sendo ele um ferreiro, um tecelão, um caçador, um pescador e por aí vai. Cada um deles carrega em si um

saber específico naquilo que faz e naquilo que narra: “Trata-se de uma ciência da vida cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática” (BÂ, 2010, p. 175, grifo do autor). Esses saberes serão utilizados a serviço da comunidade.

A africana Sobonfu Somé pertence à comunidade tribal Dagara, encontrada nos países da Costa do Marfim, Gana, Togo e Burkina Fasso. Somé expõe em seu livro *O espírito da Intimidade* (2007) como é a relação entre pessoas da comunidade, os casais, a educação dos filhos e a relação da comunidade com a natureza na aldeia de Dagara.

Somé (2007) também nos fala a respeito de sua comunidade em África: “Como seres humanos, somos limitados quanto ao que podemos fazer ou dar. Assim, ao educar crianças, precisamos, definitivamente, do apoio de outras pessoas. É como dizemos: ‘é preciso toda uma aldeia para manter os pais sãos’” (SOMÉ, 2007, p. 35). A autora também traz a sabedoria presente na oralidade trazida pelos ancestrais e mantida pelos anciãos.

Diante dos autores e teóricos africanos apresentados, podemos perceber que a vida em comunidade possui saberes advindo de outras gerações e que cada trabalho realizado também tem seu valor no campo do saber para além da ciência. Dessa forma, seguindo pelos teóricos africanos, há um conhecimento mais abrangente numa comunidade, esse conhecimento está ligado à tradição oral. Freinet traz a ideia de comunidade que complementa a escola, há uma divisão entre dentro (escola) e fora (comunidade), os alunos saem de dentro das escolas para fazer as pesquisas nas comunidades locais.

Pelo pensamento africano sobre comunidade, as crianças já possuem o saber da comunidade através do convívio com o outro e por ouvirem histórias apresentadas pelos *Griot*, tradicionalistas e anciãos (ou seguindo o pensamento de Freinet, aprendendo com os artesãos locais). Sendo assim, mantém seus lugares no campo do saber, sendo sujeitos da própria história.

Freinet de fato rompeu com a ideia de escola opressora, mas é extremamente importante colocarmos que a “inovação” também poderia (e pode) ser inspirada pelos saberes do continente africano.

Outra linha Pedagógica reconhecida como a esperança para a educação por trazer um olhar espiritual, embora não seja reconhecida academicamente, é a Escola Waldorf criada pelo austríaco Rudolf Steiner. Muitas teorias e conhecimentos africanos também não são reconhecidos academicamente, no entanto, a Escola Waldorf tem obtido mais legitimidade numa busca por uma nova visão e abordagem pedagógica. São muitos os escritos detalhados por Steiner, nossa pauta não é aprofundar sobre a Pedagogia Waldorf, o objetivo em citá-la é

para comparar sua abrangência no campo do conhecimento pedagógico como uma busca para algo renovador.

Rudolf Steiner apresentou seus congressos e escritos logo após o término da Primeira Guerra Mundial em que fez conferências sobre sua proposta. Trouxe a ideia de “fundar uma escola que pudesse representar uma espécie de célula germinativa de uma vida espiritual livre” (STEINER, 1919, p.2).

A inauguração da Escola Waldorf Livre aconteceu depois de um tempo de curso pedagógico dado por Rudolf Steiner para os professores pretendentes. O curso, correspondendo com a proposta pedagógica da escola Waldorf, tinha como base a “antropologia antroposófica” como metodologia e proposta didática (STEINER, 1919, p.2).

A “antroposofia”, introduzida por Rudolf Steiner no início do século XX, pode ser definida como um “método de conhecimento da natureza humana e do universo que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional”. Para Steiner, a antroposofia envolve a vida humana e toda a natureza, engloba um espiritualismo que acompanha o ser humano antes do nascimento.² Segundo Steiner em sua apresentação na conferência em Dornach, na Suíça, em 1919:

No presente vivemos a necessidade e termos que trabalhar para sair desta onda materialista e reencontrar o caminho para o espírito, que em antigas épocas culturais era conhecido das pessoas, mas que, em tempos passados foi trilhado pela humanidade de um modo mais ou menos instintivo [...] (STEINER, 2009, p.67).

Steiner aborda mais de uma vez em seu texto que nos “últimos três ou quatro séculos” foi perdida a espiritualidade dando lugar ao “materialismo” (STEINER, 2009, p.67-68). O autor diz também que há a necessidade de que a criança aprenda para além do visual, que é preciso “as forças motrizes interiores da alma” para que se possa ter uma ligação com a essência humana (STEINER, 2009, p.68). Podemos observar na fala de Steiner seu total desprezo pelo conhecimento para além da Europa ao dizer que o “caminho para o espírito” era vívido em “antigas épocas”. Segundo Bâ (2010):

Deve-se ter em mente, que de maneira geral, todas as tradições africanas postulam uma *visão religiosa do mundo*. O universo visível é concebido e sentido, como o sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento. No interior desta vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário, e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca (mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana) será objeto de uma regulamentação ritual muito precisa cuja forma pode variar segundo as etnias ou regiões. (BÂ, 2010, p. 173. Grifo do autor)

² Para um maior aprofundamento sobre Antroposofia e livros de Rudolf Steiner acesse www.sab.org.br.

Diante da narrativa de Bâ (2010) nota-se o quanto a espiritualidade em territórios africanos vai para além do conceito religião. A espiritualidade é a base fundamental de tudo que constrói por uma comunidade africana, está na base da transmissão do conhecimento dos *Griots* e tradicionalistas.

Na obra de Somé (2007) *O espírito da Intimidade*, a autora mostra que a espiritualidade da aldeia é a base da vivência em comunidade:

Na África Ocidental, as crianças que foram para as cidades já estão distanciadas da vida diária conectada ao espírito. Tal fato ocorre porque vivem distantes da aldeia. Quando vão para a escola, não aprendem a respeito do espírito, nem trabalham sua conexão com ele. Não aprendem a respeito de suas tradições. Vão para as escolas para aprender coisas que não têm base no espírito e para esquecer a forma tradicional de viver. (SOMÉ, 2007, p. 31)

Somé nos revela que é o espírito que guia a união, a troca e os saberes. A autora mostra que a modernidade no século XXI tem cometido efeitos em territórios africanos, as escolas que seguem o modelo europeu têm tirado essa conexão com o sagrado. No entanto, é importante destacar que os escritos de Steiner começaram a ser feitos no início do século XX. Naquela época, a modernidade caminhava em passos lentos no continente africano que seguia colonizado por países europeus. O que significa que a tradição da espiritualidade era mais presente no início do século XX do que atualmente, discordando, portanto, de Steiner ao dizer que a espiritualidade ficou em “épocas antigas”.

Diante desses pontos apresentados por Bâ (2010) e Somé (2007) é possível perceber que já havia uma tradição baseada em uma espiritualidade para trabalhar o caminho de cada ser humano, inclusive nas crianças, seguindo o que Steiner coloca como “uma vida espiritual livre”.

Cabe então analisarmos qual a visão espiritual é mais bem recebida ao ser incluída no campo educacional. Aqueles que trazem a ideia de espiritualidade proveniente da Europa tem mais espaço do que as de origem africana. Tratar a espiritualidade de origem africana como algo ultrapassado, ou uma espécie de magia negativa, é uma manifestação de racismo.

Steiner (2009), Somé (2017) e Bâ (2013) não abordam a espiritualidade no campo religioso, mas sim uma essência humana sagrada que vive em conjunto com a natureza fazendo com que o ser humano seja mais “sensível” às percepções da vida. Essas percepções irão trazer melhor a compreensão do mundo, por ser algo muito mais “sentido” do que “teorizado”. No entanto, a visão espiritual africana não costuma ser utilizada no campo do saber pedagógico, ao contrário, é vista como uma seita ou uma “doutrinação” ligada ao diabo imaginário do

cristianismo. Porém, a espiritualidade apresentada por Steiner é vista como uma “brancura celestial”, ainda que não tenha ligação com o cristianismo.

O envolvimento entre a vida humana e a natureza proposto por Steiner também é vivenciado em terras africanas. Sobre a “ciência da vida” Bâ diz:

Mas não nos iludamos: a tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o “Conhecedor” é um “especialista”. Na maioria das vezes, é um “generalizador”. Por exemplo, um mesmo velho conhecerá não apenas a ciência das plantas (as propriedades boas ou más de cada planta), mas também a “ciência das terras” (as propriedades agrícolas ou medicinais dos diferentes tipos de solo), a “ciência das águas”, astronomia, cosmogonia, psicologia, etc. Trata-se de uma *ciência da vida* cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática. E quando falamos de ciências “iniciatórias” ou “ocultas”, termos que podem confundir o leitor racionalista, trata-se sempre, para a África tradicional, de uma ciência eminentemente prática que consiste em saber como entrar em relação apropriada com as forças que sustentam o mundo visível e que podem ser colocadas a serviço da vida. (BÂ, 2010, p. 175, grifo do autor)

Assim como a proposta de Steiner, a “ciência da vida”, explicitada por Bâ, sensibilizada pelo espírito, mostra que o ser humano vai ganhando conhecimento na medida em que se vê fazendo parte da natureza, e, ao conviver com ela, obtém aprendizados naquilo que é vivenciado e observado. A espiritualidade aponta os “sinais”, o olhar sensível para os eventos da natureza, e que conseqüentemente, nos fará acessar muitos conhecimentos de diversas áreas do saber: “O ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança” (BÂ, 2010, p. 183).

