

Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado

Renato Nogueira dos Santos Junior¹

Introdução

Enquanto não houver leões historiadores,
a glória da caça irá sempre para o caçador
Provérbio Haussa

O presente artigo é resultado parcial de uma pesquisa na área de fundamentos da educação, um trabalho que foi exposto oralmente pela primeira vez num evento organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Afrobrasileiros (IPEAFRO). Por ocasião do Fórum Educação Afirmativa Sankofa que ocorreu entre os dias 07 e 10 de junho de 2010, realizado no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, apresentei algumas reflexões sobre uma pesquisa iniciada no ano de 2009. O evento organizado pelo IPEAFRO foi uma bela oportunidade para um fértil debate sobre diversas questões que compõem o tema das ações afirmativas na educação. A questão deflagradora estava fincada nos processos de implementação das diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira na educação básica brasileira, com destaque para o currículo. O tema constitui um dos núcleos de investigações da linha de pesquisa Educação para promoção da Diversidade Etnicorracial que faz parte do Grupo de Pesquisa Afro-Perspectivas, Saberes e Interseções (Afrosin) sediado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É oportuno ressaltar que as atividades do Afrosin, um Grupo de Pesquisa filiado ao Laboratório de Estudos Afrobrasileiros (Leafro) da UFRRJ, procuram manter ensino, pesquisa e extensão sempre articulados.

No ano de 2010 foi realizado um Curso de Extensão que buscava contribuir com a formação continuada de profissionais de educação e estudantes de licenciaturas, as atividades de ensino foram resultados de diversas atividades envolvendo pesquisadoras, pesquisadores, estudantes, técnicas e técnicos que integram o Afrosin, além da contribuição de parceiras e parceiros de outros grupos de pesquisas. O referido Curso, denominado *Afrocentricidade e Educação: formação continuada para implementação da Lei 10639/03 do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e nas disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio*, ocorreu entre os meses de maio e dezembro de 2010. No dia 08 de junho de 2010, tive a oportunidade de compor uma mesa de debate com a Prof. Dra. Elielma Machado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); a pesquisadora independente, mestre em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Vânia

¹ Doutor em Filosofia, UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Bonfim; o estudante de graduação do curso de Psicologia da UFRJ, Leomir Dornellas; o profícuo debate foi mediado pelo reconhecido ativista e intelectual Carlos Alberto Medeiros. Minha participação partiu de uma sucinta interrogação: qual a consistência de uma educação afrocentrada?

Afrocentricidade

Eis, a primeira questão. “Quais os fundamentos para uma educação afrocentrada?” O exame desses fundamentos remete para a apresentação dos principais elementos para um currículo afrocentrado, além da articulação destes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana em vigor no Brasil desde 22/06/2004. Sem dúvida, esses objetivos exigem um primeiro empenho, caracterizar a afrocentricidade. Molefi Asante² sistematizou o paradigma da afrocentricidade na década de 1980, foi o profícuo professor da Universidade de Temple que publicou pela primeira vez uma série de reflexões que passaram a proporcionar um novo solo epistêmico para investigações acadêmicas. É oportuno registrar que as raízes mais profundas da afrocentricidade estão localizadas no projeto político pan-africanista formulado a partir do século XIX, além dos estudos pós-colonialistas e da nítida inspiração de teorias e ativismo social pelos direitos civis dos anos de 1960 nos Estados Unidos da América. Em certa medida, a afrocentricidade conta com um vasto legado de diversas(os) autoras(es) e muitos ativistas como Marcus Garvey, “W.E.B. Dubois, Anna Julia Cooper, Cheikh Anta Diop (...) Franz Fanon (...) Kwame Nkrumah, Malcom X, Amilcar Cabral, Walter Rodney, Ella Baker e Maulana Karenga” (Rabaka, 2009, p. 131), entre outros. Mas, estou de acordo com Reiland Rabaka, foi com Asante que a afrocentricidade “recebeu seu primeiro tratamento teórico sistemático” (Idem, p.130).

Os primeiros trabalhos de Asante com o recheio da ideia afrocêntrica são: *Afrocentricidade* (1980), *Ideia afrocêntrica* (1987) e *Kemet, afrocentricidade e conhecimento* (1990). A “afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93). Entre os diversos elementos constitutivos da afrocentricidade, vou sublinhar uma categoria que viabiliza a devida caracterização deste paradigma: localização! Afrocentricidade consiste num paradigma, numa proposta epistêmica e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana. A “afrocentricidade é uma questão de localização porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica” (Ibidem). Conforme Asante (2009), toda a produção que não atende aos interesses eurocêntricos é marginalizada. Não menos importante é sublinhar que não se deve considerar afrocentricidade, necessariamente, sinônimo da assunção de alguns costumes africanos. “Pode-se praticar os usos e costumes africanos sem por isso ser afrocêntrico” (Idem, p.94). O que está em jogo é a localização, a posição

² Molefi Kete Asante é doutor em comunicação social, professor titular do Departamento de Estudos Afro-Americanos da Universidade Temple, Filadélfia, EUA.

