PARA PENSAR A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE...

- relações, conflitos e busca de caminhos em comum -

Stela Guedes Caputo*

Nilda Alves**

A primeira de nós trabalha, há mais de vinte anos, com a educação de crianças nos terreiros de candomblé. Primeiro, buscando compreender como os terreiros são *espaçostempos* de circulação de saberes, de conhecimentos e de significações. Depois, buscando também compreender como esses conhecimentos são vistos, tratados e, tantas vezes, invisibilizados e mal-tratados, nas escolas que frequentam e que são, em geral, públicas. Desde os movimentos de rejeição e os diversos de constrangimento por que passam, seja por ações de colegas, professores, funcionários e mesmos de gestores, aos modos como o Estado transformou o Ensino Religioso nas escolas em ensino de "militância" de quadros das igrejas com hegemonia nos grupos sociais populares. Em nossa concepção, essa aliança eleitoreira entre Estado e Igreja agrava mais ainda a situação das referidas crianças de candomblé.

A segunda de nós, trabalhando há mais de trinta anos com a ideia de redes educativas, incorporou a preocupação de compreender como os *dentrofora* das escolas se relacionam, superando a ideia da existência de "muros" entre escolas e sociedade, ideia criada com o que foi chamado de "Escola nova", desde fins do século XIX e de princípios do século XX.

Essas preocupações aproximaram as duas pesquisadoras autoras deste texto, que nele indicam suas ideias para se discutir a proposta de trabalho encomendado, do GT Currículo, para a 35ª RA da ANPEd, em Porto de Galhinhas, nos dias 21 e 24 de outubro de 2012.

^{*} Professora visitante no ProPEd/UERJ; membro do Laboratório Educação e Imagem e do GRPESQ "Currículos, redes educativas e imagens". Professora da UCP.

^{**} Professora titular da UERJ (aposentada); coordenadora do Laboratório Educação e Imagem e líder do GRPESQ "Currículos, redes educativas e imagens". Ex-presidente da ANPEd (1999/2001; 2001/2003) e atual presidente da ABdC (Associação Brasileira de Currículo), gestão 2011-2013.

Iniciamos, dentro da metodologia que desenvolvemos em nossas pesquisas, por trazer narrativas e imagens de crianças, jovens e adultos de candomblé. Algumas evidenciarão os conhecimentos e as significações que circulam em terreiros, entendidos sempre por nós como redes educativas. Outras evidenciarão a discriminação e o racismo. Essas narrativas e imagens funcionam como "personagem conceitual" no modo como Deleuze (1992) se refere a esta figura que criou: um outro, diferente de nós, que nos coloca questões e nos obriga a pensar e a criar compreensões sobre os acontecimentos vividos, narrados e fotografados, permitindo estender um convite aos leitores deste texto para que, a partir delas, também questionem o que vivemos nas escolas e que entendemos ser necessário discutir em currículos.

Em seguida, fazemos uma breve discussão sobre a estrutura disciplinar dos currículos existentes oficialmente nas escolas, indicando como as múltiplas redes educativas que formamos e que nos formam entram nessas instituições, "caotizando" o que é pensando como obrigatório e compartimentado.

Por fim, discutimos como o enfrentamento ético e estético dessas questões exige a presença do *pensarfazer* do campo da Educação, em um trabalho que lhe é próprio e que não entra em choque com o desenvolvimento curricular de disciplinas, mas que lhes coloca/cria problemas e possibilidades de articulações, no momento presente.

Fotografando e narrando saberes: educação nos cotidianos



Crianças, jovens e adultos de terreiros, conhecem e usam cotidianamente o yorubá¹, uma língua africana viva, que pertence à família de línguas do Sudão e é falado nas diferentes regiões da atual Nigéria. A língua, assim como outras, chega até nós no período da escravidão e se torna a mais comum nas comunidades negras.

Seu último refúgio foi nas comunidades de Candomblé, nas modalidades Kétu, Èfòn, Ìjèsà e demais que se utilizam de elementos culturais nagôs. Tem sido mantida através de cânticos, rezas e expressões diversas, estando aí um dos fortes motivos para a manutenção de tradições seculares. (BENISTE, 2001, p.317).