Steiner, ao fazer seus seminários, não traz algo totalmente novo ou extinto. Apesar da era pós-moderna ter suas influências em territórios africanos, conforme aponta Somé (2007), em regiões tribais a espiritualidade, vida em comunidade e ciência da vida ainda é muito presente, “Socialmente ou em comunidade, não somos tão diferentes das comunidades tribais de outros lugares [...]” (SOMÉ, 2007, p. 15).

Outro ponto que Steiner aborda baseado na espiritualidade é a questão da “imortalidade”. Para ele a questão da imortalidade está ligada ao fato de que, ao nascermos, partimos de algum lugar. A concepção de alma, segundo Steiner, não deve ser vinculada a nenhuma religião, pois a religião fala mais para onde vamos depois que morremos ao invés de abordar de onde viemos. Para o autor “o ser humano emerge para a vida aquilo que viveu no mundo espiritual antes do nascimento” (STEINER, 2009, p.75) e por isso deve-se perguntar o

que tem continuidade quando o ser humano nasce. “Temos de aprender a ver na criança em crescimento a continuidade da sua estadia no mundo espiritual” (STEINER, 2009, p.75).

Somé nos traz a reflexão sobre o “propósito” de cada ser humano:

Assim, o povo de nossa aldeia diz que as crianças não pertencem completamente aos pais que lhes dão à luz; diz que elas usaram o corpo de seus pais para chegar, mas pertencem a comunidade e ao espírito. Cada pessoa escolhe seu propósito de vida antes do nascimento. (SOMÉ, 2007, p.68)

Somé (2017) diz que nós temos uma missão, um propósito, advindo do mundo espiritual antes de chegar ao mundo. Através de um ritual, essa criança ainda na barriga da mãe, diz o seu propósito de vida no mundo. O propósito de vida que temos ao nascer vai contribuir com a comunidade, mesmo que no percurso da vida caminemos a viver em outra comunidade. O mesmo mostra Bâ (2013) ao narrar a chegada de seu irmão “Você chegou da parte Daquele que o enviou. Seja bem-vindo! Traga-nos uma nova alegria” (Bâ, 2013, p. 120).

Sendo assim, a ideia de um mundo espiritual antes do nascimento e que damos continuidade, como apresenta Steiner. Ou, em outras palavras, na perspectiva africana viemos ao mundo com um propósito escolhido por nós antes de nascer, conforme apresenta Somé. Em ambos, chegamos a um caminho bem similar, mesmo que com falas de regiões e raças distintas: já existíamos num mundo espiritual antes de nascermos, ao nascer, carregamos uma bagagem espiritual que nos dá a missão deste mundo.

Sobre as “soluções” que Steiner propõe, aponta-se a necessidade de uma transformação na formação de professores sendo uma das principais questões a ser mudada na pedagogia. O autor acrescenta que seria importante se considerar é o ser “humano está ligado à questão da imortalidade, da existência interna da natureza humana” (STEINER, 2009, p.85). Para ele a espiritualidade deve “penetrar” na pedagogia para, a partir daí, serem desenvolvidas “capacidades interiores” o que é bem diferente das capacidades curriculares apresentadas nas escolas para que seja decorado.

Essa espiritualidade presente no ensinar nada mais é do que a busca da sabedoria ancestral dos *Griots* citada por Somé (2007) e Bâ (2010, 2013). Na tradição oral africana está presente a espiritualidade na sua sabedoria a ser transmitida pelas histórias contadas. Os primeiros contatos com os ensinamentos de uma criança vêm das histórias orais transmitidas por suas famílias, anciãos e/ou *Griots*, e também, pela vivência e experiência com a natureza. Segundo Bâ (2010):

Nas tradições africanas – pelo menos nas que conheço e que dizem respeitar a toda a região de savana ao sul do Saara –, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência. Inúmeros fatores – religiosas, mágicos ou sociais – concorrem, por conseguinte, para preservar a fidelidade da transmissão oral. (BÂ, 2010, p. 169)

A ideia de um ensinamento baseado no espírito, o que Steiner diz ser a espiritualidade na pedagogia, é apresentada também por Somé (2007) ao dizer que:

Precisamos tentar não educar nossas crianças longe do espírito, para que elas não tenham de despende tanto esforço para se reconectar, quando crescerem. Quando já sabem que têm um espírito, todo o resto é compreendido. Essa compreensão torna a vida mais fácil para elas. (SOMÉ, 2007, p. 34)

Somé (2017) enfatiza que a aproximação com o espírito é uma necessidade humana que será manifestada em algum momento da vida, sendo, portanto, importante educar para que essa aproximação nunca seja desfeita. No entanto, ao se falar da espiritualidade ancestral africana, temos que lidar com o racismo, especialmente o racismo religioso – mesmo que não se esteja falando especificamente de religião – o que dificulta ainda mais a oferta de discussões pedagógicas a partir dessas epistemologias. A espiritualidade dos outros povos precisa ser reconhecida para que seja banida toda manifestação de exclusão e cegueira provenientes do racismo.

Outro ponto colocado por Steiner (2009) é sobre a “cultura industrial” que torna as pessoas externamente iguais e não permite que a individualidade seja percebida (STEINER, 2009, p.84). Sobre esse aspecto temos muito que analisar, afinal essa “cultura industrial” nasceu da Europa e destruiu outras culturas pelo mundo. Antes da “cultura industrial” havia a cultura da colonização. Tornar as pessoas “externamente iguais” não é o que a colonização fez nem tampouco a “cultura industrial”. O olhar de salvação de Steiner para a humanidade e educação é branca, europeia e conseqüentemente excludente aos demais povos de outros territórios fora da Europa.

Dentro do que foi apresentado sobre o percurso dos estudos pedagógicos e dois dos principais estudiosos da área da Pedagogia, Freinet – muito conhecido academicamente – e Steiner que, apesar de não ser muito acolhido na academia, não deixa de ser reconhecido por muitos professores por apresentar uma proposta de educação considerada totalmente inovadora e contra o tradicional. Ambos os teóricos apresentaram suas inovações em território europeu, entre o período de guerras mundiais do século XX, propondo um rompimento com a escola tradicional pautada no catolicismo e seus exercícios “mecânicos” e decorados.

Houve de fato contribuições pedagógicas a serem consideradas, no entanto algo importante precisa ser analisado sobre tais pesquisadores pedagógicos citados aqui. Além de não terem sido os primeiros a vivenciarem tais práticas, os saberes não-europeus são desconsiderados. É possível que tais teóricos europeus tenham tomado conhecimento das formas de educação das sociedades tradicionais ameríndias e africanas chamados de “Educação Primitiva” conforme aponta a pesquisa de Gadotti (2003).

O significado da palavra “primitiva” segundo o dicionário³ é “o primeiro a existir”, “antigo”, “cujos hábitos, costumes, modo de vida remetem aos primeiros tempos; antecedente a qualquer civilização; próprio ou característico desse tempo; rudimentar ou tosco: homem primitivo”.

Ao analisar os significados da palavra “primitivo” encontraremos aspectos positivos como “ser o primeiro a existir”, no entanto, esse “primitivo” apresentado transfigura para um olhar como “ultrapassados” provenientes de uma civilização rude, que pouco pensa e que ficou presa no passado. Apesar de ser feita uma breve abordagem no livro de Gadotti (2003) sobre os saberes do Egito, no decorrer da história pedagógica esses saberes são descartados como referência na área.

Seguindo pela linha histórica pedagógica europeia, surgem então os teóricos que vão trazer uma ideia de “renovação”, rompendo com a educação autoritária. Não se pode negar que as crianças europeias precisavam dessa transformação diante de tanta repressão pela igreja e sofrimentos advindos dos cenários de guerra. No entanto, os autores dessa “renovação pedagógica” que continha a liberdade do brincar, o aprender com a comunidade, a comunidade unida para educar crianças, a contação de histórias e a espiritualidade estão, sem revelar ao público, usando elementos de autoria africana muito antigos, e que, apesar de toda consequência da colonização sofrida, ainda permanecem vivos em muitas comunidades.

2.1 O impacto do racismo na deslegitimação da intelectualidade africana

É preciso buscar numa forma mais próxima à nossa raiz histórica para pensar em uma renovação pedagógica, sobretudo as referências africanas e afrodiáspóricas, que, por fazerem parte da nossa identidade, se aproximam da busca pela liberdade e rompem com a ideia de opressão. Devemos escapar da prisão epistemológica de um continente que ao longo da história colonizou violentamente o país.

³ Disponível em <<https://www.dicio.com.br/primitivo/>>

É importante lembrar que mesmo que o continente europeu tenha passado por sofrimentos afetando suas classes trabalhadoras no decorrer da história, como a revolução Russa, Francesa, Industrial e as Guerras Mundiais, todas essas foram um mal do poder da Europa sobre a própria Europa. Os conflitos sempre existiram em diversos países e continentes, contudo o modelo econômico e político Europeu, e de outros países que seguem seu modelo como Estados Unidos, por exemplo, foi que mais resultou em guerras no decorrer da história.

Segundo Diop (1989 apud MOORE, 2012, p. 123):

No universo ariano-europeu está baseado, segundo Diop, no predomínio absoluto das instituições e representações simbólico-religiosas e políticas surgidas da hegemonia absoluta do ente masculino, das estruturas patriarcais e da correspondente marginalização e exclusão dos valores do mundo feminino. É o reino da propriedade privada, da função bélica e da eficácia econômica como fatores determinantes das dinâmicas internas. É também, um universo submerso numa visão intrinsecamente xenófoba, surgida de um passado histórico marcado por um período extremamente longo de vida nômade em condições climáticas desfavoráveis e hostis. Trata-se de um mundo de rupturas em cascatas, de revoluções constantes e, em todos os sentidos, um mundo dominado pela visão racionalista e materialista, de permanente inquietação filosófica, de convulsão política e de crescimento rápido da tecnologia, com aplicações econômica e militar (DIOP 1989 apud MOORE, 2012, p.123)

Essa base que molda o Continente Europeu desde a Antiguidade foi o motivo das expansões marítimas até chegar ao Continente Africano e América. Já sabemos os resultados dessas expansões: colonização e mercado de pessoas para escravização pelo mundo.

