

## SOBRE EDUCAÇÃO, NARRATIVAS E ECOLOGIAS DE SABERES

---

**Luiz Rufino** (UERJ)

luizrfn@gmail.com<sup>1</sup>

**Mailsa Passos** (UERJ)

mailsa@globo.com<sup>2</sup>

### Resumo:

Este artigo tem por objetivo mostrar a importância de se compreender as práticas de sujeitos afro-brasileiros em ambientes educativos, considerando, sobretudo, como estes sujeitos se apropriam das práticas. As práticas e narrativas são fenômenos sociais tão implicados e imbricados, o que torna impossível vê-los de maneira não articulada. As práticas são narrativas das experiências de um grupo social em forma de modos de fazer, rituais, música, danças, rezas, comidas, trabalho, divertimento. Elas produzem narrativas, bem como são produzidas/transformadas através das narrativas. Daí a necessidade de se produzir estudos que têm como foco as memórias e as histórias de toda uma população historicamente silenciada

**Palavras-chave:** Sujeitos afro-brasileiros; Ambientes educativos; Práticas e narrativas; Ecologia de saberes.

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2014v6n11p120

*O sentido nasce do encontro entre dois sujeitos.*

*Tzvetan Todorov*

---

<sup>1</sup> Pedagogo, Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), Capoeirista, Professor substituto do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

<sup>2</sup> Graduada em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Doutora em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd-UERJ).

### **Das narrativas e da busca de compreensão**

No filme **Narradores de Javé**, de Eliane Caffé, lançado no ano de 2004, as pessoas de um povoado, que está em vias de ser inundado por uma represa, decidem pedir ao único homem alfabetizado do local que escreva um livro com a história mítica do povo de Javé<sup>3</sup>, o lugar em questão. Precisam disso para que sua história seja valorizada, e acreditam, assim, que, à medida que esta narrativa tenha o *status* de “científica,” eles consigam livrar as terras da inundação.

Imbuído dessa tarefa, o complexo personagem, Antonio Biá, passa a tentar sintetizar as memórias do povo de Javé, preocupado em dar um caráter “científico” às histórias contadas pelos habitantes.

No desfecho deparamo-nos, nós espectadores e o povo de Javé, com a total impossibilidade de transformar as muitas versões dos personagens em uma só versão – “a história oficial” - o que consistiria no apagamento de identidades, memórias e práticas.

Já há alguns anos temos trabalhado com as práticas culturais de sujeitos afro-brasileiros e os processos identitários que se articulam a essas práticas.

Ao longo deste percurso temos compreendido que práticas e narrativas são fenômenos sociais tão implicados e imbricados, o que torna impossível vê-los de maneira não articulada. As práticas são narrativas das experiências de um grupo social em forma de modos de fazer, rituais, música, danças, rezas, comidas, trabalho, divertimento. Elas produzem narrativas bem como são produzidas/transformadas através das narrativas.

Compreender as práticas de sujeitos afro-brasileiros em ambientes educativos, compreendendo ainda como estes sujeitos se apropriam das práticas, ou seja, produzir

---

<sup>3</sup> Não à toa, o nome escolhido para o povoado é este. Javé é sinônimo de Jeová, ou o nome de Deus no Antigo Testamento. Toda a história do filme consiste na busca de um mito original que preencha de significação as muitas histórias que circulam no lugar.

## Debates em Educação

estudos que têm como foco as memórias e as histórias de toda uma população historicamente silenciada – mais do que isso, historicamente negada - nos faz sentir às vezes a sensação de ter a tarefa impossível do personagem Antonio Biá, do filme *Narradores de Javé*. É como se tivéssemos que narrar o inenarrável, ou ainda narrar aquilo que foi produzido como “não-existência”, como nos lembra Santos (2008).

Sabemos que as narrativas com as quais dialogamos diariamente nas muitas conversas com os nossos interlocutores são ao mesmo tempo únicas e coletivas. Únicas porque o sujeito que as vive, assim as sente. E a dor da exclusão ou os sentimentos de pertencimento a um grupo são experiências sentidas por cada um como sua e, neste sentido, são intransferíveis, particulares. E tais experiências são também coletivas já que são recorrentes nos cotidianos de uma parcela específica<sup>4</sup> da população, embora muitas vezes silenciadas.