E como circula o yorubá nas comunidades de terreiros? E como é *aprendidoensinado*? Vejamos o exemplo do *Omolocun*, uma comida de àṣẹ² a Ọṣun (o Ọrìṣà das águas doces)³. Para fazer o *omolocun* a Ìyá Bassé (responsável pela comida), reúne cuidadosamente erèé (feijão fradinho), edé (camarão), àlùbósà (cebola), èpò funfun ou pupá (azeite doce ou de dendê), cocorodi da iná (ovos cozidos). E utiliza, entre outras coisas, oberó (alguidar), obé (faca), ianijé (prato). Para além da cozinha, seja no preparo da comida sagrada, ou da comida profana e comum, esta língua também nomeia os cargos adquiridos pelos iniciados e iniciadas como: ogan (responsável pelo toque dos atabaques) e outros. Nomeia os ritos sagrados, como o Ebòorí que, literalmente, quer dizer "dar de comer à cabeça" e que tem por objetivo, entre outras tantas coisas, fortalecer a cabeça de quem o faz. Já Àṣèṣè é o ritual fúnebre no candomblé e também é uma palavra em yorubá. Ou seja, nos terreiros se vive cercado de mitos, cantigas, rezas, comidas, artefatos, cargos, rituais. O yorubá é um fio de linguagem que identifica e liga seus praticantes. Mas como se aprendeensina yorubá os terreiros?

¹Sempre nos referirmos ao yorubá e, por isso, essa nota se faz necessária: nesse texto, sempre que for possível, utilizaremos (em itálico) as palavras em yorubá na forma como se escrevem. Para facilitar a compreensão vale o que ensina o professor Beniste. O sistema tonal é marcado por acentos em cima das vogais, que servem para dar um tom certo às palavras: o acento agudo indica uma entonação alta; o grave, uma queda de voz e, sem acento, um tom médio ou a voz natural. Em algumas letras se usa um ponto embaixo. O e E dão um som aberto; sem ele o som será fechado. Ş adquire o som de X ou CH, sem o ponto terá o som original da letra S. (Beniste, 2006, pág.13). Também não há plural. Fazemos essa opção reconhecendo a importância da oralidade na manutenção desta língua, mas acreditando também na importância da divulgação de sua forma escrita, como mais um elemento do rico conhecimento que circula nos terreiros.

² Àșe significa força, poder. As comidas de *Òrisà são de Àșe*.

³ Para ver mais especificamente sobre o aprendizado de Yorubá em terreiros, conferir em Caputo e Ferreira (2012).



Ogan Patryck

"As pessoas vão cantando e a gente aprende⁴. "Em geral falamos normal, porque as pessoas mais novas na casa não entendem. Usamos mais o yorubá quando falamos com um *Òrìsà* e nas cantigas". É o que diz Patryck *ty Ògún*, um menino de 9 anos e que é *Olóyè*, ou seja, uma pessoa que possui um cargo⁵ na religião. *Oyè* significa inteligência, sabedoria, compreensão. O menino foi iniciado aos 7 anos e é *Ogan do Ilè Àṣẹ Omi Laare Ìyá Sagbá*, localizado em Santa Cruz da Serra, Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Ele toca os atabaques nos rituais, além de desempenhar outras funções extremamente importantes no terreiro.

⁴ As narrativas dessa casa estão originalmente também em Caputo e Ferreira (2012).

⁵ Os cargos são as funções que as pessoas desempenharão mais especificamente nos terreiros. Em geral, o cargo é dado pelo *Òrìṣà*. Já falamos aqui também da *Ìyá Bassé*, *cujo* cargo é ser responsável pela comida. Existem muitos outros.

O processo de *aprendizadoensino* é narrado de forma semelhante por João Vitor, de 8 anos, iniciado no candomblé, desde os quatro anos. No mesmo terreiro, ele é *Omorobá* Àṣẹ João Vitor ty Ayrá. Ou seja, "filho do rei de Àṣẹ João Vitor de Ayrá (Ṣàngó)". Ṣàngó (resumindo absurdamente) é o Òrìsà, do trovão, relacionado à justiça. Como seu irmão de santo Patryck, ele aprende a língua cantando e rezando e, sobretudo, afirma, com o *Babá* Daniel (*Babálórìṣà* desta casa). Sempre chamado de *Omorobá*, João Vitor evidencia o mais importante elemento de aprendizado nos terreiros. "Eu olho para as pessoas e aprendo, mas ensinei cantigas e ensinei a tocar". Ou seja, as trocas de saberes estão espalhadas nas redes educativas dos terreiros e distribuem os conhecimentos e significações.