Ainda que já tenhamos visto e estudado tais momentos ao longo de nossas vidas, é sempre bom apresentar o que motivou de fato os europeus a tal poder e opressão. Para isso, é preciso mergulhar através de estudos a um olhar de outra epistemologia para além de uma visão europeia ou norte-americana (Estados Unidos). Para Moore (2012), houve de fato o uso da razão advinda do cristianismo, católico ou protestante, como abertura de portas para exploração de terras e pessoas.

Ao analisarmos a palavra “Primitiva” utilizada nos Estudos Pedagógicos referente ao Ocidente, temos que partir do princípio que o olhar “primitivo” para os africanos vem de muito tempo. Esse olhar é fruto de um racismo que está instalado até hoje. Moore, no seu livro *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para a compreensão do Racismo na História* (2012), traz o conhecimento sobre a história do racismo e como ele foi o principal motivo para que ocorresse a escravidão dos negros africanos. Segundo Moore (2012)

A Europa que subdesenvolveu o Continente Africano em benefício próprio, já considerava essa região, desde a alta Idade Média, como o “continente maldito”, o “refúgio de satã”, o “berço do pecado”. Além de estar povoada de “selvagens primitivos” e de “gente canibal”, a África era o lugar de origem dos “pretos”, criados

por Deus, mas amaldiçoados por ele a serem uma “raça de escravos” (MOORE, 2012, p. 169).

Conforme Moore (2012), é possível perceber que a visão religiosa europeia vinha de um olhar racista. A Europa, predominantemente cristã, tinha o olhar sobre os negros africanos como algo “animalesco”, onde não poderia existir algo divino. Ao falar do que originou o racismo, Diop (1989 apud MOORE, 2012) apresenta que a base do racismo é o fenótipo.

O conceito de “raça”, como uma suposta realidade biológica, corresponde a uma noção relativa e recente; não obstante, ela traduz a compreensão sobre uma realidade concreta visualmente apreendida: o fenótipo. É este último que permitiu “situar os indivíduos no seu berço sócio geográfico, por assim dizer, diferenciando-os uns dos outros”, explica Diop. (DIOP 1989 apud MOORE, 2012, p. 132)

Segundo Diop (1989 apud MOORE, 2012) a aparência física sempre trouxe contrastes nas relações e nos comportamentos humanos no decorrer da história, é o “fenótipo que tem sido o problema” (DIOP 1989 apud MOORE, 2012, p. 132).

Conforme Diop (1976 apud MOORE, 2012): “Desde o início dos tempos até o limiar do século XIX, todas as relações históricas e sociais da Humanidade foram relações étnicas baseadas no fenótipo. Nenhuma outra explicação faz sentido no movimento geral da história se subtraímos a esse fato” (IBIDEM). De acordo com o pensador, a partir do fenótipo, o racismo está acompanhado do reflexo do medo trazendo reações “especificamente xenofóbicas”. Sendo a xenofobia um traço “entrancheirado das culturas europeias” (IBIDEM).

Diante desses dados, chega-se à conclusão de que o medo do outro é o insumo que provoca a xenofobia causando então o racismo baseado no fenótipo do que é considerado diferente. Esse fenótipo seria a cor negra, seus cabelos, nariz, lábios. Sendo assim, podemos analisar que o racismo no Brasil se faz da mesma maneira. O fato de termos “sangue negro africano” como costumamos ouvir, não faz com que todos “sejamos iguais” conforme defendem. Na prática, o fenótipo negro suscita o que é diferente e aquilo que se enquadra no “medo” dos racistas brancos.

Ainda sobre o racismo, reforçando a análise, Moore acrescenta:

Em todas as circunstâncias nas quais podemos identificar o surgimento do racismo, encontramos três dinâmicas convergentes de um mesmo processo: a) a fenotipização de diferenças civilizatórias e culturais; b) a simbologização da ordem fenotipizada por meio da transferência do conflito concreto para a esfera do fantasmático (isso implica fenômenos como a demonização das características fenotípicas do vencido em detrimento da exaltação das características do segmento populacional vencedor); e c) o estabelecimento de uma ordem social baseada numa hierarquização raciológica, mediante a subordinação política e socioeconômica permanente do mundo populacional conquistado (MOORE, 2012, p.198).

Sobre o processo “c”, citado por Moore, é importante acrescentarmos alguns fatores. A Europa, segundo Moore (2012), possuía um processo de produção capitalista num sistema motivado pelo lucro. O modo capitalista vivido pela Europa Ocidental resultou numa expansão grandiosa de um “sistema produtivo dotado de uma dinâmica capaz de absorver, subalternizar ou esmagar todas as outras formações econômicas e sociais pré-existentes” (Moore, 2012, p. 135).

A Europa seguia em suas expansões por uma busca insaciável por lucro. Esse desejo de lucro era impedido por “fortes estruturas sociais”. O lucro e o mercado, numa escala mundial, só seriam alcançados por meio de “atitudes agressivas”. Houve então um enfraquecimento dos “freios sociais” por meio da “conquista militar”, o genocídio de povos e a escravização de um grupo social, os negros africanos (MOORE, 2012).

O continente Americano foi o primeiro a ser colonizado pelos Europeus, a colonização da África veio depois. No entanto, a exploração do mercado de negros africanos escravizados aconteceu durante a colonização da América.

Foi o racismo que deu poder ao branco europeu de utilizar com o discurso de uma bondade religiosa para que justificasse o tráfico de negros africanos. Foi um verdadeiro crime contra a Humanidade arrancar entre 12 e 15 milhões de pessoas do Continente Africano, para serem sistematicamente escravizadas nas Américas pelo simples fato de serem de raça negra e, presumivelmente, de uma estirpe supostamente inferior. Isso não tem apelo. E aqueles argumentos que intentam amenizá-lo devem ser enquadrados como argumentos especiosos derivados de uma visão de mundo impregnada pelo racismo. Tentar justificar qualquer maneira de escravidão – onde quer que seja, por qualquer motivo ou em qualquer época – é colocar-se automaticamente do lado do opressor, solidarizar-se com ele, formar parte de sua quadrilha de interesses e, enfim, assumir sua identidade. (MOORE, 2012, p.187)

Moore (2012) mostra o quanto o cristianismo foi um dos principais fatores a justificar a escravidão dos africanos. Os europeus usavam o discurso de uma “bondade religiosa” para que pudessem salvar os africanos de suas “crenças diabólicas” através da catequização. Ou também por “salvar” os brancos dos diabólicos africanos negros catequizando-os e tirando suas condições humanas, e inserindo de forma brutal o lugar de coisa a ser “abençoada” para então poder ser escravizada.

Outro dos mitos de conveniência inventados para mitigar a consciência de culpa do opressor e minimizar acusações contra ele, é o mito que apregoa um alto grau de bondade e humanidade na escravidão praticada na católica América Latina: as colônias espanholas e portuguesas. [...] o papel exercido pela Igreja Católica tem sido aquele de principal ideológico e pedra angular para a instituição da escravidão em toda sua brutalidade. O papel ativo desempenhado pelos missionários cristãos na

colonização da África não se satisfaz com a conversão dos “infieis”, mas prosseguiu, efetivo e entusiástico, dando apoio até mesmo à crueldade, ao terror do desumano tráfico negreiro (NASCIMENTO, 2016, p. 62).

A ação brutal europeia no mercado escravo foi movida por ambição de um poder econômico além do racismo. Esse racismo era utilizado de um olhar cristão para que fosse legitimada toda crueldade. Abdias do Nascimento (2016) nos apresenta um ponto importantíssimo que os discursos racistas costumam usar para minimizar a crueldade utilizada pela Igreja Católica que corroborou com o tráfico de pessoas escravizadas. Em muitos escritos de historiadores do Brasil nos deparamos com discursos para minimizar o protagonismo da Igreja Católica na escravização.

Pensar em como os brancos europeus utilizaram de astúcia incluindo a imposição religiosa e desumanidade sobre uma região de pessoas durante tantos anos é algo que não pode ser esquecido e que não poderia deixar de ser citado aqui:

Não é exagero afirmar-se que desde o início da colonização, as culturas africanas, chegadas nos navios negreiros, foram mantidas num verdadeiro estado de sítio. Há um indiscutível caráter mais ou menos violento nas formas, às vezes sutis, da agressão espiritual a que era submetida a população africana, a começar pelo batismo ao qual o escravo estava sujeito nos portos africanos de embarque ou nos portos brasileiros de desembarque. (NASCIMENTO, 2016, p. 123)

Nascimento (2016) e Moore (2012) relatam em suas obras que a escravização dos africanos foi permitida pelas elites africanas na época. A história da escravidão se estenderia em uma pesquisa bem específica, não é o foco deste trabalho. Porém, é importante destacar a participação maciça e brutal da Europa, que visualizava a escravidão a partir de um olhar diferente dos africanos.

