



Valores afro-brasileiros na educação

BOLETIM 22
NOVEMBRO 2005



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



SUMÁRIO

PROPOSTA PEDAGÓGICA

VALORES AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO	03
Andréia Lisboa de Sousa	

PGM 1

NOVAS BASES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA NO BRASIL	15
Carlos Moore	

PGM 2

VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
Azoilda Loretto da Trindade	

PGM 3

OS QUILOMBOS E A EDUCAÇÃO	37
Maria de Lourdes Siqueira	

PGM 4

MATEMÁTICA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA Afroetnomatemática, África e afrodescendência	43
Henrique Cunha Junior	

PGM 5

MATRIZ AFRICANA: EDUCAÇÃO E ÉTICA Os versos sagrados de ifá: base da tradição civilizatória iorubá	55
Juarez Tadeu de Paula Xavier	

Valores afro-brasileiros na educação

Andréia Lisboa de Sousa(1)

*Na nova terra/ Novos povos, novas línguas,
Pelourinho, dor; à mingua/ Nunca mais pude voltar.
E mesmo escravo/ Nas caldeiras das usinas,
Nas senzalas e nas minas/ Nova raça fiz brotar.
Hoje, essa terra/ Tem meu cheiro, minha cor,
O meu sangue, meu tambor;/ Minha saga pra lembrar.
(Antonio Nóbrega e Wilson Freire, 1997)*

Na sociedade contemporânea, reconhece-se que a educação é um dos mais importantes canais de mobilidade social(2), ou seja, quem tem acesso a uma educação de qualidade habilita-se para participar do conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Por isso, o movimento social negro tem considerado a educação um elemento fundamental para a transformação da realidade social do país, especialmente no que concerne à população negra(3) brasileira, haja vista os dados sobre desigualdades, publicados nos indicadores socioeconômicos do IPEA, IBGE, DIEESE, PNUD-ONU e outros órgãos que desenvolveram pesquisas com este recorte.

Na década de 1990, destacaram-se, entre outras atividades, as celebrações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, que culminou com a Marcha Zumbi(4): Marcha contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida. Pressionado pelo movimento negro, o Governo brasileiro criou um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para discutir políticas públicas para a população negra. Até então, raras tinham sido as abordagens das Políticas Educacionais voltadas, especificamente, para a população negra.

O sistema educacional, ao reproduzir as práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, faz com que crianças e jovens negros/as vivenciem situações que os/as deixem vulneráveis às práticas discriminatórias, interferindo no desenvolvimento emocional e cognitivo desses sujeitos (Cavalleiro, 2000, Bento, 2002; Gomes e Gonçalves, 2002; Gonçalves, 1996 e Munanga, 2001).

Os africanos que foram escravizados no Brasil trouxeram consigo rituais de celebração, valores, linguagem, religiões, costumes, vestimentas, penteados, temperos, canções, danças, folhas, tambores variados, conhecimento científico (no campo da agricultura, da metalurgia, da pesca etc.), a história e a memória de seu povo, por meio da tradição oral, que foi e vem sendo transmitida, retransmitida e ressignificada.

Grande parte dos conteúdos expressos pelos livros didáticos, paradidáticos ou pelos materiais pedagógicos em geral ainda mantém uma visão estereotipada sobre a representação do segmento negro ou ignora o conhecimento científico, técnico, lingüístico, estético, a visão de mundo dos africanos e afro-brasileiros. Além disso, o que há nessa área é, muitas vezes, considerado de “má qualidade”, sendo, talvez, um dos motivos para não serem adotados pelos sistemas de ensino ou pela(s) fundação(ões) que fornece(m) os mesmos para as escolas.

A grande dificuldade reside na ausência de disciplinas, cursos de formação inicial e continuada, materiais didáticos que ofereçam subsídios para os educadores trabalharem com a cultura afro-brasileira no currículo escolar. De acordo com Lisboa de Sousa (2003), é fundamental levar em consideração os estudos sobre as influências das culturas africanas trazidas para o Brasil, a fim de que possamos compreender a lógica do pensamento(5) e do viver negro, desconstruir(6) os estereótipos e valorizar sua cultura.

Uma série concebida a partir das africanidades e dos valores civilizatórios presentes na cosmovisão afro-brasileira pretende propiciar: a) a reafirmação da identidade dos afro-brasileiros; b) a convivência dos vários segmentos que constituem a sociedade brasileira com outra "lógica" de pensamento e comportamento; c) a reorientação dos educadores, para que possam tratar da temática em sala de aula; d) a criação de novas propostas para os livros e os materiais didático-pedagógicos destinados à educação básica, concebidos a partir dos saberes afro-brasileiros e e) a visibilidade de um outro imaginário, baseado nos princípios da diversidade, da pluralidade, enfim, das africanidades, essenciais para a cosmovisão africana no Brasil.

Nosso aporte teórico perpassará dois referenciais básicos que convergem para abarcar a complexidade que envolve a pesquisa proposta: as africanidades e o imaginário. Inicialmente, se faz necessário expressar a definição dos conceitos de africanidades e de valores civilizatórios africanos que serão adotados nessa pesquisa. Entendemos africanidades brasileiras como as raízes da cultura

afro-brasileira, que revelam tanto os modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, como as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu cotidiano.

Na medida em que participam da construção da nação brasileira, os descendentes de africanos vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as daqueles. Desta forma, investigar as africanidades brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela própria dignidade, bem como pela de todos os descendentes de africanos e, mais ainda, pela dignidade de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os traços culturais e o imaginário dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e situar tais produções na construção da nação brasileira (Gonçalves e Silva, 2001).

Apoiamo-nos em Oliveira no que concerne aos valores ou aspectos civilizatórios africanos. Segundo ele, na Diáspora africana, o que vem para o Brasil não é a estrutura físico-espacial das instituições nativas africanas, mas os valores e os princípios negros africanos. É a isto que doravante chamaremos de aspectos civilizatórios africanos. São aspectos civilizatórios característicos da cultura negra, reconstruída no contexto brasileiro, preservando, entretanto, sua matriz africana (2003).

Por um lado, a diáspora significou uma ruptura com os valores civilizatórios africanos, mas, por outro, essa condição fez com que esses valores se espalhassem em várias partes do mundo. Já que estavam distantes fisicamente, os descendentes de africanos preservaram em sua memória os mitos e os ritos de suas tradições culturais para transmitir seu conhecimento ancestral. Segundo Ferreira Santos, vozes ecoam há muito tempo, por longos espaços, através de gerações. Vozes que ora cantam e ora gritam (2003).

Na cosmovisão africana, a vida é sacralizada e ritualizada continuamente no cotidiano das sociedades negro-africanas, uma vez que não se separa dos ritos e dos mitos. Para compreender os valores civilizatórios afro-brasileiros, é necessário compreender alguns traços da estrutura mental ocidental, que podem ser exemplificados por meio do pensamento por contradição, do princípio de identidade e de uma visão etnocêntrica:

“A estrutura ocidental, ao pensar a diferença, reproduz o sistema de pensamento do século XIX. A referência é a idéia de originalidade e pureza, desvalorizando as misturas e os processos híbridos. Elevar a diferença a um grau absoluto é cair no discurso naturalista que combatemos. Pensar assim é pensar por contradição. Pensar assim é pensar excludentemente” (Oliveira, 2003, p. 88).

Já as populações africanas não pensam por contradição, isso não faz parte de sua estrutura cognitiva, elas pensam por analogia e participação (Bastide, 1990), obedecendo aos princípios de inclusão, complementaridade, integração, respeito à diversidade e às diferenças(7). Desta forma, operam “universo interligado, compreendido por analogias e funcionando no plano das funções simbólicas, com o objetivo de promover o bem-estar de todos e de cada um” (Oliveira, 2003, p. 89).

Uma vez que a aquisição do conhecimento, a apropriação e a transmissão da cultura não ocorrem estritamente pela via da racionalidade, mas também através da dimensão emotiva, nos ancoraremos nos estudos de Munanga para pensar as mudanças necessárias para o avanço no processo de construção de uma nova metodologia, na qual o plano da sensibilidade humana seja um instrumento norteador de novos valores ao aparato científico, incidindo nos mecanismos simbólicos do pensamento:

Considerando que [o]... imaginário e ... [as] representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão de onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos, os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (2001, p. 9).

Essa preocupação com um outro enfoque para o tratamento da temática étnico-racial revela-se fundamental, na medida em que se incluem as contribuições que o negro destina ao pensamento educacional e pedagógico brasileiro, pretendendo materializar sua perspectiva de igualdade que abrange outros grupos discriminados, tais como os indígenas (Gonçalves e Silva, 1997; Gonçalves e Silva & Gomes 2002, Romão, 2003; Siqueira, 1996 e Munanga, 1996, 1986).

Para a pesquisadora Maria de Lourdes Siqueira (1996), a pedagogia clássica, respaldada e justificada pela civilização ocidental, desvaloriza a contribuição das civilizações africana e indígena, que constitui parte essencial da formação social brasileira, e o processo de construção do sistema educacional do Brasil, privilegiando apenas o aporte do modelo imposto pela colonização.

A noção de cultura que norteará a série deve ser compreendida como um circuito que une ‘as formas estruturantes’ (quer dizer os modelos, padrões, normas de comportamento instituídos:

domínio do lado patente) ou ‘o plasma existencial’ (da vida, do cotidiano e das vivências individualizadas dos grupos e de seus membros: domínio do lado latente) (P. Carvalho, 1994, p. 54). Nesse circuito, pretendemos trabalhar com uma noção de cultura "que procura esquivar-se dos vícios aristotélicos e cartesianos da simples enumeração de propriedades ou atributos suficientes e necessários, portanto, constituintes de um conceito" (Ferreira Santos, 2003, p. 132).

Temas que serão debatidos na série Valores afro-brasileiros na educação, que será apresentada no Salto para o Futuro/TV Escola, de 7 a 11 de novembro de 2005:

PGM 1: Novas bases para o ensino da História da África no Brasil(8)

A obrigatoriedade(9) do ensino da história da África nas redes de ensino no Brasil apresenta, para o universo docente brasileiro, o desafio de disseminar, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano.

Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, as culturas e civilizações do continente africano, antes, durante e depois da grande tragédia dos tráficos negreiros transaariano, do mar Vermelho, do oceano Índico (árabe-muçulmano) e do oceano Atlântico (europeu), e sobre a subsequente colonização direta desse continente pelo Ocidente a partir do século XIX(10), são tarefas de grande envergadura.

A generalização do ensino da história da África apresenta problemas específicos. No texto do primeiro programa dessa série, assinalamos, de maneira sumária e a título indicativo, alguns dos problema que deverão ser levados em conta na formação inicial e continuada das/os professoras/es das redes de ensino incumbidas/os dessa missão. Vamos nos limitar aos problemas menos evidentes contidos na problemática epistemológica, metodológica e didática em relação à África, tendo em mente que se trata de uma modesta contribuição, entre outras, num campo tradicionalmente semeado de abordagens conflitantes e de muitas controvérsias. A proposta do primeiro programa é subsidiar o ensino de História da África no Ensino Básico.

PGM 2 : Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil

As Classes de Educação Infantil parecem-nos espaços privilegiados de vivência e compreensão dos

significados dos valores civilizatórios afro-brasileiros. A circularidade, a oralidade, a alegria, a ancestralidade, a aprendizagem iniciática, o princípio da energia vital... Valores que, se consolidados na Educação Infantil, podem ganhar fôlego e potência para se ampliarem para além dos muros da escola com o status que nos é socialmente devido, neste longo processo de constituição da sociedade brasileira.

Mas que valores são estes? Como se constituíram na nossa sociedade? Como podem estar presentes numa escola marcada e comprovadamente eurocêntrica? Que estratégias enquanto docentes podemos tomar nesta direção? O que ler? Onde pesquisar? Com quem dialogar?

Estes são os eixos básicos a serem abordados neste programa.

Pretendemos partir de uma reflexão sobre a África como um continente plural, marcado por uma espetacular diversidade étnica e cultural e, diante disto, eleger alguns valores que nos parecem fundantes da nossa afro-brasilidade. Pensarmos como esta presença está em nossa sociedade, ainda que de maneira invisibilizada e/ou subalternizada, de modo a darmos um novo enfoque e novo status a estes valores, que nos constituem como brasileiros e brasileiras. A partir daí, pretendemos discutir a possibilidade da presença destes valores – com positividade, riqueza e respeito – no cotidiano da Educação Infantil brasileira. Temos, assim, nesta direção, como perspectiva, a dimensão de expansão da presença dos valores civilizatórios afro-brasileiros, para todos os níveis e modalidades de ensino brasileiro, com equidade. Outro aspecto a desenvolver é o fortalecimento da dimensão de professores- pesquisadores e professoras-pesquisadoras de práticas cotidianas anti-racistas, inclusivas e que contemplem a diversidade étnico-racial e cultural brasileira.

PGM 3: Africanidades na organização educacional em comunidades quilombolas

A proposta do terceiro programa inscreve-se no âmbito de ações que têm por objetivo oferecer a professoras e professores um recurso político-cultural-pedagógico para compreensão das diversidades étnico-culturais, que se encontram nas Comunidades Remanescentes de Quilombos.

A oralidade assegura um processo educacional milenar, formando pessoas numa prática que se realiza no cotidiano, afirmando o orgulho do pertencimento étnico, cultivando formas de vida comunitárias, integradas, em certa medida, à dinâmica social das sociedades contemporâneas, sem

perder de vista marcas africanas que perpassam valores, crenças, costumes, tradições, que constituem as dimensões simbólicas, mitológicas, rituais da vida nos Quilombos.

Os Quilombos existem em todo o território nacional, recriando formas de luta pela posse da terra, liberdade e condições dignas de subsistência. Há gerações que se sucedem nesse processo, comprometidas com a continuidade e dinâmica de suas tradições e luta por seus direitos a uma existência com dignidade e cidadania.

A vida nos Quilombos é inspirada em africanidades que permanecem vivas e ao mesmo tempo são reelaboradas no dia-a-dia, partindo sempre de uma visão de mundo inspirada em costumes, crenças, valores legados pelos ancestrais e descendentes das civilizações africanas.

PGM 4: Matemática e cultura africana e afro-brasileira

A finalidade do quarto programa é introduzir a afroetnomatemática, como forma de despertar os alunos para a importância de africanos e afrodescendentes no campo do uso da Matemática. Pesquisas recentes mostram que há uma percepção errônea de que os afrodescendentes não são completamente aptos para o aprendizado da Matemática. Esse fato leva professores a desenvolverem formas preconceituosas de justificar o insucesso dos afrodescendentes em Matemática, como também cria certo receio do alunado para o aprendizado desta área do conhecimento. Este programa visa apresentar a perspectiva de negros na Matemática em quatro aspectos: a) Negros na Matemática na história do Brasil; b) Aportes à Matemática pelos africanos; c) Pesquisadores negros na área da Matemática; d) O uso de um jogo africano em sala de aula, para o desenvolvimento cognitivo na área do raciocínio lógico.

PGM 5: Matriz africana: educação e ética

As culturas africanas assentam-se em três pilares básicos: oralidade, relação dinâmica com a ancestralidade e sincronicidade entre o espaço histórico (aye) e o espaço sagrado (orun). A oralidade dá sustentação às histórias humanas e sagradas desses povos. Entre os iorubas (povo da África Ocidental: Nigéria, Togo e Daomé), a "oratura" sustenta-se nos Versos Sagrados de Ifá, transmitidos pelos mais velhos aos mais jovens, iniciados na tradição. Essa é a forma de veiculação do axé (força vital ancestral), inoculado no rito de passagem iniciático. A relação dinâmica com o ancestral não o

segrega no passado. Pelo contrário: o ancestral – histórico e mítico, orixá – está presente no dia-a-dia do fazer humano. Ele é o elo que liga o ioruba ao mundo sagrado, orun. Mundo que retroalimenta os sonhos e as realizações dos seus descendentes.

Por esses portais, torna-se possível o ingresso no "multiverso" civilizatório desse povo. É a arquitetura civilizatória que dá sustentação à educação, às relações morais, à ética e à deontologia. A estrutura civilizatória dá apoio à educação, em seu duplo aspecto: a escolarização e a relação orgânica com o tecido social. Debater estes e outros temas é a proposta do quinto programa da série, uma vez que a África, em sua diversidade, também contempla, ao lado das religiões tradicionais, outras crenças, muitas das quais, tendo sido trazidas pelos colonizadores, foram ressignificadas.

Bibliografia

III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Disponível no site: www.afirma.inf.br, acessado em 30 de abril de 2005.

Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Disponível no site: <http://www.presidencia.gov.br/seppir>, acessado em 30 março de 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Folder dos Fóruns Estaduais Educação e Diversidade Étnico-Racial, 2005. Disponível no site: www.mec.gov.br/secad

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SECAD em Notícia. Edição Especial, 2005. Disponível no site: www.mec.gov.br/secad

A FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES NA III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA, Brasília: Ministério da Cultura, 2002.

BÂ, Amadou Hampâté. Amkouel, o menino fula. São Paulo: Pallas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

APPYAH, Kwame A. Na Casa de meu Pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. Cultura Negra e Dominação. São Leopoldo/RS: Ed. Unisinos, 2002.

BASTIDE, Roger. As Religiões Africanas no Brasil. Contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. Tradução de Maria Eloísa Capellato e Olívia Krähenbühl. São Paulo: Ed.Pioneira/Edusp, 1971.

_____. Brasil: terra de contrastes. São Paulo: Difel, 1990.

BENTO, Maria Aparecida Silva & CARONE, Iray. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

CAVALLEIRO (org.). Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CUCHE, Denys. A Noção de Cultura nas Ciências Sociais. Bauru: EDUSC, 1999.

DIOP, Cheikh Anta. The African Origin of Civilization: Myth or Reality. Nova York: Westport, Laurence Hill and Company, 1974.

DURAND, Gilbert. Campos do Imaginário. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

_____. As Estruturas Antropológicas do Imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIADE, Mircea. Imagens e Símbolos. Ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Mito e Realidade. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1972.

FERREIRA SANTOS, Marcos. Novas Mentalidades e Atitudes: Diálogos com velha Educação de Sensibilidade. Conferência no XV Encontro Estadual da APASE. São Paulo: Parltino, junho de 2001.

_____. Arte, Imaginário e Pessoa: Perspectivas Antropológicas em Pesquisa. In: TEIXEIRA & PORTO (orgs.). Imagens da Cultura: Um Outro Olhar. São Paulo: Plêiade, 1999.

_____. Mitohermenêuticas de Sangoma: três lições da Ancestralidade para afro-descendentes. In: Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi. São Paulo: Zouk, 2004.

GOMES, Nilma Lino & GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: Munanga (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____ & GOMES, Nilma Lino. Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

_____ & Luis Alberto Oliveira. O Jogo das Diferenças. O multiculturalismo e seus contextos. 3a. edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____ & BARBOSA. L. M. Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCAR, 1997.

_____. Educação e Diversidade Cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Mimeo s/d.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação dos professores. In: DAYREL, Juarez (org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

HOUNTONDJ, P. Sur la Philosophie Africaine. Paris: Maspero, 1976.

KI-ZERBO, Joseph. História Geral da África. Org. UNESCO. São Paulo: Ática-UNESCO, 1980.

LEITE, Fábio. Valores Civilizatórios em Sociedades Negro-africanas. In: Introdução aos Estudos sobre África Contemporânea. São Paulo: Centro de Estudos Africanos da USP, 1984.

MAFFESOLI, M. Elogio da razão sensível. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Visível e o Invisível. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos e Ricardo Terra. 3a. edição, São Paulo: Perspectiva, 1992.