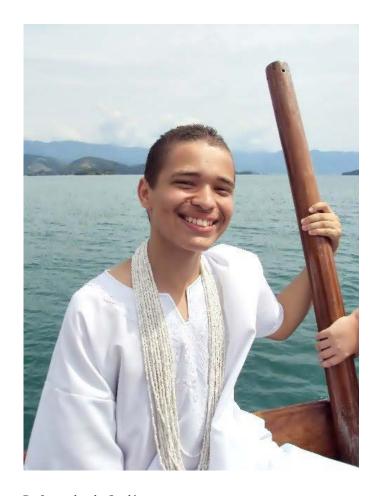
Omorobá Àșe João Vitor

⁶ O zelador da casa. Responsável espiritual do terreiro.

Quando uma pessoa quer ser iniciada no candomblé, seja criança, jovem ou adulto, ela precisa passar um período de recolhimento em um quarto chamado de *hunko*. "No *hunko* a gente aprende as rezas, depois as cantigas. A gente vai aprendendo com o tempo as danças africanas também. Depois o *Babalorişá* ensina ou traduz para gente e a gente entende mais", explica Lincoln Ferreira de Mattos, de 16 anos, e chamado de *Dofonitinho de Oşalá*⁷. Mas, assim como para os outros integrantes deste terreiro, é a convivência cotidiana a principal experiência para o aprendizado da língua e dos demais conhecimentos e significações da comunidade. "As pessoas pedem algumas coisas em yorubá, então a gente vai aprendendo; as pessoas explicam e assim a gente vai aprendendo as palavras". Seja nos rituais, ao varrer o quintal, ou se alimentando à mesa da cozinha, em todo espaço se *aprendeensina*. Um exemplo comum pode ser quando se pede um *obé* (faca) ou um *ianijé* (prato). Os artefatos nomeados em yorubá promovem a circulação da língua no terreiro, repetida, praticada, memorizada, *aprendidaensinada*.

A educação no terreiro observado não é responsabilidade apenas do *Babalorişá*, embora este tenha seu papel de mobilizador e incentivador das aprendizagens. Toda a comunidade é responsável pela educação de seus membros. Toda a comunidade participa dos processos complexos e variados de *aprenderensinar*. Nas palavras de Lincoln: "ah, depois, quando alguns dos irmãos não escutam, aí os outros falam para a gente: ó, o significado é isso, isso e isso. A gente vai aprendendo. Na escola é um jeito mais formal de se falar. Ah, é diferente. No terreiro a pessoa ri, brinca, vai falando alguns assuntos, não é só uma pessoa que fala. Aqui, uma pessoa tem conhecimento e passa e os outros podem passar para os mais novos, para os novos irmãos. Na escola, só professor é o líder que passa para todo mundo. E os alunos não passam para os outros que perderam. Aqui todo mundo passa para todo mundo".

⁷ O termo *Dofonitinho* significa que ele foi a segunda pessoa de seu barco de iniciação. A primeira pessoa do barco é *Dofono*. E barco é o nome dado quando mais de uma pessoa é iniciada ao mesmo tempo no Candomblé.



Dofonitinho de Oşalá.

A necessidade de um tempo outro para o aprendizado é destacado pelo *Dofono* Nicholas ty Oşalá, de 18 anos. "Aprender no terreiro é como se a gente pegasse uma parte da África e trouxesse aqui para o Brasil. Não teria como ter um curso de yorubá na escola, por exemplo, porque o que a gente aprende, aprende mesmo na prática. Na escola é muita teoria. O professor explica, a gente pega muita coisa, mas não praticamos. Anota no caderno e não praticamos no cotidiano. Aqui não. Aqui, aprendemos e praticamos ao mesmo tempo. É como se nós nascêssemos para fazer um pouco mais devagar, um pouco mais lento".