### **Por uma ecologia de saberes**

E é assim que também cotidianamente nos pegamos a lançar algumas perguntas acerca da Educação, e quase sempre nossos questionamentos são permeados por algumas expectativas. Nossas perguntas muitas vezes buscam respostas precisas que sustentem a garantia de onde iremos chegar e o conforto das certezas em relação às formas como devemos proceder para cumprirmos esse curso. Porém, o caminho é indefinido e as formas existentes são muitas, talvez uma imensidão delas esteja ainda para ser descoberta e outras tantas reinventadas. *Corre, corre o furão: mil maneiras de “fazer com”* (CERTEAU 2009, p.86).

Tornamo-nos reféns de certos modelos de pensamento, corremos incansavelmente em torno de trajetos predeterminados que assim como em um jogo de capoeira denunciam o quanto somos frágeis e previsíveis. Os processos educativos

---

<sup>4</sup> Específica aqui não significa absolutamente minoritária em termos quantitativos. Os últimos dados IBGE, datados de 2002 – é bom que se lembre – apontam para a população brasileira auto-declarada como brancos e pardos sendo de aproximadamente 46% da população. Suspeitamos que, alavancadas pelas políticas de ação afirmativa estes números hoje já tenham felizmente aumentado substancialmente.

## *Debates em Educação*

em escolas públicas para muitos se reduzem ao que é produzido a partir das tradições de pensamento dominante.

Sem nos fixarmos de maneira quase que obcecada sobre a ideia redentora de um trajeto pronto, há a necessidade de discutirmos a prevalência de alguns modos de pensar em detrimento de tantos outros. Essa investida nos propõe não somente a formulação de uma crítica ao modelo de racionalidade dominante, mas nos dá pistas sobre a necessidade de credibilizarmos outros princípios explicativos de mundo, outras práticas de saber que inferem o reconhecimento de outras epistemologias. Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. (SANTOS e MENEZES, 2010).

São inúmeras as narrativas que circulam no cotidiano reafirmando a aposta na educação como elemento chave para a superação das desigualdades, porém muitas vezes aqueles que enunciam este ponto-de-vista não consideram que a perspectiva da igualdade horizontaliza-se a das diferenças. Esquecemo-nos de considerar que o princípio da equidade parte do reconhecimento das nossas diferenças. Mesmo assim, cometemos equívocos históricos e mantemos relações de injustiças sociais uma vez que não reconhecemos a legitimidade do outro ou quando o classificamos com “inferior”, ao desqualificar seus saberes e práticas, ao “fixá-lo” no lugar da subalternidade, da ignorância, do “não-saber”, determinando nosso “olhar” sobre “o outro” a partir de lógicas hierarquizantes. A hierarquização da diferença que acaba privilegiando determinadas formas e práticas em detrimento de outras.

E estamos cada vez mais certos que nesta dinâmica ambas as partes saem perdendo: tanto quem é discriminado quanto quem discrimina.

Do nosso ponto-de-vista, os ambientes de educação formal – hoje – consistem em um palco de disputas entre discursos. Alguns, inclusive, que servem à manutenção de práticas discriminatórias que contribuem para a regulação da produção de desigualdades. Nestes, o projeto está alicerçado em bases que insistem em assegurar a redução das complexidades e silenciar a diversidade da vida social. No que diz respeito aos saberes, o cosmopolitismo de “práticas de saber”, existentes na vida, são

## Debates em Educação

invisibilizados/descrédibilizados pela “indolência” de um modo de racionalidade que requer pra si a condição de único modo existente/possível (SANTOS, 2010).

Porém, seria um equívoco não considerar outras narrativas, outros discursos, que também frequentam estes mesmos ambientes e que sugerem a polifonia da escola pública brasileira. Negar este outro conjunto de produções discursivas, estas vozes e contravozes, que também circulam nas escolas atualmente, seria decretarmos a sua falência sem antes problematizarmos questões acerca da educação.

Consideramos que parte dos equívocos que cometemos no campo da educação se dá por não considerarmos estas outras possibilidades, bem como por desconsiderarmos estes ambientes como complexos e polifônicos, onde emergem os modos de vida e discursos dos sujeitos marcados pelos efeitos do racismo/colonialismo.

Assim, cabe-nos decidir quais narrativas desejamos ver potencializadas e optarmos pelo lado de quem desejamos estar. Para propor uma educação que se alinhe a uma perspectiva equânime, devemos enfrentar os redutos colonialistas que propagam a ideia de um saber único.