central que as experiências, perspectivas e referenciais epistêmicos africanos assumem no desenvolvimento de qualquer atividade. Em outras palavras, o que é decisivo se encontra na tomada da cultura e história africana como referencial de todas as atividades. É importante frisar que se trata “de uma ideia fundamentalmente perspectivista” (Asante, 2009, p.96), sem par com qualquer tipo de fundamentalismo, etnocentrismo ou visão fechada. “Afrocentricidade não é religião, é por isso que os valores africanos são sujeitos a debate, embora sejam fundamentais para a abordagem afrocentrada” (Idem, p.95). Não são raras as críticas à afrocentricidade. Mas, como o escopo deste texto não é fazer um inventário das objeções – em diversos matizes e tonalidades acadêmicas e políticas –, considero oportuno, destacar uma elucidação de Asante (1991, p.171-172):

Deve-se enfatizar que afrocentricidade *não* é uma versão negra do eurocentrismo (Asante, 1987). Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca que foram propostas para proteção, privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de outros grupos. Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como o conjunto de toda experiência humana (Asante, 1987). O eurocentrismo impõe suas realidades como sendo o “universal”, isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não-humano. O que explica porque alguns acadêmicos e artistas afro-descendentes se apressam por negar e recusar sua negritude; elas e eles acreditam que existir como uma pessoa negra significa não existir como um ser humano universal. Conforme Woodson, elas e eles se identificam e preferem a cultura, arte e linguagem europeia no lugar da cultura, arte e linguagem africana; elas e eles acreditam que tudo que se origina da Europa é invariavelmente melhor do que tudo que é produzido ou os assuntos de interesse de seu próprio povo.

Entre os equívocos das objeções está supor que posições afrocentradas sejam similares aos escaninhos do eurocentrismo, apostar num “sujeito” neutro e defender a possibilidade de concepção da realidade sem centros e margens. Localização é uma categoria afrocentrista que enfatiza que “todas as relações são baseadas em centros e margens e nas distâncias de cada lugar do centro ou da margem” (Asante, 2003, p.2). Os termos “centro” e “afrocentrado”, as expressões “estar centrada” ou ser “uma pessoa afrocentrada” dizem respeito às perspectivas de localização dentro de suas próprias referências históricas e culturais, sem nenhum desmerecimento às outras. Mas, evitando a marginalização ou invisibilização de sua própria trajetória histórica e cultural e, por conseguinte, todas as consequências negativas de não se reconhecer no projeto civilizatório e de produção de saberes ao longo da história da humanidade. Qualquer intelectual e/ou ativista afrocentrista concorda que “não existe um antilugar. Ou se está envolvido com uma posição ou com outra (...) todos os lugares são posições” (Asante, 2009, p.103). Por outro lado, localizar-se no centro implica a assunção do papel de agente, isto é, de um sujeito protagonista e articulador de recursos para promoção de condições favoráveis para a liberdade humana e dissolução do etnocentrismo.

Dentro do paradigma afrocentrado, localizar diz respeito à demarcação e destaca as referências africanas como centro. Em outros termos, na configuração de africanidades enquanto topologias epistêmicas, isto é, partir de “lugares” africanos. O que se traduz no campo da educação através da ênfase no ponto de vista que situa os povos africanos e a

população afrodescendente como agentes e não coadjuvantes. Eis, a agência: escrever, registrar e pensar a partir de uma topologia africana. De acordo com Asante (2009, p.94; 2002, p.1) a agência é um conjunto de dispositivos e a devida articulação de recursos de todos os tipos para a recuperação da sanidade da população negra, além de ser fundamental para busca e manutenção da liberdade. Em outras palavras, “é a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente” (Asante, 2009, p.94). Por exemplo, “a maioria dos debates sobre o tráfico negreiro se concentra nas atividades dos brancos em vez de se concentrar nos esforços de resistência dos africanos” (Asante, 1991, p.171). Sem dúvida é relevante narrar os graus de participação de grupos africanos no processo de escravização, as perspectivas dos povos indígenas do continente americano diante da ocupação européia e as constantes organizações e resistências africanas à escravização; mas, o ponto de partida é sempre um centro, o que pode promover ou não a agência dos povos africanos. Asante acrescenta que uma “pessoa educada verdadeiramente na maneira centrada considera a contribuição de todos os grupos como significativas e úteis” (Ibidem). Deste ponto de vista, os conteúdos de todas as disciplinas podem ser abordados de modo afrocentrado. Uma demarcação afrocentrada na educação começaria relendo os papéis de todas as atrizes e atores na produção dos diversos saberes. É oportuno enfatizar que *localizar* se refere ao lugar de onde é feita uma narrativa, desde onde as práticas e posições emergem, às referências e valores que orientam e organizam atividades políticas e de pesquisas. Agência diz respeito à capacidade de utilização dos recursos intelectuais e políticos na redefinição dos papéis dos povos, mulheres e homens africanos como protagonistas nos diversos processos de produção de conhecimento e participação na construção das civilizações humanas. Portanto, em certa medida, localização e agência são indissociáveis.