Dofono Nicholas ty Oşalá

Acreditamos que essas narrativas e fotografias de crianças e jovens de um terreiro ajudam a desestabilizar práticas hegemônicas nas escolas. Uma delas seria sua lógica adultocêntrica, ou seja, só o professor, a professora (adultos) são capazes de ensinar e, por consequência, não aprendem, nos mesmos processos que os estudantes, embora conhecimentos e significações diferentes, provavelmente. Outra lógica é a do conhecimento "só para si", que, muitas vezes, incentiva a competitividade, resultado de uma avaliação meritocrática e individualista, de aplicação crescente em escolas brasileiras e, particularmente, no município e estado do Rio de Janeiro. No terreiro, sempre é preciso olhar como o outro faz. É mesmo necessário "colar" daquele que está há mais tempo na roda, daquele que tem mais tempo de "feito no santo". Adultos aprendem canções com crianças. Errar não é motivo de vergonha ou humilhação. É só esperar que alguém soprará a resposta certa em seu ouvido ou te confidenciará baixinho o jeito certo de fazer. As narrativas também desestabilizam a lógica disciplinar. No terreiro, todo espaço é espaço de *aprenderensinar*. Difícil aprisionar conhecimentos e significações numa caixa de ensino de...

Conhecimentos e significações das redes cotidianas nas escolas

As narrativas de crianças e jovens expressam os modos como estas aprendem ricos conhecimentos e significações em terreiros, mas expressam também como elas precisaram aprender – e precisam ainda e o tempo todo - a se defender do preconceito e da discriminação nas escolas. Partilhamos a fala de Tauana dos Santos, do *Ilé Àṣẹ Òpó Àf njá*, em Coelho da Rocha, também na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, por exemplo:



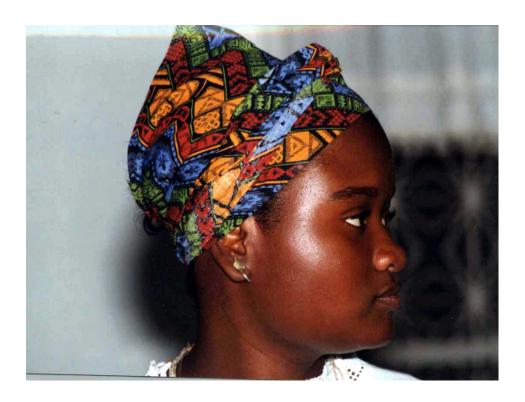
Sou Tauana dos Santos e atualmente tenho 21 anos. Esta na capa sou eu, aos dois anos de idade. Fui vítima de preconceito desde muito nova por conta da religião a que pertenço. Passei a infância e quase toda adolescência sendo discriminada também pela minha cor. Com o passar do tempo fui aprendendo, com a ajuda de minha família, dos terreiros e dos movimentos políticos e culturais, a me defender e a assumir quem realmente sou: uma mulher negra, com o candomblé em meu coração e em minha alma. Infelizmente a escola não me ajudou nessa luta. Pelo contrário. Se dependesse das escolas em que estudei, continuaria com vergonha de mim mesma. Hoje sei que a luta contra o racismo é grande, mas estou nela⁸.

A imagem "da capa" a qual Tauana se refere, é essa a seguir:

⁸ Depoimento publicado na orelha do livro: *Educação nos terreiros – e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. CAPUTO, Stela Guedes, Rio de Janeiro, Pallas: 2012.



A associação entre a discriminação religiosa e a discriminação racial é feita por muitas crianças negras de terreiros. Assim como Tauana, Joyce Eloi dos Santos tem a mesma avaliação: "Acho que o preconceito contra a nossa religião é um preconceito contra os negros. As pessoas me apontavam na rua e também na escola e diziam: isso é coisa de negro!" (Caputo, 2012:199). Joyce e Tauana cresceram sentindo orgulho de sua religião, nos *espaçostempos* de terreiros, e muita vergonha de si mesmas, de sua raça, de suas crenças, nos *espaçostempos* escolares. Contudo, na trajetória pessoal de cada uma, os caminhos levaram a comportamentos e posições atuais diferentes. A primeira passou a assumir completamente a religião e a lutar em diversos movimentos culturais negros contra o racismo. A segunda não sabe, ainda, como enfrentar o racismo e continua afirmando ser católica, como ambas faziam na infância e grande parte da adolescência. Como a própria Tauana evidenciou, outros *espaçostempos* para além dos da escola, como o da família, dos terreiros e dos movimentos políticos e culturais negros, foram fundamentais para tecerem sua nova forma de se perceber e perceber o mundo.