O mundo moderno, o capitalismo e a indústria são incompreensíveis, e inexplicáveis, sem os três fatos fundantes da Modernidade: a) a brutal investida da Europa Ocidental no Continente Africano; b) o empreendimento de um tráfico negreiro transoceânico e de grande porte que envolveu dezenas de milhões de seres humanos; e c) a imposição aos africanos de raça negra, nas Américas, e por mais de três séculos, de um sistema de *escravidão racial*, que gerou as fabulosas riquezas para o mundo Ocidental, dando origem ao capitalismo industrial. Ora, a escravidão das Américas se distingue, fundamentalmente, de todas as formas de escravidão que a precederam na história. Trata-se da *primeira experiência na história em que uma raça inteira foi especificamente almejada para a escravização*. Esse diferencial merece um novo enfoque metodológico e teórico da natureza das estruturas inerentes às *plantation* das Américas (MOORE, 2012 p. 169-170, grifo do autor).

O Brasil chegou a ser o maior comerciante de escravizados africanos no Século XIX. Essa continuidade se deve ao fato de Portugal ter colonizado o Brasil e lucrado tanto com o mercado escravo quanto a exploração da terra brasileira. Essa forma de Portugal crescer

economicamente, deixou herança no Brasil, ecoando nas elites que aqui se instalavam e cresciam.

No Brasil, é a escravidão que define a qualidade, a extensão, e a intensidade da relação física e espiritual dos filhos de três continentes que lá se encontraram: confrontando um ao outro no esforço épico de edificar um novo país, com suas características próprias, tanto na composição ética do seu povo quanto na especificidade do seu espírito – quer dizer, uma cultura e uma civilização com seu próprio ritmo e identidade (NASCIMENTO, 2016, p. 57).

Trazendo essa reflexão por Nascimento (2016) partimos para a análise do que está constituída a identidade brasileira. Em nossa terra, três continentes construíram nossa história, Europa representada por Portugal, África e os povos nativos da América. Nascimento (2016) acrescenta mais alguns dados a respeito dessa construção da nação brasileira “A imediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra, fertilizando o solo brasileiro com lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão” (NASCIMENTO, 2016, p. 57).

Os povos indígenas também tiveram seu sangue derramado, talvez o que pudesse amenizar (fato que não considero possível) é pensar que os africanos foram retirados a força de seu país, sua língua, sua etnia. Além de fazer uma imensa viagem até o Brasil, depois de muito tempo em condições precárias num navio.

Nascimento (2016) aponta que em 1891 obteve uma estimativa de em média 4 milhões de africanos importados e distribuídos por diversos estados do Brasil. O autor também afirma que a sociedade brasileira acabou herdando a “tradição escravagista” de Portugal (NASCIMENTO, 2016, p.38). Ao analisarmos o cenário brasileiro, percebemos tal tradição se repercute até os dias atuais.

Por esses e outros aspectos que não devemos defender que há no Brasil uma “democracia racial” (Nascimento, 2016, p.66). O que autor chama de “mito da democracia racial” traz o cenário de brancos dizendo que não há diferença entre raças. Utilizam um discurso muito popular de que “somos seres humanos iguais” e sendo assim não há motivo para que se tenha uma pauta sobre racismo e saberes africanos e afro-diaspóricos. Essa fala atrelada a esse tipo de pensamento de que todos são iguais perante a justiça, todos tem os mesmos direitos, ou que não existe racismo, nada mais é do que não permitir reivindicações de direitos pelas vítimas de racismo. É calar a injustiça social, porque ela ainda gera um lucro. Esse lucro faz com que a população negra não tenha o mesmo poder que a população branca. Sobre a “democracia racial”, Nascimento (2016) diz:

Este fundamental argumento se reveste de grave perigo, pois seu apelo tem sido sedutor e capaz de captar amplo e entusiástico suporte. Postula o mito que a sobrevivência de traços da cultura africana na sociedade brasileira teria sido o resultado de relações relaxadas e amigáveis entre senhores e escravos. Canções, danças, comidas, religiões, linguagem, de origem africana, presentes como elemento integral da cultura brasileira, seriam outros tantos comprovantes da ausência de preconceitos e discriminação racial dos brasileiros “brancos”. (NASCIMENTO, 2016, p. 66)

O racismo também acontece no campo do saber. As referências acadêmicas e do currículo escolar estão pautadas no branco, brasileiro ou europeu. A visão mergulhada no preconceito pela cor aqui no Brasil apresenta os negros como os pobres, incapazes. O continente africano é visto como onde só existisse miséria e analfabetos. A filósofa Katiúscia Ribeiro ao fazer um aprofundamento sobre a Filosofia Africana nos diz que:

Nesse contexto, é importante sinalizar que a colonização teve um papel fundamental na imagem produzida dos sujeitos africanos, reservando a eles um local de desumanização o que caracteriza de forma equivocada a sua incapacidade de produzir consciência crítica, privilégio destinado apenas aos seres com potências humanas, ou seja, os homens brancos. Pois bem, além de pensar se existe filosofia africana, o que se julga é se existe capacidade intelectual do homem negro de transcender o senso comum para o pretense pensamento crítico (RIBEIRO, 2017, p. 13).

Ribeiro (2017) faz uma reflexão sobre as consequências que a colonização e escravização trouxe a respeito das imagens e potências sobre os sujeitos africanos. A imagem de intelectualidade fica com o homem branco enquanto que ao homem negro resta o olhar racista como incapazes da intelectualidade. Desta forma, é preciso enfatizar a importância do que Nascimento (2016) nos diz. O mito da democracia racial, apresentado por Nascimento (2016), tenta fazer com que a população aceite que não é necessário buscar outras referências epistemológicas, que de fato os donos da intelectualidade são os brancos europeus e que não se faz importante ter leis e pautas para discutir sobre o racismo, porque ele não existe.

Ao analisarmos os estudos pedagógicos, percebemos o quanto ainda precisamos persistir para que busquemos uma referência que represente a população brasileira. Para isso é preciso mudar as referências epistemológicas.

As medidas adotadas no Brasil foram alicerçadas a partir do modelo de civilidade Europeia, com a visão de cunho racista que determinou as relações sociais, políticas, educacionais e econômicas, com a ideia de progresso baseado nos valores eurocêntricos e etnocêntricos, responsáveis pela invisibilidade dos saberes africanos na história oficial do país (RIBEIRO, 2017, p. 18-19).

Os estudos pedagógicos ou os estudos pelo saber foram trabalhados em forma escrita pelos europeus que, cada vez mais, se apropriaram desse lugar de um saber válido, inteligente

e legítimo. Segundo Ramose (2011 apud RIBEIRO, 2017) os colonizadores da África assumiram arrogantemente um lugar de autoridade sobre os saberes sobretudo os filosóficos cometendo um epistemicídio.

Os conquistadores da África durante injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir a filosofia. Eles fizeram isso cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados, mas introduziu, entretanto, – e numa dimensão muito sustentada através de meios ilícitos e “justos” –, a tensão subsequente na relação entre as filosofias africana e ocidental na África. (RAMOSE 2011 apud RIBEIRO, 2017, p. 47-48)

Ribeiro (2017) acrescenta que “a filosofia ocidental não legitima outros saberes e interrompe conceito que entende estar fora de suas competências” (RIBEIRO, 2017, p. 42).

Ramose (2011 apud RIBEIRO, 2017) traz em análise a filosofia. O contato que temos com saber filosófico costuma estar pautado no padrão das normas europeias. Ribeiro (2017) mostra o quanto esse saber, ao seguir as normas europeias, ainda assassina os povos africanos, dessa vez retirando deles o direito de trazer suas epistemologias mesmo que sejam nascidas de uma forma fora do que é considerado padrão a que estamos acostumados. As vivências dos povos tradicionais na forma de se viver em comunidade, juntamente com a espiritualidade, forma política e econômica antes da expansão da globalização, são também formas de saber:

Ramose corretamente coloca no centro desse debate as relações injustas construídas no período colonial, relações desiguais entre Europa e África. O continente europeu, nos seus quase 500 anos de hegemonia escravocrata sobre os povos, redesenhou o olhar frente ao continente africano, inferiorizando-o para manter sua supremacia e redefinir os agentes da história, centrando na Europa todo e qualquer protagonismo já existente, tornando-os referências únicas e universais. A partir desse momento nasce o olhar escravocrata que torna a identidade única dos povos africanos, sendo essa a porta de entrada dos seres africanos na história, eliminando qualquer atividade anterior ao processo escravocrata. O colonizador constrói no imaginário social a coisificação do sujeito africano, deixando-o completamente desmotivado e contribuindo para a sua miserabilidade física e mental. Nesse sentido, os tornou seres incapazes de contribuir com o pretense pensamento crítico. O ato de coisificar foi exponencial nessa ação redutiva do ser negro, o papel da escravização dos povos africanos foi determinante na invisibilização do legado africano. Cria-se uma necessidade lógica e prática para satisfazer as necessidades psicológicas e materiais do colonizador, eliminando de si seu lugar e suas referências (RIBEIRO, 2017, p. 48).

Diminuir o saber do sujeito que tem uma experiência de aprender, teorizar diferente daquilo que é considerado o referencial, impondo uma única forma de se aprender e ensinar, nada mais é do que impor ao outro uma soberania branca do que deve ser reconhecido com superioridade ao que é considerado diferente. E diante do que analisamos sobre o racismo percebemos que ele se replica no campo do saber.