Já foi dito que o alvo deste trabalho está numa análise mais detida das possibilidades da afrocentricidade na educação, isto é, de um exame da educação afrocentrada, incluindo um sucinto esboço curricular. Conforme Molefi Asante (1991, p.170), os princípios gerais que orientam a ideia afrocentrada de educação já estavam presentes no trabalho de Carter G. Woodson publicado em 1933, *Deseducação do Negro*³. Entre os elementos mais importantes está a necessidade de tomar as perspectivas africanas e afrodiaspóricas como centro. Cabe enegrecer o que se entende por “povos africanos”. Asante não deixa dúvidas, ser africana ou ser africano recobre todas as pessoas que estão fora ou dentro do continente africano, afrodescendentes e pessoas nativas; mas, não tem nada a ver com essencialismos; não se trata de buscar uma ideia mítica ou bases biológicas para aferir a filiação africana de uma pessoa. Nas palavras de Asante (2009, p. 102), “africano é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação européia”. Mas, ser africana ou africano não é sinônimo

³ NT. O livro *Mis-education of the Negro* publicado em 1933, ainda não tinha sido traduzido para o português até o ano 2010. O trabalho de Woodson vai ser denominado aqui de *Deseducação do Negro*. O termo “negro” caiu em desuso nos Estados Unidos e em outros países de língua inglesa, a partir da segunda metade do século XX, o termo “black” ganhou ainda mais espaço e se tornou dominante ao lado da designação de afro-americana(o). O que é distinto no Brasil, onde o termo “negro” ganhou uma revitalização e resignificação depois de contínuos esforços dos movimentos sociais negros brasileiros e o termo afrobrasileira(o) não tem em território nacional o mesmo alcance do correspondente nos Estados Unidos.

de ser afrocentrada(o). O que inclui africanas(os) no terreiro da afrocentricidade é a valorização de suas tradições ancestrais, um posicionamento consciente da necessidade de localizar os fenômenos e de promover a agência que se traduzem nas mais variadas formas de resistência à aniquilação psicológica, cultural, política e econômica dos povos africanos.

Fundamentos afrocentrados da educação

Um dos pontos altos de nossa discussão está nos fundamentos da educação. Um aspecto-chave está nas bases que servem para a articulação e desenvolvimento dos parâmetros curriculares. Essas bases precisam estar de acordo com os elementos constitutivos da afrocentricidade. As concepções de ser humano, de natureza e de conhecimento são especialmente importantes para uma fundamentação filosófica afrocentrada da educação. Inquirir o que é o ser humano, a natureza e o conhecimento é uma forma de encaminhar uma interrogação filosófica em prol de uma fundamentação afrocentrada. Mas, a primeira ressalva é que ser humano, natureza e conhecimento não existem isoladamente numa perspectiva afrocentrada. Deste modo, a coextensividade entre humano, natureza e conhecimento exige uma abordagem conjunta. O que implica numa interrogação pelas relações entre o ser humano, a natureza e o conhecimento. O que está em jogo é investigar qual o sentido do conhecimento humano e suas relações com a natureza. Nunca é demais reiterar que afrocentristas não identificam natureza, apenas, com o meio ambiente. Diversos paradigmas ocidentais têm defendido que a natureza é algo distinto do ser humano e o papel do conhecimento é funcionar como uma ferramenta para colocar todos os seus recursos à disposição da humanidade. Conforme Aguiar (2004), os fundamentos deste crivo interpretativo estão baseados numa leitura da modernidade⁴ de que o avanço técnico científico significa controle e domínio. Na esteira da tradição judaico-cristã: “se Deus é o ‘senhor absoluto da criação’, o homem – sendo ‘imagem de Deus’– deve desenvolver um maior domínio sobre a natureza” (Aguiar, 2004, p.7). Ou seja, se o homem é o ponto alto da criação, seu lugar central exige a subalternização da natureza entendida como meio ambiente. É importante observar que o termo “homem” não inclui o feminino; se refere ao sexo masculino. “O patriarcalismo, em seu ponto de encontro com o monoteísmo, produz a imagem masculina e um único Deus como ‘pai’ e ‘senhor absoluto’(...) a dimensão feminina (...) secundária” (Aguiar, 2004, p. 6). Por outro lado, numa perspectiva afrocentrada, tal como a cosmovisão yorubá – grupo étnico situado entre os países do Benin, Nigéria e Camarões –, natureza (Éda) engloba todos os seres vivos e o meio ambiente, existe uma similitude entre o meio e as pessoas, de modo que tudo que se faz contra o meio ambiente é um ato contra a comunidade e cada pessoa que faz parte dela. Homens e mulheres são complementares, cada qualidade masculina tem uma paralela feminina, “homens e mulheres se equivalem física de psicologicamente” (Carneiro; Cury, 2007, p.120).

⁴ Por modernidade entendo um vasto e complexo paradigma que cultiva as ideias de progresso, individualismo e confiança na razão para controlar, gerir o meio e conquistar os povos não-europeus; paradigma que tem se desenvolvido a partir de elementos do renascimento europeu, da reforma protestante, do ideário iluminista, das revoluções científicas e industriais na Europa, e, da instalação da agenda da burguesia na gestão do Estado.

Se o projeto moderno se manteve fiel à ideia de que dominar e controlar o meio ambiente compõe o papel da humanidade. O conhecimento, numa perspectiva moderna e ocidental hegemônica, deve ser produzido em função deste domínio, aprender para controlar, explorar o meio, o que tornaria a “natureza” tão somente um “supermercado” aberto 24 horas para as “compras” da humanidade; daí, segue a ideia de que existam “recursos naturais”. O que é uma forma de ler a natureza partindo de valores econômicos, isto é, uma monetarização do meio ambiente, uma maneira de subsumir e reduzir tudo ao/no/para o mercado. “Esse modo de conhecimento foi, pelo seu caráter e pela sua origem, eurocêntrico” (Quijano, 2009, p.86). Ou seja, um conhecimento que deve submeter, esquadrihar e manipular os objetos conhecidos e não precisa estar relacionado diretamente com quaisquer resultados em favor da humanidade. Em outro registro, Karenga (2009, p.354) nos ensina que “o conhecimento num contexto e compreensão afrocentrados não significa nunca simplesmente o conhecimento pelo conhecimento, mas sempre o conhecimento pelo bem do ser humano, aliás, pelo bem do mundo”.