Joyce Eloi dos Santos, aos 13 anos

A estrutura disciplinar dos currículos escolares ⁹ e sua caotização pelas redes educativas no 'dentrofora' das escolas

A organização dos currículos escolares por disciplinas, desenvolvida na criação da escola burguesa nos séculos XVIII-XIX, em especial na organização dos liceus — escolas de ensino médio — e das unidades de ensino superior no período napoleônico, foi, de alguma maneira, assim pensada desde as primeiras ideias de organização de uma "escola para todos". Na *Didática Magna*, de 1657, de Coménio (1985), se essa divisão disciplinar dos conteúdos não pode ser percebida na proposta para a primeira escola ("escola materna"), nem na segunda ("escola de língua nacional"), ela pode já ser entrevista para a terceira escola pensada por esse autor, a "escola latina" em cujo texto podemos ler, no item 4, deste capítulo:

⁹ Sabemos que os termos disciplinas, currículo, estrutura curricular etc surgiram muito mais recentemente e não existiam nos momentos a que vamos fazer referência neste item. No entanto, resolvemos assumir o risco de "modernizar" nosso pensamento, no sentido de facilitar a exposição de nossas ideias.

 $^{^{10}}$ É importante lembrar que Coménio faz desaparecer esses componentes das ideias que desenvolve sobre as universidades, dando mais ênfase aos "textos" a serem usados.

será necessário que, repartindo-se a instrução por seis anos, haja seis classes, as quais, começando a enumerar desde a mais baixa, podem receber os seguintes nomes: I. Gramática; II. Física; III. Matemática; IV. Ética; V. Dialética; VI. Retórica (p. 439)

Bons tempos em que para esta escola se pensava "componentes curriculares"/"disciplinas"¹¹ que ocupavam sozinhos, por um ano, a vida dos estudantes, já que hoje é crescente o número de dessas/desses a serem cursadas pelos mesmos – e exigidas no momento de ingresso na Universidade. As discussões que enfrentamos são muito pouco em torno de questões importantes a se conhecer/estudar/discutir e, muito mais, a de que disciplina(s) se acrescenta, pois, "indispensável".

As mudanças havidas a partir do século XIX para implantação de liceus na França, no período napoleônico, a que já nos referimos antes, para a preparação de quadros para as empresas que surgiam e se organizavam, na Europa industrial, bem como para as guerras que cresciam de importância na Europa¹², assim como a formação de escolas superiores que preparariam as elites pensantes e dirigentes desses países, se dão em um quadro de organização já disciplinar. Essa organização se dá, desde o início, com disciplinas "centrais" – matemática, física, química, língua materna e geografia – que ocupam a maior parte da carga horária cursada e possuindo conteúdo "indispensáveis" – e disciplinas "periféricas" que poderiam variar e mesmo serem optativas (onde se concentram as artes, em geral, e as ciências humanas e sociais).

No presente momento, com a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas, inscrito na Constituição, e o oportunismo político de governantes – ligados ou não a igrejas por motivos eleitoreiros – estamos vendo a situação religiosa nas escolas se agravar, em especial na relação

-

¹¹ As disciplinas estariam relacionadas, até pelo nome que recebem, a alguma ciência desenvolvida, já os componentes curriculares seriam aqueles *espaçostempos* dos currículos escolares nos quais esta relação não é tão nítida. As primeiras são trabalhadas como nucleares e tratadas, em geral, como indispensáveis e se referem ao ensino de...(matemática, química, física, biologia geografia, história etc). Os segundos aparecem, frequentemente, como "complementares" e são considerados como periféricos, estando ligados a *espaçostempos* que foram entendidos como interessantes para compor um currículo "mais aberto", com temáticas sociais importantes", "com aspectos instigantes" por trabalhos oriundos da área da Educação (avaliação, didática geral, estrutura do ensino, currículo etc), mas também, inquestionavelmente, por projetos oficiais, oriundos de sucessivos governos que entende que a escola precisa "formar" os mais jovens para situações para as quais não conseguem dar solução (trânsito; reciclagem de lixo etc). Esses últimos possuem um caráter, em geral, multidisciplinar.