Nessa perspectiva, o racismo é o pilar de sustentabilização do processo colonial, a fim de asseverar o lugar de inferioridade dos povos africanos. A partir dessa constatação, chegamos à conclusão de que o racismo é a materialização do próprio epistemicídio, sendo o mediador de qualquer forma de dominação e inferiorização dos povos africanos, invalidando seus percursos humanos, culturais, religiosos e intelectuais. A partir daí, a proposta do epistemicídio, da negação desse saber que age como autor invisível dos conhecimentos africanos epistêmicos, começa a ser configurada, apresenta-se essa ideologia de silenciamento epistêmico como uma metodologia ou perspectiva para um esvaziamento das produções epistêmicas do continente africano. (RIBEIRO, 2017, p. 49-50)

O posicionamento de poder da Europa em relação à África fazia com que brancos entrassem em territórios africanos no intuito de saber no que os povos acreditavam e como viviam. Esses interesses europeus não se davam para recolher conhecimento, conforme o relato de Bâ (2010):

Lembro-me de que em 1928, quando servia em Tougan, um jovem etnólogo chegara ao país para fazer um estudo sobre a galinha sacrificial por ocasião da circuncisão. O comandante francês apresentou-se ao chefe de cantão indígena e pediu que tudo fosse feito para satisfazer ao etnólogo, insistindo para que “lhe contassem tudo” [...] O decano da assembleia, que era o Mestre da faca local, e, portanto, o responsável pelas cerimônias de circuncisão e da iniciação correspondente, perguntou-lhe:

- “Ele quer que lhe contemos tudo?”
- “Sim” – respondeu o chefe de cantão.
- “Mas ele veio para ser circuncidado?”
- “Não, veio buscar informações” (BÂ, 2010, p. 182)

Bâ (2010) traz o relato de que europeus tinham muito interesse em saber sobre as histórias e as sabedorias contadas pelo *Griots* e Tradicionalistas. Os guardiões da tradição oral tinham como comprometimento contar certas histórias, fossem elas vividas ou criadas com intuito de ensinar algo transmitidos pelos antepassados e preservados até então. Só tinha contato com essas histórias aqueles que vivenciassem os rituais, no caso, o ritual de circuncisão. Diante desses fatos contados por Bâ (2010), nada impede de acreditar que pode ter havido uma apropriação do saber, excluindo sua verdadeira autoria.

Por isso é necessário restituir o lugar de criadores do conhecimento aos homens e mulheres que inventaram e difundiram formas de viver e aprender no continente africano.

3 CAMINHOS PARA BUSCA EMERGENTE DE SABERES SILENCIADOS

É partindo do princípio de reconhecimento de diferentes epistemologias presentes na sociedade que podemos visibilizar os diversos espaços e os sujeitos de seus saberes. O espaço em questão é dividido por um muro onde há em seu contexto de localidade, a trajetória histórica de colonização. Para que se busque a democracia em diferentes meios sociais e suas epistemologias é preciso se deparar com a visibilidade e saberes que cada comunidade deve ter por direito.

Somé (2007) e Bâ (2013) apresentam a comunidade como fator determinante para se educar uma criança. O cooperativismo, espiritualidade e ancestralidade são aspectos fundamentais para compor a essência humana.

Somé (2017) apresenta “o espírito, crianças, anciãos, responsabilidade, generosidade, confiança, ancestrais e ritual” (SOMÉ, 2017, p.46) como bases da comunidade. Essa espiritualidade apresentada por Somé (2017) traz para o ser o humano uma forma de ser e estar no mundo em meio a natureza e em coletividade com os outros. Enquanto que a comunidade aqui no Brasil, e mais precisamente, nas favelas, reflete a precedência da comunidade sobre o sujeito. Para Somé (2017) a comunidade é um espaço para contribuir uns com os outros, onde cada pessoa doa seus dons para o coletivo. Onde se tem um propósito de cuidar uns dos outros. A comunidade é a base de uma pessoa. Em comunidade dificilmente alguém permanece isolado.

Baseando-se em Somé (2017) pode-se pensar numa comunidade em território brasileiro como as favelas (as quais darei mais ênfase). Em ruelas e becos, sair de casa é se deparar com outras casas e famílias. É a troca constante nas relações entre pessoas, é nunca estar sozinho. É comum também nas favelas que exista um espírito cooperativista. Alguém que faça algo pela comunidade: seja ensinado crianças a cumprirem as tarefas de casa passada pelas escolas, seja uma aula de capoeira, um pedreiro que construa as casas locais, uma cozinheira que ajude a organizar festas, uma biblioteca que ofereça livros e trabalhos para crianças e adolescentes e até mesmo adultos.

Nas favelas não há o tipo de espiritualidade conforme apresenta Somé (2017) existente na aldeia Dagara, mas há ancestrais. Esses ancestrais são os sujeitos que foram escravizados vindos da África dando lugar a uma linhagem que perpassa gerações. Esses escravizados foram os primeiros a construir as favelas. Seja pela alforria, por fuga e pela

abolição, foi o povo negro que povoou terras abandonadas. Ou foram mandados pelos poderes políticos na época para que vivessem distantes das principais vias da cidade.

Seguindo pelo pensamento africano, de uma certa forma, há uma presença espiritual dos ancestrais que povoaram as favelas. Portanto, ainda que não haja uma invocação direta ao espírito para aconselhamentos, conforme vivido em Dagara, há a presença da herança histórica de povos ancestrais. Há uma presença em espiritualidade dos que viveram e construíram as favelas. Essa espiritualidade que faz com que se viva em comunidade, em cooperatividade e dá forças para resistir às opressões e guerras locais. Essa forma de resistir e os saberes oferecidos à comunidade são heranças dos ensinamentos dos ancestrais.

Falar de comunidade é também abordar sobre os espaços de inexistência e invisibilidade, divididos por uma linha em que um lado estão presentes sociedades metropolitanas e o outro lado os territórios coloniais (SANTOS, 2010). Os “territórios coloniais” (SANTOS, 2010, p.32) presentes são diversos, desde a periferia às comunidades indígenas, quilombolas, favelas, etc.

Pensar em escolas públicas é também pensar em comunidade. Afinal, grande parte dos alunos que frequentam escolas públicas do Rio de Janeiro são de classe baixa, mesmo que esteja num espaço em que habita a classe média. As favelas do Rio de Janeiro estão por toda parte, desde localidade de pontos turísticos até em favelas e bairros mais afastados – zona oeste e baixada fluminense. As escolas públicas tomam também espaços de “territórios coloniais”, onde há uma luta por parte dos docentes e discentes por uma emancipação.

Falar de espaços em que está inserida a comunidade, é falar sobre o âmago da intimidade para aqueles que dali se originaram e vivem. É falar sobre luta pela emancipação, por uma afirmação e fortalecimento de identidade. Só quem vive suas dificuldades espaciais e de abandono político e fica à mercê dos olhares que condenam, sabe como é buscar subsídios para se fazer existir e resistir.

Consideram-se sociedades metropolitanas aquelas em que há benefícios da herança colonial. Lugar acima de onde se faz a divisa com o espaço de minoria desprivilegiada. Em sua herança histórica sempre absorveram o básico conforto e direito, inclusive em nível educacional, seja no momento histórico presente ou de seus antecedentes. Em suas histórias familiares houve heranças de moradias, alfabetização e/ou formação acadêmica, houve direito à escola. Essas pessoas se reconhecem em livros, através de personalidades da história do Brasil em que o currículo escolar costuma dar ênfase.

Se por um lado há excessos, por outro existe a falta extrema. Os territórios coloniais são aqueles que sofreram holocausto desde a chegada europeia nos anos de colonização. No espaço colonial há ainda uma herança da subalternização.

Muito se fala de holocausto praticado pelos nazistas no século XX, pouco se fala do holocausto que durou por séculos na América e em África. Em todo Brasil como em toda América Latina vemos esse muro dividido: por um lado heranças dos beneficiários da colonização e por outro lado a herança do holocausto. “As ‘classes sociais’ foram, por isso, conceptualmente separadas e diferenciadas das ‘raças’ e suas recíprocas relações foram pensadas como externa” (QUIJANO, 2010, p.123).

A comunidade é o espaço onde é vivido e visível toda a herança da violência traçada pela colonização. Essa comunidade pode estar em territórios do oriente como do ocidente.

3.1 Abrindo passagens para novas epistemologias

No campo dos direitos políticos, como no campo epistemológico, o foco central está para o lado metropolitano enquanto que o outro lado da linha fica com a imagem pitoresca da miséria, da ignorância, dos que nada teriam a oferecer a sociedade, lugar em que há indivíduos necessitados de esmola e caridade para remição da sociedade metropolitana.

Santos (2010) nos traz a reflexão do pensamento abissal cuja crença na ciência é vista como a única forma de conhecimento válido. O que nos leva então a fazer uma análise do que seria a crença e a ideia raiz no campo do conhecimento.⁴ Podemos perceber a ciência moderna mais presente em espaços de força colonial. Essa força colonial é encontrada no continente europeu. Tudo que é visto fora desse espaço, onde há um conhecimento para além do científico, são desconsiderados como saber. Santos (2010) defende que é preciso legitimar os conhecimentos frutos das experiências humanas. “A busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico” (SANTOS, 2010, p. 57).