MOREIRA DE OLIVEIRA, Julvan. Descendo à mansão dos mortos: o mal nas mitologias religiosas como matriz imaginária e arquetipal do preconceito, da discriminação e do racismo em relação à cor negra. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MUDIMBE, V. The invention of África. Chicago Press, 1988.

MUNANGA, Kabengele. (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. (org.). Superando o racismo na escola. 3a edição. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, 2001.

_____. Negritude. Usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

_____ & SCHWARCZ, Lília. Teorias Sobre o Racismo. In: HASENBALG, Carlos. Racismo: Perspectivas para um Estudo Contextualizado da Sociedade Brasileira. Revista Estudos & Pesquisas. Niterói: Ed. da Universidade Federal Fluminense, 1998, pp. 45-65.

_____. Estratégias de Combate ao Racismo na Educação. Ministério da Educação e do Desporto. (mimeog), s/d.

_____ (org.). Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. (org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, 2001.

NASCIMENTO, Abdias do. O Negro Revoltado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Programa Diversidade na Universidade. Contrato de Empréstimo nº 1406/OC-BR, 2002.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati "Literatura Infanto-Juvenil: a criança negra". Cadernos CEVEC. São Paulo, Centro de Est. Educac. Vera Cruz, (4):63-5, 1988.

OLIVEIRA, David E. de. Cosmovisão africana no Brasil – elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. Etnocentrismo: Inconsciente, Imaginário e Preconceito no Universo das Organizações Educativas. Interface, Comunicação, Saúde, Educação. São Paulo, Agosto de 1994.

_____. Antropologia das Organizações e Educação: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

PORTO, Maria do Rosário et al. (orgs.). Negro, Educação e Multiculturalismo. São Paulo: Ed. Panorama, 2002.

PORTO, Maria do Rosário S., TEIXEIRA, Maria Cecília S., SANTOS, Marcos Ferreira; BANDEIRA, Maria de Lourdes (orgs.). Tessituras do Imaginário: Cultura & Educação. Cuiabá: Edunic/Cice, p. 57-76, 2000.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. Alma Africana no Brasil. Os Iorubas. São Paulo: Ed. Oduduwa, 1996.

ROMÃO, Jeruse. Como o negro tem tratado a questão racial? Como o negro tem tratado a educação. In:

SOUSA, Andréia et al. (orgs.). Negras Questões – o negro na sociedade brasileira. São Paulo: Núcleo de Consciência Negra na USP, 2003.

SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático. São Paulo: EDUFBA, 2001.

_____. A Discriminação do Negro no Livro Didático. Salvador: CEAO-CED, 1995.

_____. As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático. In: Programa A cor da Bahia - Educação, racismo e anti-racismo. Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Ilê Aiyê: uma dinâmica de educação na perspectiva cultural afro-brasileira. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial. São Paulo: EDUSP, 1996.

SISS, Ayas. Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SODRÉ, Muniz. Claros e Escuros – identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, Andréia L. de. Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. O Exercício do Olhar: Etnocentrismo na Literatura Infanto-Juvenil. In:

SOUZA, Elizabeth. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

_____. "Preconceitos e Discriminações Raciais em Livros Didáticos e Infanto-Juvenis." In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez (65): 52-65, 1988.

_____ & PINTO, Regina Pahim. De Olho no Preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para criança. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

Notas:

1 Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Mestre em Educação pela FEUSP. Subcoordenadora de Políticas Educacionais da Coordenação-Geral da Diversidade e Inclusão Educacional/SECAD/MEC. Consultora dessa série.

2 O movimento social negro, no decorrer dos anos, tem considerado a educação um elemento fundamental para a transformação da realidade social do país. Instituições como Frente Negra Brasileira, década de 1930; Teatro Experimental do Negro (TEN), década de 1940; Movimento Negro Unificado (MNU), década de 1970 são alguns exemplos. Atualmente, há várias entidades que se ocupam de alternativas educacionais para preencher essa lacuna educacional.

3 Nesse texto, utilizaremos a terminologia negro/a, englobando pretos, pardos e descendentes de negros, conforme as categorias do IBGE.

4 Documento da Comissão Executiva da Marcha Zumbi denominado - Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida. Brasília: Cultura e Gráfica Editoras, 1996.

5 Parafrazeando Petronilha B. Gonçalves no livro O Pensamento Negro e Educação no Brasil (1997).

6 Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático, Ana Célia Silva (2001).

7 Sousa (2003, p. 248-250) aborda a harmonia dos contrários presente na cultura afro-brasileira, que equivale a essa marca de um pensamento não excludente.

8 Sinopse retirada do artigo publicado no livro Educação anti-racista - caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. MEC/SECAD, 2005.

9 A Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 001/2004 regulamentam esta lei.

10 A Conferência de Berlim (1884-1885) fixou e disciplinou as regras do jogo de ocupação do continente africano. Em 1880, apenas uma décima parte da África estava vagamente ocupada pelos europeus, lembra o historiador Joseph Ki-Zerbo, mas essa situação mudaria bruscamente nos vinte anos seguintes, quando o Ocidente se apoderou de todo o resto do continente (KI-ZERBO, 2002: 76-77).

NOVAS BASES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA NO BRASIL(1)

*Carlos Moore(2)***Introdução(3)**

A obrigatoriedade(4) do ensino da história da África nas redes de ensino no Brasil confronta o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto da sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano.

A generalização do ensino da história da África apresenta problemas específicos. Neste texto assinalamos, de maneira sumária e a título indicativo, alguns dentre os quais deverão ser levados em conta na formação inicial e continuada das/os professoras/es das redes de ensino, incumbidos/as dessa missão.

(...)

1. SINGULARIDADES AFRICANAS

No contexto da história geral da humanidade, a África apresenta, em planos diversos, um conjunto impressionante de singularidades que remetem a interpretações conflituosas e, muitas vezes, contraditórias. É provável que nenhuma das regiões habitadas do planeta apresente uma problemática de abordagem histórica tão complexa quanto a África, e isto se deve a muitos fatores, dentre os quais podemos destacar:

- a sua extensão territorial (30.343.551 km², o que corresponde a 22% da superfície sólida da Terra), que vai desde a região do Pólo Sul até o Mediterrâneo e do oceano Atlântico ao oceano Índico, apresentando uma grande variedade climática(5);
- uma topografia extremamente variada: grandes savanas, vastas regiões desérticas ou semidesérticas (Sahel), altiplanos, planícies, regiões montanhosas e imensas florestas;
- a existência e interação de mais de 2.000 povos com diferentes modos de organização

socioeconômica e de expressão tecnológica;

- a mais longa ocupação humana de que se tem conhecimento (2 a 3 milhões de anos até o presente) e, conseqüentemente, uma maior complexidade dos fluxos e refluxos migratórios populacionais.

1.1. Berço da humanidade

A mais marcante das singularidades africanas é o fato de seus povos autóctones terem sido os progenitores de todas as populações humanas do planeta, o que faz do continente africano o berço único da espécie humana. Os dados científicos que corroboram tanto as análises do DNA mitocondrial(6) quanto os achados paleoantropológicos apontam constantemente nesse sentido.

O continente africano, palco exclusivo dos processos interligados de hominização e de sapienização, é o único lugar do mundo onde se encontram, em perfeita seqüência geológica, e acompanhados pelas indústrias líticas ou metalúrgicas correspondentes, todos os indícios da evolução da nossa espécie a partir dos primeiros ancestrais hominídeos. A humanidade, antiga e moderna, desenvolveu-se primeiro na África e logo, progressivamente e por levas sucessivas, foi povoando o planeta inteiro(7).

Portanto, as atuais diferenças morfo-fenóticas entre populações humanas – as chamadas “raças” – são um fenômeno recente na história da humanidade (presumivelmente do final do paleolítico superior, 25.000-10.000). E a ciência já descartou como anticientífica a idéia de que o morfo-fenótipo possa incidir de algum modo nos processos intelectuais de socialização ou de aquisição/aprimoramento de conhecimentos(8).

Esta tradição, eurocêntrica e hegemônica, costuma alinhar o fato histórico com a aparição, recente, da expressão escrita, criando os infelizes conceitos de povos “com história” e de povos “sem história” que, eventualmente, o etnólogo Lucien LEVY-BRUHL iria transformar em “povos lógicos” e “povos pré-lógicos”(9). Mas a história propriamente dita é a interação consciente entre a humanidade e a natureza, por uma parte, e dos seres humanos entre si, por outra. Por conseguinte, a aparição da humanidade como espécie diferenciada no reino animal, abre o período histórico. O termo “pré-história”, tão abusivamente utilizado pelos especialistas das disciplinas humanas, é uma dessas criações que doravante deverá ser utilizada com maior circunspeção.

1.2. Berço das primeiras civilizações mundiais

Uma das singularidades da África decorre do fato de esse continente ter sido o precursor mundial das sociedades agro-sedentárias e dos primeiros Estados burocráticos, particularmente ao longo do rio Nilo (Egito, Kerma e Kush). Ao longo dos séculos, as riquezas destes Estados, assim como as riquezas do império de Axum, na parte oriental do continente, e do império de Cartago, situado na porção setentrional, aguçaram a cobiça de inúmeros povos vizinhos, desde o Mediterrâneo europeu (gregos e romanos) e o Oriente Médio semita (hicsos, assírios, persas, turcos, árabes), até o sudeste asiático (indonésios).

1.3. Alvo da escravidão racial e dos tráficos negreiros transoceânicos

A singularidade do continente africano, que teve a maior repercussão negativa sobre o seu destino, determinando o que é a África de hoje, foi a de ter sido o primeiro e único lugar do planeta onde seres humanos foram submetidos às experiências sistemáticas de escravidão racial e de tráfico humano transoceânico em grande escala. O chamado “continente negro” – como é designado o continente africano, ainda que nenhum historiador tenha se referido à Europa como continente “branco” ou à Ásia como o continente “amarelo” – foi transformado, durante um período de um milênio, num verdadeiro terreno de caça humana e de carnificina. O impacto negativo cumulativo dessa realidade sobre o desenvolvimento econômico, tecnológico, político, demográfico, cultural e psicológico dos povos africanos está ainda por ser determinado. Mas as complexas interconexões existentes entre as singularidades apresentadas e a visão depreciativa que permeia tudo o que se refere à herança histórica e cultural dos povos africanos já começam a aparecer.