O conceito de tempo e suas implicações também são distintos. Enquanto as sociedades ocidentais valorizam o tempo a partir do futuro, procuram o progresso na construção de um futuro sempre melhor do que o presente e percebem o passado como um lugar menos “avançado”; na cosmovisão africana o passado tem papel chave. “Se nas sociedades modernas o tempo é orientado para o futuro, nas sociedades tradicionais o tempo é orientado para o passado. É esse precisamente o caso das sociedades africanas” (Oliveira, 200, p.48). Neste sentido, as respostas para o presente se encontram na ancestralidade. Com efeito, a inserção de uma temporalidade afrocentrada na educação não deve estar devotada para uma busca de um passado idealizado, nem de uma África mítica; porém, se trata de aprender com as gerações antigas e entender que o presente só é possível pelo passado que o antecede.

Pois bem, uma proposta de educação afrocentrada deve estar assentada em fundamentos apoiados na história dos povos africanos, numa linha filosófica africana, em investigações sociológicas que analisem as sociedades africanas e afrodiáspóricas, e, numa psicologia afrocentrada. É fundamental que todo projeto afrocentrado de educação perceba como o sistema educacional hegemônico é permeado, constituído e divulgador desses valores que localizam a natureza como objeto, o conhecimento como arma e propriedade, e, o ser humano como ser que “controla” e exige que tudo gravite ao seu redor. Mas, não se trata, somente, de identificar os padrões hegemônicos; mas, de propor e sustentar a afrocentricidade. É preciso conceber a natureza a partir de um lugar africano em todos os aspectos da vida.

Todo projeto afrocentrado advoga valores e ideias africanas, partindo de campos epistêmicos e planos axiológicos assentados em culturas africanas. Karenga (2003) elucida este horizonte com um pequeno elenco chamado *Nguzo Saba* (Sete Princípios): (a) centralidade da comunidade; (b) respeito à tradição; (c) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; (d) harmonia com a natureza; (e) natureza social da identidade individual; (f) veneração dos ancestrais; (g) unidade do ser. No caso de uma educação afrocentrada é adequado articular esses elementos e alinhavá-los através de toda extensão curricular. O próximo passo está numa análise mais detida do currículo. A

abordagem aqui escolhida para o tema do currículo passa pela análise da Lei 10639/03, especificamente do Plano Nacional que instituiu as diretrizes curriculares para educação das relações etnicorraciais. Em 09 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, o objeto da Lei é a obrigatoriedade da presença de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as disciplinas da Educação Básica, com ênfase nas disciplinas de História, Educação Artística, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. A Lei é resultado de vários dispositivos legais presentes na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de reivindicações legítimas de diversos movimentos sociais, como o movimento negro. Um dos desdobramentos do Parecer 003/2004 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) está na necessidade de trabalhos conjuntos de diversos setores da sociedade no processo de implementação da Lei 10.639/03. O Ministério da Educação tem papel indutor conforme consta no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana que está na esteira da Resolução 001/2004 do CNE que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana em junho de 2009, complementando o documento que foi publicado pela primeira vez no ano de 2004. O exame desse documento informa que no currículo de todas as disciplinas devem constar conteúdos de História e Cultura Afrobrasileira e Africana; o protagonismo das disciplinas de História, Educação Artística, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira não sugere a exclusividade delas no processo de combate ao racismo antinegro no sistema educacional brasileiro. O documento explicita que todos os Níveis de Educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Modalidades de Ensino (Educação de Jovens e Adultas(os) e Educação Tecnológica e Formação Profissional) devem estar de acordo com a Lei 10639/03 e a Lei 11645/08, que dá a mesma orientação quanto á temática indígena.

Uma educação afrocentrada se configura como uma possibilidade de cumprimento do marco legal. Quais seriam os princípios ou parâmetros para um currículo afrocentrado? Asante escreveu uma série sucinta de elementos de organização do currículo denominado *Princípios Asante para o currículo afrocentrado*⁵, o artigo conta com 10 princípios: 1º) Você e sua comunidade; 2º) Bem estar e biologia; 3º) Tradição e inovação; 4º) Expressão e criação artística; 5º) Localização no tempo e no espaço; 6º) Produção e distribuição; 7º) Poder e autoridade; 8º) Tecnologia e ciência; 9º) Escolhas e consequências; 10º) Mundo e sociedade. Partir da leitura desses elementos constitutivos de cada princípio e uma articulação com o Nguzo Saba torna possível uma exploração afrocentrada da área de fundamentos da educação, isto é, podemos analisar os elementos filosóficos, históricos, psicológicos e sociológicos numa perspectiva africana para compor o campo multifacetado da educação. Portanto, uma leitura cuidadosa de Nguzo Saba e os *Princípios asante para o currículo afrocentrado* não deixa dúvidas, Karenga (2003) e Asante (2006) concordam que a validade do conhecimento é medida

⁵ O texto pode ser encontrado em <http://asante.net/articles/6/the-asante-principles-for-the-afrocentric-curriculum/> e até 2010 ainda não tinha sido traduzido oficialmente. Acessado em 04/02/2010.

pela sua potencialidade de atender a comunidade, integrar as pessoas e proporcionar uma vida sem oposição com o meio ambiente. Se articularmos esses elementos com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Ensino Médio publicado em 1999 pelo MEC, podemos exemplificar uma maneira de afrocentrar o currículo.