Daí que nossas opções se dão em duas frentes, a saber: ou por uma educação que garanta a ampliação de experiências diante da diversidade de práticas de saber, presentes no universo social, que, ao visibilizar outros modos de ser e de estar no mundo, credibilize outros protagonistas e lógicas de inteligibilidade; ou pela aposta em um modelo de educação que contribua para a regulação da distribuição de oportunidades. Na verdade, ao fazer tais opções é negar uma educação que é estruturalmente produzida para privilegiar a arrogância de um saber único.

### **O mais importante é o desejo de perguntar**

*“Menino inteligente! Uma pergunta boa dessas não precisa nem de resposta!”*

A resposta de um mestre jongoeiro<sup>5</sup> a uma pergunta que lhe foi feita por um jovem

---

<sup>5</sup> O jongo é uma prática cultural de matriz afro-brasileira, de cunho responsorial, que teve sua origem nas fazendas de café da Região Sudeste do Brasil.

## *Debates em Educação*

pesquisador nos indica não só outras formas de aprendizagem, e que os processos educativos se constituem diante da complexidade das culturas e de seus sujeitos, mas principalmente que o mais importante diante do conhecimento não é ter respostas corretas, mas sim preservar a curiosidade em relação ao mundo que nos cerca.

Consideremos que cada sujeito em sociedade é uma fonte única e inesgotável de saberes e experiências. Cada um de nós está em constante processo de acabamento tecendo a rede de sentidos e subjetividades que carregamos ao longo de nossas vidas. Somos educados ao longo de nossas trajetórias escolares a pensar a partir dos cânones ocidentais, nos lançamos em uma via de mão única, porém há uma educação que se dá nos cotidianos, um efeito que não escapa a nenhum de nós – dentro e fora da sala de aula, nas veredas, ruas e encruzilhadas.

Uma educação que se dá na cultura, nos modos de sociabilidade, nas formas de ver a vida, podendo, assim, expressá-la, nas histórias, línguas e afetos. Uma educação plural que reflita uma constelação de sentidos e advogue acerca da diversidade de seus praticantes.

A resposta do velho mestre nos propõe pensar a partir de outra lógica. Nesse sentido, uma pergunta sem resposta que não se fixa à ideia de ignorância, mas sim a de outros saberes. Nesse caso, a sua intervenção infere sobre uma perspectiva de aprendizagem, filiada a outros modos de racionalidade, a outras dimensões tempos/espaciais e a outras relações acerca da educação. E ainda, como já dissemos, que a curiosidade do mundo - aquilo que mobiliza os saberes e a experiência – possa ser muito mais significativa do que ter as respostas.

A chamada cultura popular – neste caso e em muitos outros - nos indica caminhos possíveis, porém cabe a nós compreendermos o que são esses sistemas que denominamos como cultura popular, para que o termo não seja empregado apenas

## Debates em Educação

como um ecodeterminante<sup>6</sup> (MASOLO, 2010). Nesse sentido, cabe dialogarmos sem a pretensa visão etnocêntrica que ao longo do tempo pautou as relações escolares.

As culturas populares compreendidas como um complexo organizativo das práticas de saber das camadas produzidas como subalternas nos apontam para outros possíveis caminhos e perspectivas políticas e epistemológicas. Os processos educativos entendidos a partir de uma perspectiva plural devem contestar a noção monocultural empregada pelos discursos fixados a partir de um modo de racionalidade dominante.

As alternativas à epistemologia dominante partem em geral, do princípio que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais. A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento (SANTOS e MENENES 2010, p.18).

Ao constataremos que os saberes eleitos para estar dentro da escola pública estão circunscritos no diagrama do modelo de racionalidade dominante, consideramos também que na escola existe – mesmo que de forma marginal – a presença de práticas de saber que compartilham de outros princípios epistemológicos. Essas práticas de saber emergem em meio à regulação desse tempo/espaço, pois se relacionam com a diversidade cultural presente no ambiente escolar. O pensamento ocidental foi privilegiado em relação às outras estruturas de saber como se fosse a essência da racionalidade. Porém, esse modelo, nas palavras de Santos (2008), é “monocultural”. E, segundo Masolo (2012), “monoracional”.