1.4. Alvo dos mitos raciológicos

Às singularidades próprias do continente se agrega outra, de construção totalmente externa: uma mitologia preconceituosa erigida por seus sucessivos conquistadores (hicsos, assírios, gregos, romanos, persas, turcos, árabes, indonésios e europeus), que sobrevive atualmente na maioria das obras eruditas produzidas pelos africanistas de todos os continentes, e pelos historiadores em particular.

O ensino da história da África apresenta, pois, problemas específicos de interpretação com os quais

o pesquisador nunca se defrontará ao percorrer a história dos outros povos do planeta; povos cuja inteligência, dinamismo, capacidade de empreender, aprender e de adaptar-se às condições e meios diversos jamais foram questionadas.

No caso da África, chegou-se a afirmar que a civilização do Egito faraônico tivesse sido “trazida de fora” por misteriosos povos “de pele branca”, supostamente vindos do Oriente Médio. Numídia e Cartago sofreram desde então a mesma sorte, e a África foi ideologicamente dividida entre uma “África negra” e uma “África branca”, para marcar a coincidência entre o conceito de raça e o conceito de civilização.

Os povos africanos ao sul do Saara foram apresentados, durante longo tempo, como gente “sem história”, “sem escrita”, “sem estados”, e “sem moeda”, ou seja, sociedades desprovidas de coerência orgânica. Sabe-se que na ótica materialista, hegemônica e linear do Ocidente e do Oriente Médio, a expressão “escrita”, a organização em “estados” e a utilização de “moeda” são sinônimos de inteligência, superioridade e civilização.

A racialização de tudo tocante à África é uma prática tão universalmente insidiosa, que os próprios historiados nem a percebem mais como um elemento de violenta desumanização do ser humano africano. Ainda hoje, a visão raciológica continua a afetar boa parte das obras consagradas ao continente africano, tanto na Europa e nos Estados Unidos, como também no Oriente Médio e na América Latina onde, de modo geral, os incipientes estudos africanistas são meras prolongações dos conceitos e preconceitos urdidos pela academia européia e norte-americana.

(...)

2. PARA UMA NOVA PERIODIZAÇÃO AFRICANA (ANTIGA E MODERNA)

A periodização é um padrão conceitual que facilita a apreensão de uma longínqua trama histórica ou pré-histórica, tornando-a inteligível para nós. Se descartarmos definitivamente o conceito de “pré-história” no que diz respeito à África posterior há 2,5 milhões de anos, o ciclo histórico de qualquer periodização se iniciaria nesse continente com a aparição da primeira humanidade arcaica como espécie diferenciada dentro da família dos homínídeos. No estado atual de nossos conhecimentos, esse evento aconteceu efetivamente pelo menos há 2,5 milhões de anos. Somente uma periodização

de longa duração poderia refletir esses fatos históricos, que a ciência moderna legitima, e refletir aquelas singularidades que são próprias à historiografia africana.

Por conseguinte, há várias formas de abordagem para potencializar a inteligibilidade desses grandes períodos de uma história de tal extensão. Aquela que propomos consiste num padrão de periodização que levaria em conta tanto a produção das idéias filosóficas, religiosas e morais, como a produção do conhecimento científico e tecnológico pelas distintas sociedades:

- o processo de hominização;
- o povoamento do continente africano pela humanidade arcaica;
- os êxodos do continente e o subsequente povoamento do planeta;
- os processos de migração intra-africana, sedentarização e assentamento agrícola;
- o processo da construção dos primeiros Estados agro-burocráticos da história;
- as lutas e rivalidades políticas entre povos e nações africanas, os expansionismos intra-africanos desde a antigüidade nubio-egípcia até a contemporaneidade;
- as invasões do exterior;
- a conquista e colonização árabe da África setentrional;
- os tráficos negreiros intra-continentais e transoceânicos;
- os processos de desintegração de espaços sócio-históricos constituídos;
- a conquista e colonização européia de todo o continente africano;
- as lutas de libertação e a descolonização da África;

- as lutas da pós-independência.

Essa abordagem apresenta a vantagem de um enfoque panorâmico que, sem desnaturar ou desfigurar a experiência histórica dos povos africanos, coloca-os numa posição de maior inteligibilidade para o estudo por parte daqueles que inclusive não possuem, de início, uma grande familiaridade com essas questões.

2.1. O marco referencial antigo

Antigüidade Pré-histórica (7.000.000 – 2.500.000 anos) - o processo de hominização e a aparição de várias espécies de Hominídeos.

Antigüidade Remota I (2.500.000 – 1.000.000 de anos) - surgimento, sucessivamente, de dois troncos prototípicos da família humana arcaica (Homo Habilis, Homo Erectus) e primeiras migrações fora da África (Oriente Médio, Ásia).

Antigüidade Remota II (1.000.000 – 200.000 anos) - surgimento da família humana proto-moderna (Homo Sapiens Neandertalensis) e migrações para o Oriente Médio e a Europa.

Antigüidade Remota III (200.000 – 10.000 anos) - surgimento da família humana anatomicamente moderna (Homo Sapiens Sapiens); povoamento definitivo do planeta por levas sucessivas a partir da África; aparição de novos “troncos fenotípicos” na Eurásia (proto-europóides e proto-sino-nipônico-mongóis); migrações dos povos leucodermes europóides; migrações dos povos leucodermes sino-nipônico-mongóis.

2.2. O marco referencial formador

O Neolítico se apresenta como o momento em que os ancestrais imediatos das famílias lingüísticas correspondentes aos povos e sociedades que conhecemos atualmente chegaram ao habitat que ocupam hoje. Embora ainda não tenhamos um desenho geral concreto sobre esse período, com a abrangência e a meticulosidade que se requer, sabe-se que “os ecossistemas atuais do continente africano se constituíram entre 12.000 e 3.000 anos a.C., dando ao continente essa configuração

ambiental que explica o desenvolvimento das práticas agrícolas” (M’BOKOLO, 2003, p. 51). Por isso, privilegamos o Neolítico como o ponto de referência para determinar aquelas configurações histórico-demográfico-culturais que designamos como “espaços civilizatórios”.

Atentos ao fenômeno de longa continuidade na ocupação do solo e das complexas dinâmicas migratórias intra-continentais, parece-nos apropriado utilizar o período que vai desde o início do Neolítico (10.000 a.C.)(10) até meados do século XIX, como o grande marco histórico referencial para uma periodização suficientemente flexível. Atendendo a essas considerações, a historiografia africana dos últimos dez milênios pode conceber-se no interior de cinco grandes períodos, respectivamente denominados como “clássico”, “neo-clássico”, “ressurgente”, “colonial” e “contemporâneo”.

Antigüidade Próxima (10.000 a.C. – 5.000 a.C.) - aparição das primeiras sociedades sedentárias agrícolas nos diferentes espaços civilizatórios.

Antigüidade Clássica (5.000 a.C.- 200 d.C.) - aparição, apogeu e declínio das primeiras civilizações agro-burocráticas clássicas: Egito, Kerma, Kush, Cartago, Axum (primeiras potências africanas), atendendo:

- à organização social; à extensão imperial; às rivalidades políticas interafricanas; às invasões pelos povos europeu-mediterrâneos (“povos do mar”); às invasões pelos povos semitas (hicsos); à rivalidade com o mundo semita emergente (hititas, assírios, persas); às confrontações com o mundo greco-romano.

Antigüidade Neo-clássica (200 d.C. - 1.500 d.C.) - aparição, apogeu e declínio dos Estados agro-burocráticos neo-clássicos nos diferentes espaços civilizatórios (Ghana, Kanem-Bornu, Mali, Mwenemotapa, Songoi...).

O império árabe e os tráficos escravistas pelo Saara, pelo Oceano Índico e pelo Mar Vermelho (séculos VIII-XVI).

2.3. O marco referencial moderno

Período Ressurgente (1500 – 1870) - aparição, apogeu e declínio dos Estados agro-burocráticos

ressurgentes nos diferentes espaços civilizatórios (Kongo, Oyo, Walo, Tekrur, Macina, Segu, Kayor, Diolof, KwaZulu, Buganda, Bunyoro...).

A dominação imperial européia e o tráfico escravista transoceânico pelo Atlântico (séculos XV-XIX).

Período Colonial (1870 – 1960) - a destruição pela Europa dos Estados agro-burocráticos ressurgentes e a colonização do continente africano.

O processo de subdesenvolvimento do continente africano pela Europa e o surgimento da supremacia planetária do mundo ocidental.

As lutas dos povos africanos pela descolonização do continente e o surgimento da ideologia panafricanista(11) na África e nas diásporas africanas(12).

Período Contemporâneo (a partir de 1960) - do sonho libertacionista ao pesadelo neocolonialista.

As independências políticas africanas: a decapitação política da África e a implantação do neocolonialismo ocidental.

A África em crise I: as elites vassalas.

A África em crise II: os conflitos entre nações.

O futuro da África: globalização neoliberal, ou invenção de uma via alternativa africana?

3. COMO CATALOGAR AS ESTRUTURAS SOCIAIS AFRICANAS

3.1. As formações sociais, ou modos de produção

Diversas e complexas estruturas socioeconômicas, chamadas de “modos de produção” ou “formações sociais”, marcaram a vida social dos diferentes povos africanos através dos tempos. Por

diversas razões, as quais nem todas nos são conhecidas, essas sociedades se encontram hoje em diferentes situações de adaptação socioeconômica e tecnológica.

Um momento único de desenvolvimento humano, em que mais de 2.000 povos estivessem no mesmo patamar socioeconômico e tecnológico nunca existiu na África, como não se deu também nas outras regiões do mundo. Portanto, a maneira mais racional e dinâmica de se abordar o problema parece-nos ser a de considerar cada povo e as instituições por ele produzidas ao longo do tempo no contexto da sua própria inscrição histórica.