Elementos para um currículo afrocentrado

Os PCN são os princípios suliadores, os eixos de orientação que aprofundam a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96. O documento dividiu as disciplinas em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Educação Artística); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química e Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Abaixo, segue a estratégia de inserção de elementos afrocêntricos que possam enegrecer e suliar práticas pedagógicas em cada disciplina.

Quais as pistas na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de parâmetros afrocentrados? Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna podem debater os conflitos de linguagens, os processos de colonização e transposição das línguas européias para os países africanos. Problematizar a noção de “dialeto”, uma designação discriminatória e eurocêntrica que desumaniza os povos africanos, negando o estatuto de língua para idiomas como yorubá, swahili, tonga, quimbundo, benguela etc. Essas disciplinas podem sugerir textos que debatem o valor da oralidade. É muito relevante que as disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira Moderna se debrucem sobre essa questão da escrita.

Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura. Felizmente, esse conceito infundado começou a desmoronar (Bâ, 1977, p.1).

Ler a tradição griot, situando o papel da palavra. Articular língua oral e língua escrita, avaliá-las sem hierarquizações. “Nada prova a priori que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração” (Ibidem). Recuperar através de textos literários e de diversos gêneros os contextos africanos e afrodiaspóricos e suas diversas significações, buscando o imaginário e o patrimônio legado por autoras e autores afro-perspectivistas (permeados ou constituídos por pontos de vista de matriz africana). Enfim, explorar relações entre a oralitura e a literatura. Outra questão relevante nesta grande área está no debate do sexismo e racismo linguístico, desnaturalizando o significado das palavras e apontando suas construções históricas e sociais. Por exemplo, a palavra “denegrir” deveria significar, apenas, se tornar negra e negro; mas, o caráter social da significação imerso dentro de um imaginário e modelo societário racistas carregam o termo de sentidos pejorativos. É neste sentido que o termo “enegrecimento” pode ser reinventado e usado como sinônimo de intensificação da compreensão ao longo deste texto. Ou seja, identificar *enegrecer*

com tornar uma ideia mais retinta, melhorar uma argumentação. Neste sentido, o estudo de línguas pode propor genealogias e reinventar sentidos a partir de lugares negros.

Educação Física pode explorar o papel dos jogos como um rito de passagem que oferece apoio aos jovens na transição para a vida adulta através de experiências intergeracionais. Estimular jogos que não se encerram com a vitória de um indivíduo ou de uma equipe, incentivar jogos cooperativos, onde o mais importante é o jogo e obter a vitória não está nas regras, por exemplo: o *frescobol*, atividade lúdica sem vitória individual, relacionar com atividades que intensifiquem o princípio *Umoja*⁶. Ou ainda, a capoeira angola que pode estar focada no aprendizado de um vasto repertório de movimentos sem que a pessoa que joga junto seja atingida efetivamente. A Educação Física pode trabalhar as linguagens corporais, concepções africanas de corpo, tal como a noção de *ara* presente na tradição yorubá, o lugar da dança na vida social e comunitária, atividades físicas em prol da integração e socialização do bem estar. Ensinar jogos africanos como a *mankalas*⁷.

Educação Artística é uma disciplina que pode explorar todas as expressões artísticas, contribuindo para uma historiografia que localize artistas africanas(os) no contexto internacional. Expor a tradição griot, explicitando como a atividade intelectual é inseparável da expressão artística, explorando o papel da música na manutenção do repertório de cosmovisões de povos como os Songhai, apresentar como a tradição griot se mantém no Senegal. Situar o vasto repertório africano na história da escultura, desde a produção artística do povo Nok até as expressões contemporâneas.

No caso da grande área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias não poderia ser diferente, os parâmetros passam por diversas articulações e interseções. Biologia pode explorar a construção “científica” e desconstrução do conceito de raça, debater o evolucionismo e situar a África como berço da humanidade, a dispersão da humanidade a partir do continente africano, problematizar a eugenia, debater o racismo e os elementos que foram usados para a criação do racismo “científico”. A disciplina de Física pode ser uma das responsáveis pelo estudo de seus conceitos através da confecção de instrumentos musicais africanos, tal como a kalimba, o djembê, o dundu, kisanji, analisando o tema de ondas mecânicas e acústicas, o trabalho pode ser integrado com Educação Artística que pode trabalhar na construção desses instrumentos. Por exemplo, a disciplina de Física pode estudar as ondas da kalimba, enquanto esse instrumento pode ser analisado na aula de Educação Artística, a partir de sua afinação pentatônica e ser construída. Química é uma disciplina que pode mergulhar na análise da composição dos remédios das tradições médicas africanas, por exemplo, analisar quimicamente os unguentos e chás medicinais do povo Benguela e dos Baxicongos. A química pode demonstrar a sua importância na pesquisa dos testemunhos arqueológicos, articulada com a biologia e a história pode trabalhar para a compreensão do uso do

⁶ Umoja integra o Nguzo Saba e significa: unidade, empenho pela manutenção dos valores através de atividades que integrem e ampliem a identidade entre as pessoas de uma comunidade.

⁷ Mankalas é a designação genérica para aproximadamente 200 tipos de jogos, os jogos podem ter entre dois e seis participantes. Mankalas existem em diversos países africanos e se presume que exista desde 7000 anos antes de Cristo. Por exemplo: no Daomé se chama Adi; no Sudão, Andot. Em Gana, Odowe e na Nigéria se chama Ayo.