⁴ Ortega y Gasset (1942) propôs uma distinção radical entre crenças e ideias, entendendo por estas últimas a ciência ou a filosofia colocada por Santos (2010, p.55). Sendo as crenças pertencentes a nossa identidade e ideias algo que buscamos para fora de nós, o lado externo. Autor coloca que as ideias nascem de uma dúvida enquanto que as crenças vêm da ausência da dúvida. Sobrando então a distinção entre ser e ter. Somos aquilo que acreditamos e carregamos conosco, obtemos ideias à medida que refletimos. A perda de confiança epistemológica na ciência, como ocorrido no século XX, cresceu em paralelo com a crença popular na ciência. Ou seja, crenças e ideias deixam então de ser uma relação distinta dando lugar a relação de duas formas de experiência no âmbito social a ciência. (IBIDEM)

Baseando-se em Santos e inserindo suas vivências e saberes, Gomes (2017) acrescenta sobre o que é reconhecido como conhecimento e a importância de tomarmos propriedade dos saberes para além da ciência, partindo para o “conhecimento-emancipação” (GOMES, 2017):

No conhecimento-emancipação, o ato de conhecer está vinculado ao saber, sabor, saborear, á sapiência e ao sábio. O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo. Esse conhecimento pode ser sistematizado na forma de teoria ou não. A teoria e experiência prática são vistas como formas diferentes de viver e de sistematizar o conhecimento do mundo, pois é no mundo que a vida social se realiza. Por isso não cabe hierarquia entre elas. No conhecimento-emancipação há toda uma leitura crítica dos motivos políticos, ideológicos e de poder por meio dos quais a dicotomia entre saber e conhecimento foi construída. Ele tem conhecimento dessa dicotomia; porém, não se limita a ela. Antes, tenta ultrapassá-la. O conhecimento-emancipação não está fora da realidade, mas foi marginalizado pela ciência moderna. (GOMES, 2017, p. 59)

Para tal discussão é importante partir para o uso contra-hegemônico da ciência não sendo limitada à ciência somente. Entrando, assim, numa “ecologia de saberes”.⁵ O sujeito carrega em si conhecimentos de sua vivência num determinado espaço com sua cultura.

No entanto, a análise que resulta numa reflexão crítica não se ganha sozinha, ou seja, alimentando-se somente do conhecimento externo. A junção do interno que o sujeito tem como bagagem juntamente com o conhecimento externo de que se alimenta, faz com que se alcance um saber em que será difundido entre essas duas intervenções. É exatamente por esse motivo que cada sujeito de um determinado espaço vai analisar e refletir de forma diferente do que aqueles que estão em outro espaço. O que comumente acontece é a legitimação de experiência comum interna àquela que se beneficiou de poder colonial, globalizantemente europeu. É preciso seguir para uma diversidade não-canônica por outros olhares.

Santos e Meneses nos dizem que “epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (MENESES; SANTOS, 2010, p.15). Para que haja conhecimento, há de se ter uma prática pela vivência, uma “experiência pessoal”, tais experiências reproduzem conhecimento. “Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais” (IBIDEM).

⁵ Conforme Santos (2010, p. 57) o princípio básico na ecologia de saberes parte de que todos os conhecimentos possuem limites internos e externos. Os internos estão relacionados às intervenções reais cotidianas da subjetividade. Os externos perpassam por outras intervenções advindas de outras formas de conhecimento que o sujeito busca adquirir. Os conhecimentos hegemônicos só conhecem o interno. Para que haja uma prática do contra-hegemônico da ciência, se dá através da investigação paralela dos limites internos e externos seguindo por um pensamento contra hegemônica de ciência.

É no encontro com o outro, nas trocas das relações, que resulta o nascimento de diversas epistemologias através de conhecimentos adquiridos em vivências em contextos culturais e políticos diversos. Uma determinada cultura, numa determinada sociedade, uma determinada relação política ocupa um patamar de relevância de um grande saber em detrimento de outros espaços e suas epistemologias. Essa epistemologia dominante, canônica, advém no decorrer da história de um saber europeu e ou inspirado exclusivamente nele.

Esses saberes deveriam fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e do campo do conhecimento de maneira geral, sobretudo após a alteração da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira de Africana nos currículos das escolas de ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares [...] Os saberes expressos nesses documentos ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional. Trata-se de uma disputa, principalmente, no campo dos currículos (GOMES, 2017, p. 68).

Ao depositarmos somente em um campo do saber toda credibilidade, estamos adentrando no epistemicídio. As diferentes relações sociais com seus conhecimentos e a construção de novos conhecimentos carregam testemunhas de experiência cognitiva.

4 DEMOCRACIA E DIREITOS PARA OS ESPAÇOS SILENCIADOS

Partindo para a perspectiva sobre democracia e movimentos sociais há de se considerar outras visões sobre o que é democracia. No geral, os discursos e teorias que regem o conceito de democracia e seus direitos, passam pela ideia defendida por um pensador filósofo europeu. Não se pretende aqui deixar que se abandone todo pensamento que nos leva a refletir sobre o que seria a democracia propriamente dita, mas questionar se tais pensadores em suas épocas reconheciam os saberes africanos ou tomavam uma posição contra o povo negro escravizado.

Os movimentos sociais presentes nas comunidades fazem parte da história pela emancipação justamente por lutar por direitos enquanto que em espaços escolares ficávamos à mercê de que alguma lei mudasse nossas propostas e promovesse a emancipação. Os movimentos sociais fortaleceram e fortalecem a busca por mudança e democracia.

Seguindo a análise sobre movimentos sociais e democracia, percebemos que a democracia apresenta como um poder popular em que há uma contribuição para retomadas de decisões juntamente com um poder.

Nesse contexto, há quem pense que a força dos movimentos sociais está enfraquecida. Mas, pelo contrário. Eles continuam atuando como protagonistas políticos da emancipação social e como verdadeiros faróis que brilham em tempos tenebrosos, mostrando o caminho para aqueles que lutam pela emancipação social e pela democracia. Por isso é importante que a memória e a história dos movimentos sociais não sejam perdidas (GOMES, 2017, p. 16).

Há, portanto, uma série de barreiras que limitam a relação entre movimentos sociais e democracia. Uma delas é a ciência cuja principal barreira é a epistemologia. O ponto de partida é superar essa barreira incorporando outras epistemologias inseridas no espaço marginalizado. O que está no espaço hegemônico acarreta em subalternizar pensamentos incluindo a cultura e o conhecimento. A visão de ciência nos leva ao desafio sobre o estudo dos movimentos sociais, visto que, os pressupostos epistemológicos são sua principal base. Mas os pressupostos epistemológicos são também o ponto de partida para uma pesquisa mostrando que há diversas formas de abordar e conhecer o mundo.

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento

científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2017, p. 16-17).

Gomes (2017) aponta para a importância dos movimentos sociais para as diferentes áreas do conhecimento, pois é daí que emergem as vozes que de fato trazem as demandas sociais reais e questionam os conhecimentos científicos que não auxiliam na emancipação dos sujeitos. Somente os sujeitos pertencentes aos seus movimentos sociais saberão dizer o que melhor pode atendê-los, do contrário haverá uma hegemonia de cor, de conhecimento, de território, supondo saber o que será melhor para o outro.

Isso significa que um projeto político com foco em movimento social sem sujeitos ativos dos movimentos em que são inseridos não é democracia, por mais bem-intencionado que possa parecer. É preciso haver um projeto político em que se haja espaço para atuação dos sujeitos dos movimentos sociais em prol dos seus.

Quanto mais os setores conservadores, de direita, os ruralistas e os capitalistas se realinham nas relações sociais e de poder, provocando ainda maiores desigualdades, mais compreendo a força dos movimentos sociais nas lutas emancipatórias e pela democracia. Em especial, entendo ainda mais a trajetória de luta do Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra como integrantes do pensamento que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo; movimento e intelectualidade negra que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americanos e de outras regiões do mundo (GOMES, 2017, p. 15-16).

É importante salientar que a democracia não é algo acabado, ela segue permanentemente, junto com a luta e o protagonismo popular, para se chegar a novas concretizações.

Seguindo por essa análise das barreiras democráticas e o grande papel dos movimentos sociais, pensamos no quanto é importante buscar novas alternativas epistemológicas para emancipar tais movimentos e conquistas.

Ramose (2010), ao falar sobre a construção de direitos humanos, nos traz uma reflexão de que os direitos a serem colocados partem de uma questão da globalização capitalista. Segundo o autor:

Trata-se de um entendimento questionável dos direitos que o Ocidente parece decidido a impor aos outros em nome da democratização, da universalidade dos direitos humanos e da globalização. Mas a experiência e a história particulares do Ocidente não podem ser um substituto legítimo ou soberano da história do mundo inteiro (RAMOSE, 2010, p. 201)

Todo apoio para que exceda a linha do espaço marginalizado pelo descaso são bem-vindas. O que não se pode esquecer é que quem vive tais experiências diárias pode ter a visão mais profunda e verídica do que é de/para/com a sua comunidade atravessando em redes para outras comunidades em um diálogo horizontal. Não será diferente para lutar por democracia e ter voz sobre o que lhe é considerado como um direito humano.

Com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – o que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos construtivos do seu específico padrão de poder, até hoje (QUIJANO, 2010, p.85)

Quijano (2010) também acrescenta que esse poder cognitivo que a Europa apresenta dominando o capitalismo mundial é representado também pela educação que segue sua hegemonia formando então um padrão de poder.

Devemos enfatizar de que forma se pode pensar uma educação libertadora, que deve seguir para além da imagem de uma “mão estendida” dos “demitidos da vida” que em gesto de súplica espera uma generosidade verdadeira. Para tal é preciso partir do princípio de que aqueles que estão ocupando um lugar de oprimido não deixem de ser sujeito.

Portanto, sujeitos pertencentes às comunidades e movimentos sociais sabem como fazer um trabalho em benefício da comunidade em que estão inseridos. Percebendo e reconhecendo a epistemologia dos sujeitos adquirida por sua visão de mundo, é que será possível atender as demandas da democracia que a comunidade tem direito.

Os movimentos sociais diversos deverão assumir posições de sujeitos de sua própria fala, se apropriando de seus saberes e reconhecendo suas capacidades. “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 2019, p.113).

Gomes (2017) nos traz a importância do Movimento Negro para lutar por direitos e democracia. O que advém do Movimento Negro precisa ser ouvido e atendido. São vozes marcadas pela escravidão por toda diáspora que foram massacradas e silenciadas; são sujeitos que a partir do racismo desenvolvem dúvidas errôneas sobre suas potências no campo do saber. Sobre o Movimento Negro Brasileiro, Gomes (2017) diz:

Muito do que sabemos do que tem sido desvelado sobre o papel do negro e negra no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os

conhecimentos sobre as relações raciais e a questão da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido a forte atuação do Movimento Negro [...] E também foi e tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. É também o Movimento Negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade (GOMES, 2017, p. 17-18).