O primeiro pressuposto a descartar é, sem dúvida, uma ótica unilinear e universal, como a que surgiu do dogmatismo marxista, a partir dos desacertos da própria metodologia de Karl Marx(13). Nem dentro nem fora da África houve um modo de desenvolvimento histórico universalmente linear. A história da humanidade, felizmente, é bem mais complexa do que isso, como o demonstrou o cientista senegalês Cheikh Anta Diop(14).

3.2. As categoriais servis

Apesar da enorme produção analítica sobre a escravidão no mundo inteiro(15), não se chegou até hoje a uma teoria geral sobre a escravidão que seja suficientemente abrangente e flexível para permitir o desmembramento tipológico desse sistema particular de trabalho opressor atendendo às especificidades de épocas e de sociedades.

A África, no seu percurso de estruturação de diferentes formas de relações sociais, conheceu diversos modelos de relações de trabalho e de produção baseados no trabalho servil escravo(16). A questão que continua sendo o problema é: de que tipo de escravatura se trata? Como conceber uma tipologização de formas especificamente africanas de trabalho servil à base de escravos?

A escravatura existente na África, principalmente no período pré-islâmico e pré-colonial, continua a desafiar as tentativas de tipologização, sendo motivo das mais divergentes e contraditórias análises(17). Todo o assunto gira em torno da questão: houve escravatura sem sistema escravista que englobasse a totalidade da sociedade na África? Com base nas pesquisas cada vez mais precisas que estão sendo realizadas pelos especialistas africanos, começa a emergir uma visão que remete a uma complexidade maior do que se pensava.

As formas de regime de trabalho escravo na África foram tão variadas quanto complexas envolvendo, na sua maioria, o trabalho escravo serviçal, sem se chegar nunca a uma situação de escravidão econômica generalizada e, muito menos, de escravidão-racial como aquela que predominou nas plantations do Oriente Médio e, mais tarde, das Américas. Não parece haver surgido em parte alguma do continente, em qualquer época que se considere, um modo de produção dominante – sobre o qual tivesse repousado o conjunto da sociedade, como foi o caso na Europa greco-romana, no Oriente Médio, e nas Américas – baseado no trabalho escravo.

4. A QUESTÃO DIDÁTICA

4.1. As fontes de ensino

É possível antecipar que a implantação do ensino da história da África no Brasil apresentará problemas que também tiveram que ser enfrentados e resolvidos no continente africano. Considerando a visão negativa sobre a África que predominou na sociedade brasileira durante tanto tempo, o primeiro desses problemas e, talvez, o de maior significado, tem a ver com o pesado legado de fontes bibliográficas eruditas “poluídas”.

Trata-se aqui do problema de “retroalimentação”, ou seja, da reintrodução no ensino contemporâneo de teorias desacreditadas pelos estudos científicos. Ora legitimadas por novos argumentos, ora envoltas nestas latitudes numa nova roupagem acadêmica, não é inconcebível que a maioria das obras sobre a África estejam sutilmente imbuídas de tenazes e profundos preconceitos contra os povos e as civilizações africanas.

4.2. A avaliação das fontes de ensino

Há em toda a América Latina uma carência de material didático sobre a África, em línguas portuguesa e espanhola. Esta questão não será resolvida tão cedo, considerando que a tradução e publicação das obras estão submetidas a considerações de mercado e da política das grandes editoras. Corre-se o grande risco de que se privilegiem para a tradução em língua portuguesa, precisamente, obras preconceituosas ou desatualizadas, situação com a qual haverá que coexistir durante um longo tempo.

4.3. Obras dos cientistas africanos

Até os anos sessenta do século XX, a produção sobre a história da África esteve inquestionavelmente monopolizada por africanistas europeus, americanos e árabes, majoritariamente imbuídos de uma visão fundamentalmente essencialista e raciológica. Essa tendência tem diminuído em parte, mas não desaparecido, com o crescimento exponencial de especialistas e cientistas africanos dedicados ao estudo do passado de seu próprio continente. Trata-se de especialistas que conhecem a África a partir de dentro, através das mentalidades, cosmogonias, línguas e estruturas que moldaram aquelas sociedades ao longo da mais extensa história do planeta.

CONCLUSÃO

(...)

O avanço constante do conhecimento científico sobre a África, em especial nos campos da paleontologia e da antropobiologia, não cessam de confirmar que esse continente foi o lugar privilegiado onde surgiu a consciência humana e onde se elaboraram as experimentações que conduziram à vida em sociedade. Contudo, a lentidão da assimilação/integração desses dados revolucionários, pelo meio acadêmico, continua sendo um problema, razão pela qual a reatualização dos conhecimentos deverá constituir peça importante do processo didático. À primeira vista, uma das formas eficientes de alcançar esses objetivos seria a organização de oficinas de formação para agentes multiplicadores selecionados, preferencialmente, entre os docentes das disciplinas humanas, e não somente na disciplina histórica.

A sensibilidade do docente determinará, em muitos casos, a predisposição à aceitação, ou à rejeição, das teses raciológicas e das manipulações legitimadoras que, inevitavelmente, vestirão a roupagem “acadêmica”. O docente incumbido do ensino da matéria africana deverá cultivar sua sensibilidade em relação aos povos e culturas oriundos deste continente. Num país como o Brasil, onde as tradições e culturas africanas nutrem de maneira tão vigorosa a personalidade do povo brasileiro, a empatia para com a África apareceria como algo natural, mas ela não é, apesar de todos os brasileiros serem herdeiros das tradições e cosmovisões desse continente.

Os novos desafios

A/O professor/a incumbido/a da missão do ensino da matéria africana se verá obrigado/a durante longo tempo a demolir os estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre essa matéria(18). Estamos diante de novas tentativas de banalização dos efeitos do racismo e das agressões imperialistas por parte de verdadeiros soldados ideológicos da visão e das estruturas hegemônicas que tomaram conta do planeta.

Os estudos sobre a história da África, especificamente no Brasil, deverão ser conduzidos na conjunção de três fatores essenciais: uma alta sensibilidade empática para com a experiência histórica dos povos africanos; uma constante preocupação pela atualização e renovação do conhecimento baseado nas novas descobertas científicas; e uma interdisciplinaridade capaz de entrecruzar os dados mais variados dos diferentes horizontes do conhecimento atual para se chegar a conclusões que sejam rigorosamente compatíveis com a verdade.

Esses três pré-requisitos estão vinculados ao problema mais geral que se radica na necessidade de chegar-se a um maior grau de compreensão das diferenças e da alteridade, como fatores estruturantes da convivência humana. O conhecimento do Outro, de sua identidade étnica, cultural, sexual ou racial, do seu percurso humano, de sua verdadeira inscrição histórica, possibilita a convivência confortável, se não feliz, com as diferenças fundamentais.

A/O professor/a incumbida/o da missão do ensino da história dos povos e das civilizações da África – que, como já vimos não é uma história qualquer – dificilmente poderá permanecer insensível a todas essas considerações. Pensamos que, pelo contrário, a sua eficácia pedagógica terá uma maior repercussão e abrangência na medida em que a sua sensibilidade empática para a matéria e para o seu entorno social seja elevado.

Bibliografia(19)

DAVIS, David Brion. O Problema da Escravidão na Cultura Ocidental. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FINLEY, Moses I. Escravidão Antiga e Ideologia Moderna. Rio de Janeiro: GRAAL Editora, 1991.

HUBBE, M.O.R, ATUI, J.P.V, AZEVEDO, E.T.& NEVES, W.A. A Primeira Descoberta da

América. Evolução Humana. Sociedade Brasileira de Genética. Ribeirão Preto: Atheneu, 2003.

KI-ZERBO, Joseph. Historie de l'Áfrique Noire. Paris: Hatier, 1978.

LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África. Uma historia de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

M' BOKOLO, Elikia. África Negra. História e Civilizações, tomo I (até o Século XVIII). Lisboa: Vulgata, 2003.

MEILLASSOUX, Claude. Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

Bibliografia mínima norteadora de obras básicas sobre a África

BARRY, Boubakar. Le royaume du Wallo. Le Senegal avant la conquête. Paris: Karthala, 1985.

DIAGNE, Pathé. Pouvoir politique en Afrique occidentale. Paris: Présence Africaine, 1967; Histoire générale de l'Afrique noire, vol. 2. Paris: UNESCO, 1978.

DIOP, Cheikh Anta. L'Unité Culturelle de l'Afrique Noire. Paris: Présence Africaine, 1959, 1982; Nations nègres et Culture. Paris: Présence Africaine, 1954, 1964, 1979; L'Afrique Noire pré-coloniale. Paris: Présence Africaine, 1960, 1987; Civilisation ou Barbárie. Paris: Présence Africaine, 1981, 1988.

KI-ZERBO, Joseph. História Geral da África negra, volumes I e II (3a. ed.). Portugal: Publicações Europa-América, 2002.

M'BOKOLO, Elikia. Afrique noire histoire et civilisations, jusqu'au XVIII ème siècle, Tomos I et II. Paris: Hatier-Aupelf, 1995(20).

OBENGA, Theophile. L'Afrique dans l'Antiquité. Égypte ancienne-Afrique noire. Paris: Présence Africaine, 1973; Afrique centrale précoloniale. Documents d'histoire vivante. Paris: Présence Africaine, 1974; La Cuvette Congolaise. Les hommes et les structures. Contribution à l'histoire traditionnelle de l'Afrique centrale. Paris: Présence Africaine, 1976; Les Bantu, Langues-Peuples-Civilisations. Paris: Présence Africaine, 1985; La Philosophie africaine de la période pharaonique – 2780-330 avant notre ère. Paris: L'Harmattan, 1990; Origine comuna de l'égyptien ancien, du copte et des langues negro-africaines modernes. Introduction à la linguistique historique africaine. Paris: L'Harmattan, 1993; Cheikh Anta Diop, Volney et le Sphinx. Contribution de Cheikh Anta Diop à l'Historiographie mondiale. Paris: Présence Africaine e Khepera, 1996.