¹² A partir de metade do século XX foram mandadas para outros territórios, os que tinham sido conquistados com a colonização dos séculos XVI e XVII e que buscavam sua independência. Mas a indústria de guerra vendendo cada vez mais e controlando economias importantes no mundo.

com os estudantes vindos de família que possuem religião de matriz africana, como nas narrativas com as quais iniciamos este texto. Verificamos que isto acontece, principalmente, no ensino fundamental, quando as crianças e adolescentes estão mais frágeis e não sabem se defender. O quadro de agressões não melhora no ensino médio, mas os adolescentes/adultos que frequentam as escolas, nesse nível, já sabem como responder ou se comportar, com relação a esses atentados às suas crenças. Essa situação encontra professores em cuja formação "oficial" quase não existiu nenhuma discussão sobre a necessidade de respeito ao pensamento do outro ou às suas crenças políticas ou religiosas e, de modo crescente, professores/as que aderiram a religiões reformadas recentes.

Uma estrutura curricular como é a vigente em nossas escolas, com divisão disciplinar, muito dificilmente, tem condições de enfrentar o problema e mesmo dificulta o surgimento de contextos de luta contra isto – existam ou não leis, como a 10.639/2003 e a 11.645/2008. Desse modo, é na área da Educação que pesquisas têm surgido para questionar esta tendência hegemônica. Componentes curriculares (em geral eletivos para os estudantes) também estão surgindo na unidade acadêmica Educação, quase sempre ligados a algum professor que estuda a questão em sua formação no Mestrado e Doutorado ou o faz em suas pesquisas. Justamente nessas pesquisas e nesses "novos" componentes, aqui e ali, é que as questões relacionadas a esta problemática conseguem ser tratadas¹³. Ela exige, para começar, uma "pegada" pluridisciplinar e mesmo multi-teórica e multi-metodológica, o que, dificilmente, se conseguirá em outra unidade, pela formação específica que seus docentes possuem. Além disso, os modos didáticos e curriculares de enfrentar essas situações só podem ser trabalhados na formação de docentes na unidade acadêmica Educação.

Mas, as "tentativas" ainda não passaram disto. E com muita dificuldade trataremos destas questões nas escolas sem uma formação de docentes com elas preocupadas. No entanto, estamos convencidas que o processo que chamamos de "caotização" disciplinar, por força de movimentos sociais diversos, vai permitindo a visibilização desta problemática nas escolas – e fora delas - e nos cursos de formação dos docentes começa a ser exigido o seu enfrentamento. Um desses movimentos está na política de cotas, que não trataremos aqui, mas que permite que a

¹³ Em alguns cursos das chamadas Ciências Humanas e Sociais, em especial no de História, alguns componentes curriculares vão surgindo para tratar do problema.

"caotização" se faça presente no 'templo da excelência' que é como tantos nas universidades 'vivem' e 'sentem' que estão. O outro é a própria implantação das leis referidas e o trabalho realizado em escolas diversas por docentes e discentes, buscando interferir na situação de discriminação com que lidam. É preciso considerar, principalmente, a atuação dos diversos movimentos negros no país e no exterior e suas exigências por situações sociais de reconhecimento e direitos, além de uma rica produção acadêmica de qualidade que vem crescendo.

O necessário enfrentamento ético e estético dessas questões na área da Educação e as relações com os ensinos de...

O currículo "oficial" está cada vez mais "carregado" pois cresce, nas escolas, com "temáticas" que são consideradas "mais complicadas" por governos sucessivos que decidem fazer das escolas um lugar para "começar a resolvê-los" (trânsito; lixo; doenças transmissíveis; higiene dentária ou corporal etc). E mais recentemente com o Ensino Religioso, de que tratamos neste artigo, particularmente.

A primeira alegação feita a cerca disto por autoridades educacionais e por docentes é de que o nível dos estudantes "abaixou" muito. A entrada de camadas sociais diversas e diferentes nas escolas, em especial as públicas, fez com que a aparente homogeneidade anterior, se certo modo, "explodisse". Assim, é preciso que aprendam a se comportar no trânsito, como é preciso que não juntem tanto lixo ou que o joguem em qualquer lugar. Ou ainda, que aprendam a não juntar objetos no quintal que acumulam água e permitem a transmissão da dengue. Nesse momento, por leitura equivocada – e por interesses eleitoreiros, claros, permitimos repetir – governos vão introduzindo também o ensino de religião confessional, nos currículos escolares.