Para que se pense em uma nova pedagogia mais democrática e emancipatória, há que se pensar na importância da luta do Movimento Negro no Brasil e fora dele. Conforme Gomes (2017), foi o Movimento Negro Brasileiro que lutou para a criação da Lei 10.639/03, tornando obrigatório que as escolas abordassem a história e cultura africana. Posteriormente na Lei 11.645/08 foi inserida a história e cultura indígena. Essa lei dá espaço para que vivamos de fato a democracia, por seguir outras epistemologias e por se fazer ouvir vozes silenciadas.

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena (GOMES, 2017, p. 35-36)

O Movimento Negro foi a luta pela democracia e pela hegemonia. “O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana” (GOMES, 2017, p. 38).

4.1 A experiência das Bibliotecas Comunitárias como espaço democrático

Muitos espaços comunitários existem há um tempo sendo mantidos por sujeitos cujas raízes provêm do mesmo espaço em que foram originados os movimentos sociais do qual fazem parte. Esses sujeitos resistem cada qual em seu local, com seus saberes adquiridos ao longo da vida, tomando posições de liderança ou fazendo parte de movimentos sociais importantes na sua comunidade movimentando com os companheiros troca de saberes. Dessa forma, são pessoas que conhecem os objetivos dos espaços, o porquê de existirem e resistirem.

Ainda que seus conhecimentos não sejam conteúdos escolares ou acadêmicos, seus saberes advêm de suas práticas de trabalho passadas por gerações no decorrer de suas vidas. Essa forma de ver o conhecimento a partir da vivência e das interações comunitárias se alinha às discussões presentes nos capítulos anteriores, especialmente a partir da leitura das obras de Amadou Hampaté Bâ (2010, 2013) e Sobonfu Somé (2017).

Tomamos como exemplo a biblioteca comunitária, por se tratar de uma rede que já se fazia existente. Freire (2011) fez referência à importância desse espaço de leitura dizendo que a “biblioteca popular” trata de ser “a posição crítico-democrática” do povo (FREIRE, 2011, p.45). Com o tempo a biblioteca comunitária ganhou forças com Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) no ano 2006 com o então presidente Luís Inácio Lula da Silva juntamente com os Ministros da Cultura Gilberto Gil e Fernando Haddad. Tal plano dava acesso democrático à leitura e fomento às bibliotecas, como também, formação de mediadores de leitura por todo Brasil.⁶

Em minha infância e adolescência em comunidade, não tive oportunidade de acesso a um espaço de leitura. O meu trajeto entre espaços escolares como professora e em espaços não-escolares como educadora e mediadora de leitura foi que me levou a conhecer a riqueza das bibliotecas comunitárias e relembrar, em minhas memórias de infância, os saberes compartilhados em comunidade.

Redes de apoio ofereceram e oferecem formação àqueles que buscam, em seu espírito cooperativo, característicos de quem vive nas favelas, juntamente, com força de quem se atreve, de quem tem ousadia e não se sente atingido por olhares acusatórios que deslegitimam sua cultura e saberes. São pessoas que buscam e se abrem a trocar formações de mediação de leitura para diversas idades, planejam atividades de letramento, se tornam mentores da literatura.

Até um passado não muito distante, vivenciar o letramento, o deleite que a literatura em suas diversas linguagens e gêneros literários pode trazer através do livro, era algo distante, apenas visto como um objeto de exigência escolar que não resultava no prazer nem criava a intimidade de leitor. De repente a cena muda, ganha-se um espaço rico e diversificado, cujos adornos principais são os livros que passam a ser os companheiros para inspirar mediações, suporte para debates de diversos assuntos que englobam a vida humana: desde o amor até os direitos políticos.

O desejo em ser leitor toma conta sem que seja imposto por ninguém que se posiciona “acima” de suas realidades cotidianas, tudo é feito da/com/para comunidade, uma vez que se

⁶ Para mais informações sobre Plano Nacional de Livro e Leitura acessar <http://antigo.cultura.gov.br/pnll>

diferencia do espaço de educação formal, como a escola. As bibliotecas comunitárias se configuram como um direito em forma de livro. O contato com esse espaço proporcionou, inclusive, uma consciência da luta, que fez com que os sujeitos das comunidades participassem ativamente para exigir direitos de manter o acesso aos livros em seus territórios.

Em setembro de 2016, aconteceu em Brasília, no Planalto, o 1º Encontro da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias⁷. A pauta era discutir planos políticos que pudessem impactar as bibliotecas públicas e comunitárias após o golpe sofrido pela então Presidenta Dilma Rousseff.

Em 2018 foi realizada em Salvador a 13ª edição do Fórum Social Mundial (FSM), 80% da pauta era sobre a desigualdade racial, a preservação da memória dos saberes de um povo e a identidade negra brasileira. Foi também a 13ª edição do Fórum Social Mundial um espaço para debater ampliações e articulações da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC)⁸. Neste Fórum foram reunidos diversos representantes de bibliotecas comunitárias do Brasil, dentre elas a biblioteca “Atelier da Palavra” localizada na Mangueira e a “Biblioteca Manns” (Mulheres Amorasas Necessitadas de Navegar em Sonhos) localizada em Caxias. A atividade reuniu cerca de 60 mil pessoas para lutar pelo direito humano à leitura. Na mesma data ocorreu o brutal assassinato da vereadora Marielle Franco, feminista, negra, favelada, ativista dos direitos humanos, das causas das favelas e raciais. O evento foi então interrompido pelo luto, trazendo à tona de forma mais dilacerante o quanto ainda preciso lutar sem esmorecer (ERNESTO; ESTEVES, 2018).

Figura 1 - A Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias no Fórum Social Mundial 2018



Fonte: Biblio (2018, não paginado).

⁷ RNBC no 10º Encontro do Programa Prazer em Ler. 24 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.rnbc.org.br/2016/12/rnbc-no-10-encontro-do-programa-prazer.html>> Acesso em: 15. out. 2019

⁸ A Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC) surgiu de um processo de luta social e política que resultou na organização em rede de bibliotecas comunitárias em várias cidades do Brasil. Para maior informação acessar <https://www.rnbc.org.br/p/conheca-rnbc.html>

A biblioteca comunitária é um espaço cultural, político, educacional, que divide afetos nas trocas pela análise de um conto, um romance, uma poesia. Percebe-se como, de diferentes formas, esse espaço atrai crianças e instiga adultos a construírem o seu perfil de leitor. Trata-se de um espaço que leva aos jovens o desejo de formação para além do Ensino médio técnico. Leva os adultos de escolaridade interrompida a vencerem traumas de tempos escolares em que possivelmente foram avaliados como “incapazes” resultando nas suas relações com os livros como algo distante de sua essência e prazer.

É necessário reconhecer os trabalhos de mediação de leitura. Esse processo devolve autoestima, propõe a descoberta de capacidades, faz com que cada um se reconheça como sujeito dono do seu saber. Nesse sentido, a relação entre a biblioteca, os livros, os frequentadores e mediadores está acolhida na ideia de educação comunitária que remete às formas tradicionais africanas apresentadas neste trabalho.

Nesses espaços, valoriza-se a noção de conhecimento adquirido pela vivência e convivência com outros membros da comunidade, sejam eles crianças ou adultos. É nas trocas das rodas de leituras que surgem diferentes interpretações englobando suas visões de mundo, suas experiências de vida. É onde há o fortalecimento do orgulho de si e de seus saberes mesmo que pertença a um espaço geográfico vítima do abandono político e social.

No momento político atual, estamos vivendo mudanças que têm atingido os subsídios básicos necessários para que se mantenha as bibliotecas comunitárias funcionando de portas abertas a quem quiser chegar.

Jovens e adultos que têm investido em estudos e formações suscitados pelas vivências dos trabalhos nas bibliotecas de sua comunidade para acrescentar em seus trabalhos como mediadores e gestores, veem-se agora obrigados a se submeterem a trabalhos que em nada se encaixaram com seus sonhos, para que possam sobreviver.

Nas bibliotecas a cultura das favelas, que não é reconhecida como arte pelo campo acadêmico e escolar, é valorizada. O funk, o rap, as literaturas, os poetas são elementos da cultura que ganham espaço nas bibliotecas, porque estão sendo criados na comunidade onde a biblioteca se insere e da qual ela faz parte. É o espaço em que há liberdade para se criar sem que seja necessário seguir um engessamento dos currículos pedagógicos.

Enquanto for possível esbarrarmos com espaços escolares que silenciam saberes e apagam a identidade negra de crianças e jovens, a biblioteca comunitária será o movimento a englobar vozes e saberes que a academia de formação de professores nega a seguir. Uma comunidade em que há escola e biblioteca, é onde mais se encontrará força para resistência.

5 OS SABERES COMUNITÁRIOS INSERIDOS EM ESPAÇOS ESCOLARES

Uma biblioteca comunitária é capaz de fortalecer todo espaço escolar para que se siga a Lei 10.639/03. Isso porque nas bibliotecas as pessoas, moradoras daquela favela, têm a liberdade de expor seus saberes e tais saberes têm origem nas matrizes africana e afro-brasileira que resiste na existência das pessoas negras que ali estão vivendo, criando e produzindo conhecimento. Essa autonomia dos sujeitos no espaço comunitário de aprendizagem contribui para um enriquecimento em espaços escolares, mesmo em escolas com propostas tradicionais.