CISSOKO, Sekene Mody. Histoire de l'Afrique occidentale. Moyen Age et Temps Modernes (VIIè siècle-1850). Paris: Présence Africaine, 1966; Tombouctou et l'Émpire Songhay. Dakar: Nouvelles Editions Africaines (NEA), 1975.

Notas:

1 Sinopse retirada ao artigo publicado no livro Educação anti-racista - caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. MEC/SECAD, 2005.

2 Etnólogo e historiador. Doutor em Etnologia e doutor em Ciências Humanas pela Universidade de Paris-VII (França). Especialista em Relações Raciais (África, América Latina, Caribe, Pacífico).

3 Nota da edição do Boletim do Salto para o Futuro: A partir da sinopse do artigo citado, fizemos uma edição do texto focalizando alguns pontos essenciais para o debate. O texto pode ser conhecido na íntegra em Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10. 639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para todos)

4 A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 001/2004 regulamentam esta lei.

5 No interior do continente as distâncias são imensas – os 7.000 quilômetros que separam o Cabo da Boa Esperança, ao sul, do Cairo, ao norte, são aproximadamente a mesma distância entre Dacar, a oeste, e a extremidade do Chifre da África, a leste.

6 DNA mitocondrial humano é um pequeno DNA circular presente nas mitocôndrias (as usinas energéticas da célula) no citoplasma. Este DNA tem uma série de características genéticas peculiares, destacando-se o fato de ter herança puramente materna. Em outras palavras, todo o DNA mitocondrial de um indivíduo vem de sua mãe apenas, sem nenhuma contribuição paterna.

7 Grupos de humanos anatomicamente modernos deixaram o continente africano pela primeira vez há aproximadamente 100.000 anos. Essa população humana ancestral, que tinha apenas dois mil indivíduos, migrou progressivamente para os outros continentes, atingindo a Ásia e a Austrália há 40 mil anos, a Europa há 30-35 mil anos, e, finalmente chegando ao continente americano há pelo menos 18 mil anos.

8 Convém esclarecer um ponto: o fato de que a noção de “raça” não traduz uma realidade biológica não quer dizer que “raça” não exista como construção histórica. Neste caso, ela corresponde não a uma realidade genotípica (biológica), mas sim a um fato sócio-histórico baseado numa realidade morfo-fenotípica concreta à qual se deu uma interpretação ideológica e política. A ficção é a de se pretender que “raça” seja unicamente um fato que deve ser enquadrado na biologia. Infelizmente, raça não é uma ficção. Ela é uma realidade sociológica e política bem ancorada na história e que regula as interações entre os povos desde a Antiguidade. Desde há séculos, os povos africanos e afrodescendentes têm de se defrontar no cotidiano com essa concretude da raça.

9 Ver: LEVY-BRUHL, Lucien, La mentalité primitive. Paris: Presses Universitaires de France, 1947.

10 Convencionalmente, o período entre 10.000 e 4.000 a.C. está dividido em Mesolítico (de 10.000 a 8.000 a.C.) e Neolítico (de 8.000 à 4.000 a.C.). Privilegiamos a unificação destes, para constituir um só período abrangente: Neolítico (de 10.000 à 4.000 a.C.).

11 Pan-africanismo: ideologia política elaborada no século XIX, logo após a abolição da escravidão, por pensadores afro-descendentes nas Américas, dos quais os mais proeminentes são, Edward Wilmot Blyden, Sylvester Williams, W. E. B. DuBois, Marcus Garvey, Caseley Hayford, George Padmore, C. L. R. James. Centra-se na ação política e econômica sustentada, em prol da descolonização do continente africano e ao estabelecimento de nações soberanas.

12 Diáspora Africana: conjunto de comunidades de afro-descendentes em diferentes continentes.

13 Ver: BAECHLER, Jean, Les origines du capitalisme. Paris: Gallimard, 1971.

14 DIOP, Cheikh Anta, L'Unité Culturelle de l'Afrique Noire. Paris: Présence Africaine, 1959.

15 Com relação à escravidão em geral, ver: VERLINDEN, Charles, L'Esclavage dans l'Europe Médiévale. Bruges: De Tempel, 1955. Ver também: DAVIS, David Brion, O Problema da Escravidão na Cultura Ocidental. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001; FINLEY, Moses I., Escravidão Antiga e Ideologia Moderna. Rio de Janeiro: GRAAL Editora, 1991; BAKIR, Abd el-Mohsen, Slavery in Pharaonic Egypt. Cairo, 1952; CHANANA, Dev Raj, Slavery in Ancient India: as Depicted in Pali and Sanskrit Texts. New Delhi, 1960; MENDELSON, Isaac, Slavery in the Ancient Near East: a Comparative Study of Slavery in Babylonia, Assyria, and Palestine, from the Middle of the Third Millennium to the End of the First Millennium. New York: Oxford University Press, 1949; WESTERMANN, William L., The Slave. Systems of Greek and Roman Antiquity. Philadelphia: American Philosophical Society, 1974. Sobre a Ásia, ver: WILBUR, C. Martin, Slavery in China during the Former han Dynasty, 206B.C.-A.D. 25. Chicago: Field Museum of Natural History, 1943; WATSON, James (org.), Asian and African Systems of Slavery, New York: Oxford Press, 1980.

16 Sobre a escravatura africana, ver o excelente trabalho: MEILLASSOUX, Claude, Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995.

17 Ver: MEILLASSOUX, Claude, L'esclavage en Afrique précoloniale. Paris: Maspéro, 1975; BARRY, Boubakar, Le royaume du Wallo, Paris: Karthala, 1985; Le Senegal avant la conquête. Paris: Karthala, 1985; e CISSOKO, Sekene Mody, Tombouctou et l'Émpire Songhay. Dakar: Nouvelles Éditions Africaines (NEA), 1975.

18 Ver, a esse respeito: OBENGA, Theophile, Le sens de la lutte contre l'africanisme eurocentriste. Paris: L'Harmattan e Khepera, 2001; TEMU, A., SWAI, B., Historians and Africanist History: A Critique. Post-Colonial Historiography Examined. Londres: Zed Press, 1981.

19 Nota da edição do Boletim: O autor relaciona uma extensa Bibliografia, da qual selecionamos as obras editadas em Português. Para conhecer a Bibliografia completa, consultar a obra citada (ver nota de rodapé n. 3).

20 O volume 1 foi publicado em português: M'BOKOLO, Elikia, África negra. História e civilizações, tomo I até o século XVIII. Lisboa: Editora Vulgata, 2003.

VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Azoilda Loretto da Trindade(1)

A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência de que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes. (Adotada pela Assembléia das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1959(2))

Este texto, que se propõe a falar sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil, tem como ponto de partida e está ancorado no princípio acima referido. Propõe um diálogo em aberto, que precisa ter continuidade no trabalho de cada professor, propondo um compartilhar idéias, no sentido amplo, com aqueles que fazem o cotidiano escolar. Cotidiano este entendido como vibrante, como lugar de desafios, inquietações, movimento, encontros e desencontros, alegrias, emoções, prazeres, desprazeres, produção de saberes, de conhecimentos e de múltiplos fazeres. Espaço de pessoas buscantes, pesquisadoras da sua própria prática.

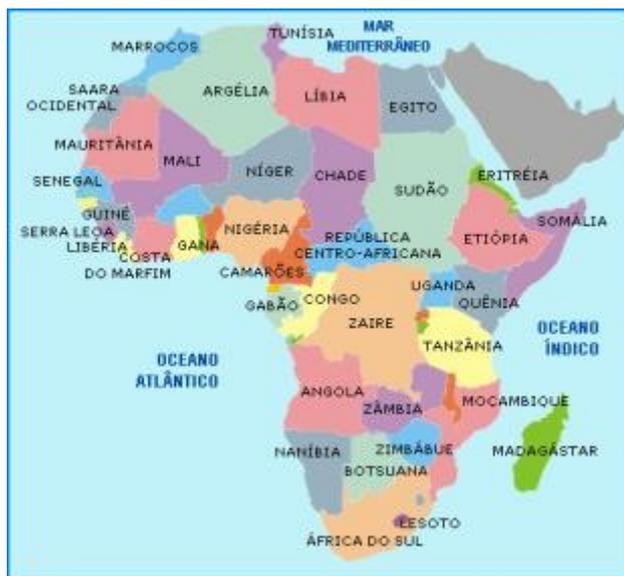
Apresentamos, de início, algumas explicações, antes de darmos continuidade a este diálogo:

1ª) Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra.

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num

processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras(3).

2ª) Sobre a África, é bom destacar que é um imenso continente, com 52 países, com uma imensa e variada diversidade: política, econômica, social, cultural... E que, assim como podemos dizer que existem vários brasis no Brasil, existem várias áfricas na mãe África.



Fonte: www.paginas.terra.com.br/arte/mundoantigo/africa

3ª) Sempre cremos que é interessante falar do cotidiano para fazer formulações. Recentemente, ouvi uma senhora reclamando que um dia na sua vida foi discriminada por ser branca e isso a indignou. Afinal, como e por que discriminá-la? Alias, muitas pessoas argumentam, baseadas em um único exemplo da sua existência, o fato de elas serem discriminadas, sobretudo quando a discriminação vem da parte daqueles que são, em geral, os mais discriminados. Outras pessoas destacam outras formas de discriminação, como que para amenizar a afirmação do racismo e a discriminação, histórica e atual, sofrida pelos negros e negras. Referem-se ao fato de que alguém pode ser discriminado por ser gordo, por ser pobre, por ser feio, por ser muito bonito, por ser, ou não, inteligente... E por aí vai.

Uma pessoa adulta, em geral, fica arrasada ao ser discriminada, sofre, se revolta, fica furiosa, deprimida... Enfim, tem várias reações. Agora, imaginemos um ser humano negro de 0 a 6 anos de idade, uma criança negra que é, numa sociedade racista, discriminada 24 horas por dia e, muitas

vezes, com o silêncio omissivo dos adultos, da professora.