---

<sup>6</sup> O autor utiliza o termo para expressão indígena, explica que serve para dimensionar sinônimos como (local, nativo, original) e correspondentes (imigrante, estrangeiro, colono). Para Massolo (2010) é utilizado para definir origem de elementos ou pessoas, no que respeita a como sua pertença a um lugar deverá ser temporalmente caracterizada, especialmente em comparação com outros contedores na reclamação de pertença.

## *Debates em Educação*

Considerando que nos ambientes escolares há a coexistência de múltiplas práticas de saber articuladas a uma diversidade de pertencimentos, podemos considerar o caráter polirracional daqueles que constituem suas redes de saberes a partir de múltiplas perspectivas epistemológicas. Ramose, em diálogo com Verran (obras?), nos aponta que a ciência pode fazer reivindicações universais e, simultaneamente, ser fundamentada localmente. Nesse sentido, fundamentadas localmente, elas são, em comparação umas com as outras, etnociências.

De forma bastante sutil, Verran transmite a ideia de que os métodos por nós produzidos e que refletem os nossos interesses e limitações podem, ainda assim, conduzir a uma ciência instrumentalmente bem-sucedida. Deste modo, aquilo que aparenta ser um conflito de racionalidades é, provavelmente, apenas um desconforto (por parte daqueles que são 'monorracionais') relativamente às estratégias explanatórias pouco familiares. Para aqueles que são 'polirracionais', especialmente aqueles a quem o colonialismo impôs métodos ocidentais em simultâneo com os seus próprios métodos (MASOLO, 2010 p.317).

Pensar formas de educação que se dão nas culturas, como contribuição a um projeto que confronte a arrogância de um único saber, implica estarmos atentos aos princípios explicativos de mundo e a outras epistemologias que emergem daqueles lugares/práticas/sujeitos historicamente produzidos como subalternos. Permitirmo-nos afetar pelas experiências que constituíram as redes de conhecimentos daqueles que ocuparam o subterrâneo do discurso colonial, ora navegando na contramão dos discursos dominantes, ora negociando e coexistindo em múltiplos tempos/espacos. A perspectiva de uma educação que avance nas perguntas e contemple a diversidade de formas, sentidos e saberes da vida.

Acreditamos que somente uma escuta atenta em relação ao que têm a nos contar os homens e mulheres comuns do cotidiano pode contribuir para o estabelecimento de uma correlação de forças mais equânimes, mais humana.

# Debates em Educação

## Por fim, ou pra começar...

Aqui reside o caráter fundamental das narrativas para a compreensão do “outro”. Fannon (2008) avisava que “falar é existir absolutamente para o outro”, ou seja, o ato de enunciar traz potencialmente o deslocamento simbólico do lugar onde se está “fixado” para um outro possível, pelas/com as narrativas. São elas que guardam a potência das renovações, consistindo o que emerge dessas narrativas como material rico para a compreensão da rede de significações e sentidos presentes na cultura, na sociedade.

Como nos lembra Todorov (2003), não é somente com armas que os conquistadores conquistam e dominam o mundo, mas, antes, com e pelas palavras. Segundo o autor, a conquista do “Novo Mundo” de modo algum teria se efetivado sem a conquista das almas, sem a tentativa de apagamento da história dos milhares de ameríndios e negros africanos. Acrescentaríamos que é pela palavra e pela tomada da mesma que se pode pensar em reparar – ou pelo menos minimizar os danos causados por este apagamento.

Se a palavra é/tem sido usada para apagar a história de muitos e negar-lhes o pertencimento, é possível usá-la também para narrar as muitas histórias de processos identitários, de alianças, de práticas. Uma contrapalavra que produz uma ecologia à emergência de uma ecologia de saberes. Em resposta à palavra silenciadora, deve-se inscrever uma outra que rememora e que diz de onde ela se enuncia.

## Referências

CERTEAU, M.: **A invenção do cotidiano**: 1. Artes do fazer, 16ªed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MASOLO, D. A. **Filosofia e conhecimento indígena**: uma perspectiva africana in Epistemologias do Sul/ Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Menezes [orgs].- São Paulo, Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**- para uma cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

# Debates em Educação

SANTOS, B. de S. Sousa e MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Cortez, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## **Referências fílmicas:**

Direção e Produção: CAFFÉ, E. & ABREU, L. A. **Narradores de Javé**. (filme), Rio de Janeiro, Bananeira filmes, 2003, 100 minutos, Dolby Digital.