Carbono 14 para datação de artefatos e estudo de civilizações da antiguidade. A matemática pode explorar o campo de estudos da etnomatemática, investigando as ideias matemáticas nos mais diversos contextos sociais e culturais. Por exemplo, o padrão geométrico de cabelos lanosos trançados pode ser objeto de estudo, a disciplina pode significar uma oportunidade para estimular modos de aprendizagem matemática através de danças, propondo a consolidação da ideia de que os aspectos cognitivos e motores são indissociáveis.

Figura 1. Kalimba T9, corpo em cabaça ou casca de coco, geralmente são bem pequenas, mas ainda assim se consegue uma boa sonoridade, com afinação pentatônica.



Fonte: <http://www.kalimba.art.br/kalimbas.html>

Sem dúvida, as Ciências Humanas e suas Tecnologias têm um papel importante na promoção da diversidade etnicorracial. As disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia podem, além de dialogar, propor pontos de partida epistêmicos nitidamente afrocentrados. A disciplina de História deve problematizar e/ou recusar os critérios ocidentais que abordam a África a partir de periodizações eurocêntricas. Apresentar periodizações africanas, por exemplo: a Etiópia tem um calendário próprio, todos os meses têm 30 dias, e, em setembro de 2010, o povo etíope comemorou a passagem do ano de 2002 para 2003. A disciplina de História pode analisar modos de produção e sistemas de organização social e regimes políticos que não sejam orientados pelos padrões modernos de esquerda e direita, democracia, capitalismo, socialismo etc. A disciplina de história pode contribuir para desmistificar e desconstruir equívocos em torno de civilizações antigas e desenvolver um profícuo debate, trazendo autores como Cheikh Anta Diop que fez pesquisas que demonstraram que o Egito era uma civilização negra na antiguidade; mas, apesar da vigorosa investigação, essa informação segue com baixa visibilidade. A disciplina de História pode analisar a afrodiáspora levando em consideração africanas(os) como protagonistas no processo de escravização. Carlos Moore (2008) explica bem que as elites africanas participaram do processo de escravização, os europeus não conseguiriam sem a cooperação africana; mas, enfatiza que essa relação teve um efeito devastador, o “tráfico negreiro” teve um “impacto cumulativo devastador. As sociedades africanas foram desarticuladas; os grandes espaços administrativos (...) se fragmentaram” (Moore, 2008, p.25). A participação das elites africanas no processo de escravização de grupos étnicos africanos não elimina a

responsabilidade dos povos europeus. E, apesar da participação dessas elites, Finch III (2009, p.172) enegrece o debate:

É um equívoco colocar a cumplicidade das elites africanas no *centro* da questão, quando foram as sociedades racistas externas que suscitaram, alimentaram e definiram as condições de funcionamento dos sistemas escravocratas e seu respectivo comércio. Os parceiros locais agiram à margem desses sistemas e estruturas econômicas mundiais que determinaram a dinâmica da instituição da escravidão racial dos africanos.

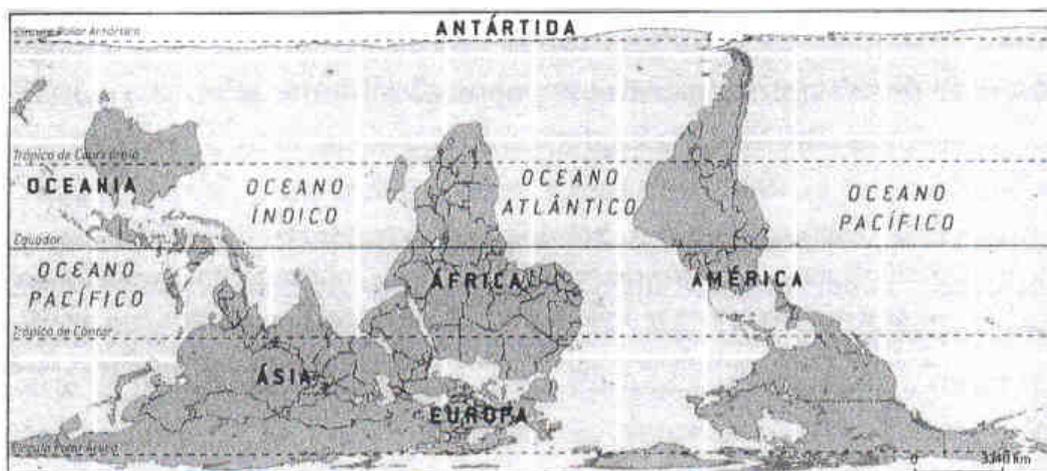
A História deve tratar das relações entre os mais diversos povos, sempre ocupando de historiografias que desmascarem o eurocentrismo. Por exemplo, cabe no escopo da abordagem afrocentrada da História, corrigir a terminologia equívoca que apresenta a “história da Europa” como se fosse “história geral”.