Essa criança tem que se sustentar sozinha nestas situações. Infelizmente, ainda há muita insensibilidade para com as crianças negras. Estas, ao serem discriminadas, ficam acuadas, envergonhadas, inibidas em denunciar. Se essa é uma experiência muito confusa para uma pessoa adulta, imaginemos para um ser humano de pouca idade, uma criança de 0 a 6 anos. Professores e professoras, acreditem, a criança pode não saber expressar oralmente a discriminação, mas ela sente, sofre, seu corpo fica marcado, com a discriminação e com a omissão, com o silêncio conivente, com a falta de acolhida do adulto que ela tem como referência no momento.

Não é apenas motivo de negligência a discriminação, o preconceito, o racismo com relação às crianças negras. É também uma insensibilidade, que está ancorada nos 312 anos oficiais de escravidão neste país e nos 117 anos de promulgação da Lei Áurea. É impressionante que, por muito tempo, ninguém se preocupou com a importância de colocar, no acervo de brinquedos das crianças da Educação Infantil, bonecas e bonecos negros, livros infantis com imagens e personagens negros em posição de destaque, não ter mural com personagens negros, não serem trabalhadas as lendas, as histórias e a História africanas, entre outras formas de afirmação de existência e de valorização dos negros em nosso país. É, essa insensibilidade está inscrita na nossa memória coletiva de brasileiros e brasileiras, que vendiam crianças negras, que abusavam das crianças negras, que matavam crianças negras, que impediam que as crianças negras fossem amamentadas por suas mães. A história parece que nos legou uma responsabilidade social especial para com essas crianças. Especial, pois temos que ter responsabilidade social para com todas.

Para ilustrar que, para a cultura iorubá, todas as pessoas são divinas, traremos, um conto(4) que é emblemático do valor civilizatório afro-brasileiro de aceitação das diferenças humanas:

(...) Olodumaré, que é um deus ioruba, quis criar a Terra e deu um punhado dela, num saquinho, para Obatalá ir criá-la. Antes de ir, Obatalá teria que fazer a oferenda a Exu(5), pois sem movimento não há ação. Obatalá, que é muito velho, esqueceu e foi andando, andando devagarinho, e no caminho sentiu sede. Então viu uma árvore, dessas que têm água dentro, e parou, abriu a planta e bebeu. Só que era uma bebida que dava um pouco de tontura, e então ele se deitou debaixo da árvore e acabou dormindo.

Enquanto isso, Odudua, que também queria criar a Terra, fez as oferendas a Exu e alcançou Obatalá. Vendo-o dormir, achou que ele iria se atrasar muito, pegou o saquinho e foi ele mesmo criar a Terra. E criou.

Obatalá acordou e viu a Terra criada, e foi reclamar para Olodumaré, que enviou e deu a ele barro, para que criasse os homens na Terra. Obatalá foi e criou os homens, mas de vez em quando tomava a bebida da árvore de que tinha gostado, e ... não chegava a dormir, mas, meio tonto, fazia uns seres humanos meio tortinhos.

Tecendo fazeres e saberes afro-brasileiros na Educação Infantil

“Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas graças, de um pássaro e sua árvore.”
Manoel de Barros. In: Memórias Inventadas. A Infância.

Vamos agora, pinçar alguns aspectos afro-brasileiros que consideramos caros à Educação Infantil. Alguns, pois há uma infinidade deles:

Princípio do Axé **ENERGIA VITAL** - tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: Planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil forem carregados da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida.

Podemos trabalhar a potencialização deste princípio nas nossas crianças, se nosso olhar, nosso coração, nosso corpo senti-las verdadeiramente assim.

Elogios, um afago, brincadeiras de faz-de-conta, nas quais elas se sintam a mais bela estrela do mundo, a mais bela flor, alguém que cuida, alguém que é cuidado. Um espelho para que elas se admirem, para que brinquem com o espelho, e se habituem a se olhar e a serem olhadas com carinho e respeito.

ORALIDADE – Muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores.

Promova momentos em que a história, a música, a lenda, as parlendas, o conto, os fatos do cotidiano possam ser ditos e reditos. Potencialize a expressão “fale menino, fale menina”.

CIRCULARIDADE – a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira...

Já fazemos as tradicionais rodinhas na Educação Infantil, e nas reuniões pedagógicas, nas reuniões dos responsáveis. Que tal potencializarmos mais a roda, com cirandas, brincadeiras de roda e outras brincadeiras circulares?

CORPOREIDADE – o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Neste sentido, como educadores e educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados.

Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo, respeitá-lo é um dos nossos desafios no trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Dançar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber, escutar com consciência. Aparentemente nada de novo, se não fosse o desmonte de corpos idealizados e a aceitação dos corpos concretos

MUSICALIDADE – A música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança.

Portanto, mãos à obra, som na caixa e muita música, muito som, mas não os “enlatados”, as músicas estereotipadas, o mesmo que vemos na TV e em quase todos os momentos da escola, nos quais a música se faz presente. Vamos ouvir músicas que falem da nossa cultura, que desenvolvam nossos sentidos, nosso gosto para a música e, com isso, não produzirmos alienados musicais desde a tenra idade. Nosso país é riquíssimo em ritmos musicais e em danças, que tal investirmos neste caminho? Conhecer para promover.

LUDICIDADE – A ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida. Se

não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé. Portanto, brinquemos na Educação Infantil, muita brincadeira, muito brilho no olho, muito riso, muita celebração da vida.

COOPERATIVIDADE – A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro.

Como dissemos, este texto é um compartilhar idéias e contamos com seu retorno com opiniões, sugestões, críticas, complementações, ponderações, em nome de um verdadeiro e profundo amor pelas nossas crianças brasileiras, que merecem ter acesso a um patrimônio cultural que as constitui como brasileiras, que é o patrimônio cultural afro-brasileiro.

Muito axé.

Bibliografia

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e Anti-Racismo na Educação-Repensando nossa Escola. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. São Paulo: Contexto, 2000.

NEN- NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS. Negros e Currículo. Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis: Editora Atilênde, 2002.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro. Belo Horizonte: N'Zinga/Mazza Edições, 2004.

SODRÉ, Muniz. Claro e Escuros – identidade, Povo e Mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A Verdade Seduzida. Por um conceito de Cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

TRINDADE, Azoilda Loretto e SANTOS, Rafael (org.). Multiculturalismo – mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Racismo no Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 1994. Dissertação de Mestrado em Educação.

Literatura Infantil Literatura Infantil

- Ana e Ana - Célia Godoy – Difusão Cultural do Livro.
- Agbalá, um lugar-continente – Marilda Castanha – Editora Formato.
- A menina que tinha o céu na boca – Júlio Emílio Braz – Difusão Cultural do Livro.
- A semente que veio da África – Heloísa Pires Lima – Salamandra.
- A ovelha negra – Bernardo Aibê – Ed. Ioni Meloni Naif.
- As tranças de Bintou – Sylviane A. Diouf – Cosac e Naify.
- Berimbau – Raquel Coelho – Editora Ática.
- Bruna e a Galinha D’ Angola - Gercilda de Almeida – Editora Pallas
- Como as histórias se espalharam pelo mundo – Rogério Andrade Barbosa – Editora Difusão Cultural do Livro.
- Duula, a mulher canibal – Rogério Andrade Barbosa – Ed. Difusão Cultural do Livro.
- Gosto de África – Histórias de lá e de cá – Joel Rufino dos Santos – Editora Onda Livre.
- Histórias Africanas para contar e recontar - Rogério A. Barbosa – Ed. do Brasil.
- Histórias da Preta – Heloísa Pires Lima – Editora Companhia das Letrinhas.
- Ifá, o adivinho – Reginaldo Prandi- Companhia das Letrinhas.
- Lendas Negras – Júlio Emílio Braz – Editora FTD.
- Menina bonita do laço de fita – Ana Maria Machado - Editora Ática.
- O amigo do rei – Ruth Rocha – Editora Ática.
- O espelho dourado – Heloísa Pires Lima – Peirópolis.
- O filho do vento – Rogério Andrade Barbosa – Ed. Difusão Cultural do Livro.
- O menino marrom – Ziraldo – Ed. Melhoramentos.
- O menino Nito – Sonia Rosa – Editora Pallas.
- Os reizinhos de Congo – Edimilson de Almeida Pereira – Ed. Paulinas.
- Que mundo maravilhoso! – Julius Lester – Editora Brinque-Book.
- Tanto, tanto! – Tristh Cooke – Editora Ática.
- A cor da ternura – Geni Guimarães – Editora FTD

Notas:

1 Doutora em Comunicação pela UFRJ. Mestre em Educação/IESAE/FGV. Professora universitária, supervisora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Ativista da luta contra o racismo.

2 <http://www.fvt.com.br/declaracaouniversal.htm>

3 É bom dizer, para evitar as tradicionais inquietações quando se afirma a africanidade brasileira, que sabemos que somos um país plural, marcado por valores civilizatórios de outros grupos humanos, contudo, este não é o foco deste texto.

4 Recontado por Heloisa Pires Lima em Histórias de Preta. São Paulo, Cia. das Letrinhas, 1998. p. 61.

5 Divindade que simboliza na cosmovisão ioruba, a transformação, a comunicação, os encontros, a contradição, o movimento.

6 azoildaloretto@ig.com.br

OS QUILOMBOS E A EDUCAÇÃO

*Maria de Lourdes Siqueira(1)***INTRODUÇÃO**

A sociedade brasileira, em sua grande maioria, é animada por uma força ancestral que mantém vivas tradições, costumes, crenças, valores que há cinco séculos são repassados, em nosso país, de uma geração a outra, sobretudo pela ação da mulher negra e das organizações de resistência negra.

A origem dessa tradição se inicia com os africanos escravizados que chegam ao Brasil sob a ação do Sistema Colonial Escravista, no período compreendido entre os séculos XVI e XIX. Eram africanos de origem Yorubá (nagô ou ketu), Gegê, Ewé, Mina, Congo, Angola, Moçambique.