Trindade (2005) apresenta “os valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil” (TRINDADE, 2005, p. 30) que podem ser seguidos para diversas idades. Segundo Trindade (2017) esses valores civilizatórios são: a energia vital – o axé –, ou seja, a espiritualidade; a oralidade; a circularidade; a corporeidade; musicalidade; ludicidade e cooperatividade. Tais valores são comumente mais encontrados em bibliotecas comunitárias, há um entrave nos espaços escolares por ainda seguirem um padrão educacional europeu.

É importantíssimo que iniciativas como as bibliotecas comunitárias sejam inspiradoras para as escolas. Unir bibliotecas comunitárias em um trabalho em conjunto com as escolas pode construir estratégias para resistir às opressões e racismos que têm sido cada vez mais intensificadas por poderes políticos que enfrentamos atualmente no ano de 2019.

Se passamos a considerar a importância da comunidade assim como os tradicionais africanos, seria inovador levar a essência de comunidade também para as salas de aula. Já vimos tais conceitos de comunidade escolar e espiritual por um olhar europeu, no entanto, necessitamos seguir intuitivamente a sabedoria herdada dos ancestrais negros africanos presentes nos sujeitos das favelas.

A professora e pesquisadora hooks (2013) traz uma discussão interessante acerca do que seria uma construir uma comunidade em sala de aula:

Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de um modo construtivo, elas

promovem a capacidade de qualquer turma criar uma comunidade aberta de aprendizado (HOOKS, 2013, p. 17-18).

hooks (2013), em sua sabedoria e experiência como professora, traz a importância de se fazer ouvir toda comunidade em sala de aula, cada pessoa sempre tem a nos ensinar. Tal proposta leva o professor a um lugar menos autoritário, passando então a estar num lugar de quem também aprende nas trocas ao invés de só ser aquele que ensina. “A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (HOOKS, 2013, p. 18).

O espaço comunitário em sala de aula traz os “valores civilizatórios afro-brasileiros” apresentados por Trindade (2005). É em roda que podemos olhar uns para os outros, suas reações, seus corpos. É também na circularidade que acontece a oralidade, existente na tradição *Griot*. É no valor de cooperatividade que professores e alunos geram relações horizontais criando possibilidade para compartilhar emoções:

Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores onisciente e silenciosos (HOOKS, 2013, p. 35)

hooks (2013) relata do quanto suas memórias de infância contribuíram com sua prática como professora para que buscasse inovação, representatividade e entusiasmos nos espaços escolares. Somos marcados por memórias de infâncias de tudo que nos afetou: dor ou alegria. Todo adulto possui uma criança guardada em si. A infância traz o gosto pelo movimento, o adulecimento traz o descrédito em relação aos outros, conforme aborda Nogueira (2017). Sendo assim, tudo que nos impulsiona a buscar inovações vem de uma memória de infância dentro de nós. As sabedorias que adquirimos na infância foi construída por uma comunidade conforme Amadou Hampaté Bâ (2010, 2013) e Sobonfu Somé (2017).

Outro ponto importante para se pensar numa educação inovadora é dar lugar à voz das mulheres, sobretudo, as mulheres negras, uma educação feminista conforme apresenta hooks (2017). Essa seria uma forma democrática dentro dos espaços escolares e acadêmicos já que boa parte dos representantes e legitimados de intelectualidade são homens brancos e abordagem feminista apontada por mulheres brancas exclui as lutas das mulheres negras. “O campo acadêmico de escrever sobre pedagogia crítica e/ou a pedagogia feminista continua

sendo antes de tudo um discurso feito e ouvido por homens e mulheres brancos” (HOOKS, 2013, p. 20).

Por sermos essa criança inquieta em busca por movimento é que devemos manter ouvidos atentos aos que os mais velhos e as crianças nos dizem. É retomando os ancestrais das comunidades que poderemos construir uma educação que atenda a nossa realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já abordado, a cultura da Europa sempre foi pautada no capitalismo, opressão e poder. Já a cultura Africana, apesar de existir poder, era mais pautada na agricultura, comunidade e matricidade. Nesta pesquisa, demos ênfase em colocar autores africanos e afrodiásporico e suas colaborações, epistemologias e experiências de vida no campo dos saberes ligados ao que poderia ser uma renovação para a educação. Desta forma, é possível reconhecer em África e sua diáspora e suas ideias “pedagógicas”, que por vezes seguem algumas semelhanças adotadas pelos europeus, com a diferença de que, ao ser apresentado pelo homem branco europeu, o saber é legitimado.

Conforme Fábio Leite escreve no prefácio do livro de Bâ, “*Amkoullel, O menino Fula*” (2013), é importante, ao falar sobre África, tomar consciência de suas multiplicidades étnicas, regionais e diferentes nações. Podemos seguir duas maneiras principais de abordar as realidades das sociedades africanas.

Uma delas podendo ser chamada de periférica, que segundo Fabio Leite é a visão de “África-objeto” vista por quem está de fora. A outra aponta uma visão interna, ou seja, vista por quem está inserida nela, a que o autor denomina “África-sujeito”. Em territórios afrodiásporico, essa visão “de sujeito” foi denominada neste trabalho por comunidade.

Significa conhecer África reconhecendo seu lugar de criação de pensamento e formas próprias de viver, não como objeto de exploração e observação do outro (geralmente o europeu). Conforme diz Bâ: “Quando se fala da ‘tradição africana’, nunca se deve generalizar. Não há *uma* África, não há *um* homem africano, não há *uma* tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias” (BÂ, 2013, p. 12, grifo do autor).

Desse modo, identificamos como formas tradicionais de aprendizado as Bibliotecas comunitárias. Centros de referência dos valores e conhecimentos da comunidade em que a biblioteca se insere. O objetivo de mostrar a iniciativa das bibliotecas neste trabalho é criar um diálogo entre as pedagogias europeias, africanas e as praticadas em nossas comunidades, entendendo que é a partir dessa reflexão que vamos seguir para uma pedagogia mais democrática e menos eurocentrada nos espaços escolares, uma vez que levamos em consideração nosso próprio lugar de criação e a emancipação de todos os sujeitos como criadores e compartilhadores de conhecimento. Os saberes adquiridos em comunidades, sendo elas brasileiras ou tradicionais africanas, são exemplos para que reformemos nossas escolas dando vozes aos sujeitos que constrói a nossa história.

Essa pesquisa foi escrita com muito cuidado para que eu, como branca, não protagonizasse um contexto racial em que não estou inserida. Como branca, confesso ter sentido bastante receio em cometer qualquer injustiça na minha pesquisa.

O que me suscitou em escrever foi a história da minha família negra vinda da favela Vila Cruzeiro localizada na Penha no Rio de Janeiro e minha infância na Vila Kennedy. A coletividade tão presente nas comunidades faz parte de minha história e permanece viva em mim.

Seguindo pelo caminho da educação, em alguns locais em que trabalhei, me deparei com o protagonismo branco e de classe média silenciando vozes de sujeitos donos de suas histórias, seja como negro, e/ou, por serem da favela. O desejo da colonização ainda é presente mesmo que se apresente um discurso de “caridade”. Faz-se um trabalho para negros com representantes brancos, faz-se trabalho para favela contanto que não seja conduzida por uma pessoa favela a menos que ele tenha algum doutorado.

Minha pesquisa não termina por aqui. Ainda trilho um longo caminho pela frente na intenção de preenche-lo aos poucos, cada detalhe ainda precisa ser muito estudado.

REFERÊNCIAS

- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- BÂ, Amadou Hampaté. **Amkoullel, o menino fula**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena: Acervo África, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: CNE/CP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Filosofia em Educação, São Paulo, 2005.
- DIOP, Cheikh Anta. **The African Origin of Civilization: myth or reality**. Chicago: Lawrence Hill, 1974.
- ERENESTO, Mariele; ESTEVES, Mara. Entre a dor e a luta: as bibliotecas comunitárias no fórum social mundial. **Revista biblio cultura informacional**, Rio de Janeiro, n.2, jun. 2018. Disponível em: <<https://biblio.cartacapital.com.br/entre-a-dor-e-a-luta/>>. Acesso em: 15 out. 2019. Não paginado.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 1.ed. – Petrópolis: Vozes, 2017.
- HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. 1.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013
- LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. 1.ed – Recife: Editora Massangana, 2010.
- MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para a compreensão do Racismo na História**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3.ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- NOGUERA, Renato. Kiriku: heterônimo da infância como experiência e da experiência da infância. In: CONGRESSO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA: DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS, 1., 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2017. v.1, p.363- 370.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. 1.ed. Coimbra: Almedina, 2009. Cap 2, p. 84-130.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. 1.ed. Coimbra: Almedina, 2009. Cap 5, p.175-220.

RIBEIRO, Katiúscia. **Kemet, escolas e arcádeas**: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03. 2017. 93f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017.

RNCB. **RNBC no 10º Encontro do Programa Prazer em Ler**. Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias, 24 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.rnbc.org.br/2016/12/rnbc-no-10-encontro-do-programa-prazer.html>> Acesso em: 15. out. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Cap 1. p. 31-83.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. 2.ed. São Paulo: Odysseus, 2007.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação II**: Metodologia e didática no ensino Waldorf. Disponível em: <http://culturadigital.br/gepepi/files/2011/02/Steiner_-_A_arte_da_educacao_III.pdf>. Acesso: 3. mar. 2019.

STEINER, Rudolf. **A questão pedagógica como questão social**: Os fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais da pedagogia das escolas Waldorf. 1.ed – São Paulo: Editora Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2009.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizatorios%20afrobrasileiros%20na%20educacao%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>>. Acesso: 15. nov. 2019.