A disciplina Geografia também pode problematizar seus conceitos, propondo eixos africanos. Por exemplo, no caso do mapa mundi, o mais comum situa o norte em cima, aumentando as dimensões de algumas regiões e diminuindo outras. Podemos ver comparando os mapas de Mercator com o de Arno Peters (seguem adiante) que a projeção feita por Mercator amplifica o norte e diminui o sul. No caso de Peters, existe uma proporcionalidade que contempla as dimensões geográficas, a escala não hipertrofia o norte; mas, inverte colocando-o na parte inferior. A escolha de uma ou outra configuração não é neutra, nem um ato isolado de um suposto “sujeito universal” de conhecimento. Mas, uma ação política, e como tal, pode e deve ser lida a partir de olhar afrocentrado, com o intuito de enriquecer o debate em torno da geograficidade subjacente ao conceito de raça. Por essa razão, é mais decisivo se suliar ao invés de se nortear; porque os termos estão inseridos num contexto geopolítico que elegeu o norte e, especificamente, a Europa como o centro civilizatório mundial. Geografia pode refazer mapas, escalas, registros territoriais e definições espaciais a partir da experiência e centralidade dos povos africanos. O que estimula mapas do continente africano que não obedeçam às regras da partilha do continente africano por parte dos países europeus durante uma das fases do imperialismo entre a década de 1880 e o período da 2ª Guerra Mundial. Um mapa africano deve ser estudado no século XIX, levando em consideração os fluxos e territorialidades dos grupos étnicos africanos. Geografia pode pensar os territórios das cidades, as escalas de cidadania e as maneiras correspondentes que o poder público atua em algumas regiões, analisando a composição demográfica dos espaços e reiterando que o racismo ambiental e geográfico está diretamente relacionado como racismo antinegro.

A disciplina Sociologia pode analisar diversos fenômenos sociais, estimular estudos antropológicos e da área de política que foquem as relações etnicorraciais na sociedade brasileira. Uma análise de dados e de autoras e autores relevantes do campo sociológico. Por exemplo, uma leitura do sociólogo Guerreiro Ramos buscando um exame da ideia de que a negritude é um “lugar” na sociedade brasileira. A sociologia tem um papel decisivo na identificação do racismo como um processo social que não está relacionado, apenas, à escravidão; problematizando teses sobre a origem do racismo antinegro. A Filosofia é uma disciplina que pode estudar filosofias africanas, analisar a tese de que a Filosofia nasce na Grécia antiga, debater as influências do pensamento egípcio na filosofia de Platão e entre os primeiros filósofos gregos, problematizar e compreender os critérios que definem que tipos de pensamentos podem ou não ser enquadrados dentro da Filosofia.

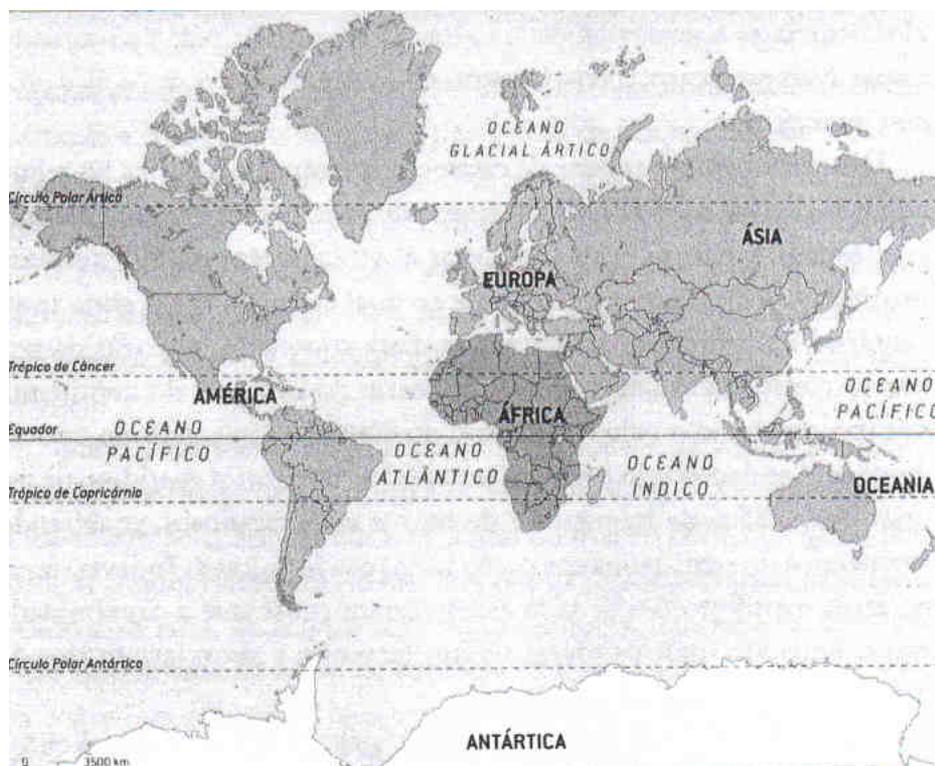
Filosofia pode ajudar a compreender como a área está permeada pelo eurocentrismo, buscando desconstruir suas bases em torno de outros lugares epistêmicos. O filósofo afro-americano Charles Mills escreveu (1999, p.13) que “a Filosofia é a mais ‘branca’ das ciências humanas”. Os conhecimentos filosóficos podem problematizar o porquê da leitura das tradições de vodun, inkisis e orixás não encontrar a mesma repercussão e mesmo vigor entre os textos de filósofas e filósofos que têm as mitologias grega, judaica e cristã. Filosofia pode ajudar a decidir a filosoficidade de diversas correntes de pensamentos africanos da antiguidade.