Desde modo, crenças religiosas diversas entraram nas escolas confrontando, em casos cada vez mais recorrentes, os conteúdos das disciplinas entendidos como "importantes": são inúmeras as narrativas que docentes de Biologia ou Ciências nos fazem quando tentam falar de "origem do homem", em geral dentro da teoria de Darwin. Ou de docentes de História quando tentam mostrar os "homens primitivos e sua evolução" – com a invenção do uso do fogo e de materiais diversos como pedra, metais etc. Por outro lado, o confronto de católicos e protestantes se faz crescente contra as crianças do candomblé, dizendo-as "do diabo".

Ao lado disso, decisões de governo, que fazendo do Ensino Religioso, *espaçostempos* de ensino de religião nas escolas, admitem um grande número de docentes de religiões entendidas como hegemônica exigindo para seu ingresso nas redes públicas declarações de "idoneidade religiosa" da autoridade máxima de cada religião – o que não existe no candomblé.

A formação de docentes para a compreensão, para o aumento do respeito às diferenças de todo tipo, para as condições de relacionamentos histórico-geográficos de conteúdos disciplinares múltiplos, está apenas engatinhando. Todas as questões éticas e estéticas relacionadas a isto precisam ser *aprendidosensinados* nos cursos de formações de docentes. E, como vimos antes, surgem em geral em disciplinas entendidas, ainda, como periféricas na Faculdade de Educação.

Com isso tudo, preocupa-nos a crescente fala – vinda de diversos segmentos, seja na universidade, seja de governos – de diminuição de "disciplinas de educação" na formação dos docentes e mesmo de "desaparecimento das faculdades de educação", pois "o ensino piorou depois do surgimento delas".

A importância deste campo – Educação –, no entanto, cresceu através de pesquisas e desenvolvimento de cursos de pós-graduação. A confrontação de sua existência em oposição ao desenvolvimento do campo de ensino de... foi criada, em nosso entendimento, de modo artificial. A evidente necessidade na atualidade de recuperar uma aliança da Educação com as disciplinas do campo do Ensino de... tem por base, por um lado, aquilo que as ciências e as disciplinas científicas significaram para a superação de crenças medievais e a compreensão de que havia, na sociedade que se criava com o advento da Sociedade Moderna, *espaçostempos* para os conhecimentos e as significações criadas pelos seres humanos¹⁴. O tratamento dado por autoridades de estados e municípios, crescentemente, em nosso país, muito mais do que combates entre essas áreas, está exigindo que sejamos capazes de forjar pactos de uma nova "ilustração" dos *espaçostempos* escolares que possam deixar aparentes as condições democráticas de escolhas individuais e coletivas – de orientações sexuais, de religião, de gostos musicais etc – que deve levar a atitudes de respeitos aos outros – reconhecendo-os como nossos legítimos outros – bem como criando condições de uma laicização contemporânea dos *espaçostempos* escolares, com novos modos de convivência entre os seus *praticantespensantes*.

¹⁴ Indicamos, para um estudo inicial, o livro de DARNTON (1986)

Por entendermos a necessidade desse movimento, no presente, é que deixamos de tratar aqui de outros ensinos de..., dando ênfase ao do Ensino Religiosos obrigatório de crenças, tal como vem sendo tratado por governos, movimento que vem reforçando a discriminação de crianças, jovens e adultos ligados ao candomblé nas escolas, em sua maioria negros, o que agudiza o racismo em nosso país.

Lutamos, então, para que consigamos forjar alianças entre as disciplinas de base científica – sejam humanas e sociais ou naturais, como são chamadas – e o campo da Educação, dentro do qual o campo de Currículo tem posição especial nesta discussão, quanto às necessárias relações críticas e quanto ao combate a fundamentalismos de todos os tipos.

Referências bibliográficas

CAPUTO, Stela Guedes, Educação nos terreiros - e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de janeiro, Pallas: 2012

_______e FERREIRA, Marta, Èdée Yorubá ní Ilè - Aprendendo yorubá em um terreiro de candomblé. Trabalho completo publicado em: Anais do X Colóquio sobre questões curriculares e VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo. Belo Horizonte: 2012.

COMÉNIO, João Amós. *Didactica Magna – tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, 3ª Ed.

DARNTON, Robert. Os filósofos podam a árvore do conhecimento: a estratégia epistemológica da 'Encyclopédie'. *O grande massacre dos gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELEUZE, Gilles. Os personagens conceituais. In DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992: 81 – 109.