Figura 2. O Mundo na Projeção de Arno Peters, subvertendo a direção norte tradicional



Fonte: Santos, 2007

Figura 3. O Mundo na Projeção de Mercator



Fonte: Santos, 2007

Considerações finais

O meu desafio foi problematizar e apontar caminhos para o currículo através de uma perspectiva afrocentrada. Uma das principais contribuições deste texto é oferecer alguns subsídios para enriquecer o debate sobre educação e diversidade etnicorracial, trazendo à cena linhas afrocentradas para uma educação antirracista. As pesquisas na área da educação que procuram combater o racismo antinegro na sociedade brasileira podem ganhar com a inclusão da leitura de autoras e autores afrocentrados. As objeções à afrocentricidade não devem ser desconsideradas; mas, revistas e avaliadas. Charles Finch III (2008, p.177) – um profícuo pesquisador que começou em 1971 uma série sistemática de pesquisas sobre fundamentos africanos na antiguidade da ciência médica, além de estudos comparativos entre mito, religião e antropologia – enegrece a discussão: “O paradigma afrocentrado não é, nem pode ser, uma ortodoxia” É importante sublinhar que os rumos da afrocentricidade estão abertos e que os caminhos até agora explorados são pontos de partida; não a linha de chegada.

Com efeito, recorrer à afrocentricidade para dar subsídios para um currículo que favoreça a diversidade etnicorracial e contribua na desconstrução de desigualdades sociorraciais pode se configurar como uma possibilidade interessante para combater o racismo antinegro. Uma educação que esteja assentada em paradigmas afrocêntricos pretende contribuir para que maioria da população brasileira⁸ se reconheça na produção

⁸ É importante levar em conta que no Brasil, conforme dados do IBGE de 2007, 50,6% da população brasileira era composta de afrodescendentes, isto é, de negros (pretos e pardos). Cabe mencionar que durante a confecção deste trabalho o Censo do IBGE de 2010 estava no início.

histórica e cultural do Brasil. Enriquecer o debate intelectual, a produção acadêmica, as práticas pedagógicas e dialogar com toda a sociedade brasileira com o firme propósito de estabelecer topologias epistêmicas, linhas epistemológicas que reinventem, reconstruam e ressignifiquem os lugares, as narrativas, os saberes e, sobretudo, redefinir os critérios que estabelecem a legitimidade de determinadas práticas e dinâmicas intelectuais como inválidas e outras, válidas. Se as referências africanas ainda estão pouco disponíveis e marginalizadas, um diálogo despido de ideias estereotipadas acerca da afrocentricidade pode ser muito fértil para colocar pesquisas afrocentristas à serviço de várias estratégias no campo da educação em favor da diversidade étnica e racial. Enfim, um currículo afrocentrado pode ajudar na deszoomorfização de africanas(os) e afrodescendentes, fomentando uma esperança. A abordagem afrocentrada da educação vai avaliar os parâmetros curriculares dizendo de que lugares estão partindo e que nenhum lugar deve ser visto como periférico.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Leonel Azevedo. A Ética do retorno ao sagrado: discurso ecológico radical e espiritualidade. In **Revista do Centro Federal e Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ**. Ano 6. No 6, julho–dezembro de 2004, p.05-16.

ASANTE, Molefi. **The Afrocentric Idea**. Philadelphia: Temple University Press, 1987.

_____. **Afrocentricity**, 3rd edition, Trenton: Africa World Press, 1987.

_____. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar** In NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

_____. Afrocentric idea in education. **The Journal of Negro**. Vol. 60. No. 2, Spring 1991, pp.170-180.

_____. **Afrocentricity** In <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>, 2003. Acessado em 01/03/2010.

BÂ, Hampâté. As características da cultura tradicional africana, suas múltiplas facetas, a oralidade, mitologia, religiosidade e formas de expressão In **Introdução à Cultura Africana**. Lisboa:Edições 70, 1977.

CARNEIRO, Sueli; CURY, Cristiane. O poder feminino no culto dos orixás in NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e meio ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2007, p. 117-143

FINCH III, Charles S. A afrocentricidade e seus críticos In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p.167-177.

KARENKA, Maulana. *Afrocentricity and multicultural education* In MAZAMA, Ama. *The afrocentric paradigm*. Trenton: África World Press, 2003, p.73-94.

MAZAMA, Ama. Afrocentricidade como um novo paradigma In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 111-128

PINHEIRO, Sérgio. Transversalidade da temática etnicorracial com os conteúdos do ensino médio e com programas de vestibular In Braga, Maria Lúcia de Santana; Silveira, Maria Helena Vargas. **O programa diversidade e a construção de uma política educacional antirracista**. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social In SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 129-146

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

_____. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MILLS, Charles W. The racial polity In BABBITT, Susan E.; CAMPBELL, Sue. **Racism and philosophy**. New York: Cornell University Press, 1999.

NOBLES, Wade. **African psychology: towards its reclamation, reascension and revitalization**. Oakland: Black Family Institute, 1986.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as Relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: _____ (Org.) **"Diversidade, Espaço e Relações Etnicorraciais: o Negro no Ensino de Geografia"**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007a.

_____ (Org.) **"Diversidade, Espaço e Relações Etnicorraciais: o Negro no Ensino de Geografia"**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007b.



Revista África e Africanidades - Ano 3 - n. 11, novembro, 2010 - ISSN 1983-2354
www.africaeafricanidades.com

Revista África e Africanidades - Ano 3 - n. 11, novembro, 2010 - ISSN 1983-2354
www.africaeafricanidades.com