As organizações clássicas criadas em resistência à dominação escravocrata e colonial sempre existiram no Brasil entre Irmandades Religiosas, Terreiros de Candomblé, Congadas, Capoeira, Quilombos. Nos anos 30, foram criados a Frente Negra Brasileira, a Imprensa Negra, o Teatro Experimental do Negro. Nos anos 70, o Movimento Negro ressurgiu com o Ilê Aiyê e o Movimento Negro Unificado – MNU.

A nossa proposta maior nesta reflexão é incluir o significado do papel dos Quilombos nos processos sócio-político-culturais de construção da Sociedade Brasileira e a dimensão educativa que se realiza nos Quilombos em todo o território nacional. Para o professor, militante e senador Abdias Nascimento, há um permanente:

“movimento de insurreições, levantes, revoltas proclamando a queda do sistema escravo, que podem ser localizados em toda a extensão geográfica do país, particularmente naquelas de significativa população escravizada. Frequentemente aqueles movimentos tomavam a forma de Quilombos, à semelhança de PALMARES: eram comunidades organizadas para africanos livres que se recusavam a submeter-se à exploração e à violência e buscavam a institucionalização do poder inspirado na estrutura do comunalismo tradicional da África” (Nascimento, 2002).

Desde o século XIX, os Quilombos existem no Brasil, realizando ações de identidade, trabalho, organização social e resistência aos sistemas de dominação impostos aos africanos e seus descendentes.

Há uma oralidade, de tradição, que realiza permanentemente o exercício de guardar de memória as lições de sabedoria e experiência dos ancestrais e transmiti-las aos seus descendentes, sempre na perspectiva de formar novas gerações sobre valores, princípios, crenças, costumes e tradições que mantenham viva a ancestralidade originária das Civilizações Tradicionais Africanas.

Hoje, os Quilombos, denominados Comunidades Remanescentes de Quilombos, ou Terras de Pretos, se reorganizam no país inteiro, nas diferentes regiões, revivendo o legado de seus antepassados. São núcleos vivos de iniciativa comunitária, identitária, sem perder de vista as dinâmicas das transformações histórico-político-culturais ocorridas no decurso de tantos séculos, que essas tradições atravessam em tempos e espaços diferentes.

As Comunidades de Quilombos estão sujeitas a transformações, guardando um jeito próprio de viver, transmitindo essa herança ancestral de resistência às gerações que se sucedem. Conhecemos, por exemplo, a família de Seu Bernardino e Dona Clara, moradores dos Matões dos Moreira, cujos descendentes convivem hoje entre Matões e Santo Antonio dos Pretos, constituindo quatro gerações, presentes nesses Quilombos: bisavó, avó, filho e neto juntos, vivendo o cotidiano da vida quilombola. A bisavó cuida de uma Casa de Santo de matriz africana, a avó hoje é quilombola nos Matões dos Moreira; o neto é agente cultural da comunidade e o bisneto, com a idade de cinco anos, acompanha todos. Essa família é parte de minha própria família, no lugar onde nasci, cujos herdeiros dessas Terras de Pretos eram meus avós, meus tios, e minha mãe.

De que modo os conhecimentos, os saberes, são passados nas Comunidades Quilombolas?

Continuam vivas, nestes lugares, tradições de Candomblé, Umbanda, Tambor de Mina, Terecô, Tambor de Crioula, Bumba meu Boi, Reisado, Festas do Divino, Festa de Caboclo, ladainhas para Santos e Encantados. Há um processo educativo que, no cotidiano, zela e transmite celebra, a cada ano, na medida do possível, estas culturas e expressões religiosas de origem africana, reelaboradas na dinâmica concreta da vida das pessoas, que às vezes vão se transformando, de um lugar a outro, mas guardam sempre os fundamentos.

As pessoas dos Quilombos, das Terras de Pretos, freqüentam as escolas públicas ou até pequenas “Bancas” privadas para aprender a ler, a escrever, a desenvolver as operações de raciocínio matemático, porque elas precisam entrar na engrenagem da vida em Sociedade. Mas elas não abandonam as tradições de seus ancestrais que, para elas, constituem os valores e princípios educacionais.

Entre os múltiplos saberes, destaca-se: o saber respeitar as pessoas mais velhas; a história da família dos seus antepassados; o culto à natureza; os saberes em relação à chuva e à posição do sol; os efeitos da lua; o tempo de plantar e de colher; o perigo dos raios, a leitura da força dos trovões; a importância da água em todos os momentos da vida; os segredos das plantas; o poder das folhas e das raízes para curar, para fortalecer o corpo e a alma das pessoas.

Estes saberes são praticados dia a dia. É certo que há rupturas, há separações, há quebras, mas há uma FORÇA MAIOR: a lembrança dos ANTEPASSADOS, dos ANCESTRAIS, dos mais velhos da Comunidade que têm força moral ante suas famílias.

Nesse processo de passagem de conhecimentos, a mulher negra é a educadora por excelência. Ela sempre guardou os saberes e os cultivou e transmitiu em todos os lugares por onde passou. Ela é identificada com a ancestralidade, porque incorpora essa ancestralidade, nos papéis de mãe, mulher (esposa, companheira) professora, enfermeira, mãe de santo, filha de santo, ekede ou makota, mestre, contra-mestre ou praticante de capoeira, benzedeira, curadora, conhecedora dos segredos da natureza. Ela realiza essas lutas e ações cotidianas com dignidade e pela DIGNIDADE da família negra.

Os Quilombos hoje mais reconhecidos nos estados são principalmente:

No Amazonas: Bacia do Trombetas; no Pará: Oriximiná Itamoari, São José; no Amapá – Curiaú, no Maranhão: Santo Antonio dos Pretos, Matões dos Moreira, Ingarana; em Pernambuco: Castaninho, Conceição das Crioulas; na Bahia: Rio das Rãs e Rio de Contas. Mangal, Barra, Santana, São José, da Serra; em Sergipe: Mocambo; no Rio de Janeiro: Campinho da Independência, Santana, São José Serra da Serra; no Rio Grande do Sul: Serra Geral, Camizão; Ceará: Conceição dos Caetano; Goiás: Kalungas; São Paulo: Iporanduva, Maria Rosa, São Pedro de Eldorado, Iporanga; Mato Grosso: Mata Cavallo; Minas Gerais: Porto Coris, Garimpeiros, Campo Grande; Ambrósio; Tocantins: Lagoa

da Pedra; Paraíba: Caiana dos Crioulos.

Uma proposta de Políticas Públicas com Ações Afirmativas em Educação, para Comunidades Remanescentes de Quilombos, pressupõe, fundamentalmente, conteúdos educacionais e práticas pedagógicas; currículo, programas de formação de professores e produção de recursos pedagógicos, que incluam o respeito às diferenças e às especificidades culturais destas populações em seus lugares, vivendo a tradição das Comunidades Remanescentes de Quilombos.

CONCLUINDO

As Comunidades Remanescentes de Quilombos só existem porque elas são representações vivas de princípios fundadores de saberes seculares que perpassam, direta ou indiretamente, ao estilo de uma seiva, que alimenta uma semente que renasce dia a dia, em forma de um processo educativo, que se realiza a partir de um outro olhar, de uma outra perspectiva, do ponto de vista daqueles que conhecem a realidade onde vivem, e detêm saberes úteis a toda a Sociedade: convivência, partilha, o valor do outro, o reconhecimento da diferença, a valorização da natureza, a esperança, a alegria de viver, a confiança no ser, independente do ter.

Estes princípios hoje são incorporados em distintas áreas do conhecimento: Arquitetura, Administração, Arte, Biologia, Botânica, Cinema, Culinária, Cultura, Dança, Engenharia, Gestão, Indumentária, Linguagem, Medicina, Música, Psicanálise, Religião, Teatro.

A experiência de Palmares, no Estado de Alagoas, e a liderança de Zumbi dos Palmares constituem a referência de um líder e de uma República que viveu a mais séria e duradoura experiência democrática em solo brasileiro, além de ter sido a maior manifestação de luta contra o escravismo na América Latina.

A continuidade dos Quilombos está articulada a Políticas Públicas que proporcionem a inclusão das dimensões mitológicas, simbólicas e rituais em processos educacionais nos Quilombos e na Sociedade Brasileira.

Bibliografia

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. Terras de Pretos, terra de santo e terras de índio. In: Revista Humanidades, Brasília, 1987/88.

ARAÚJO, Mundinha. Insurreição de escravos em Viana – 1867. Prefácio de Joel Rufino dos Santos/Maria Raimunda Araújo. São Luís: SIOGE, 1994.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO ILÊ AIYÊ. Terra de Quilombo. Vol. VIII. Ilê Aiyê. Salvador – Bahia, 2000.

FREITAS, Décio. República de Palmares: pesquisa e comentários em documentos históricos do século XVII. Maceió: EDUFAL: IDEÁRIO, 2004.

_____. Palmares: a guerra dos escravos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____. A guerra dos escravos. 5ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

GOULART, José Alípio. Da fuga ao suicídio: aspectos de rebeldia dos escravos no Brasil. Rio de Janeiro: Conquista, 1972.

LIBERDADE por um fio: história dos Quilombos no Brasil. Organização João José Reis, Flávio dos Santos Gomes. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOPES, Ana Lúcia; MOURA, Glória; MONTES, Maria Lúcia. A educação e as comunidades remanescentes de Quilombos. Palmares em Ação, Ano I, nº I Agosto/setembro de 2002. Fundação Cultural Palmares.

MOURA, Clóvis. Quilombo: resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Rebeliões da senzala. Rio de Janeiro: Conquista, 1972.

MOURA, Glória. Quilombos contemporâneos no Brasil. In: História do Negro no Brasil. Kabengele Munanga (org.) Vol. 1 Fundação Cultural Palmares/CNPq, Brasília, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. O Quilombo de Jabaquara. Revista de Cultura Vozes. Petrópolis, Ano 73, abril, nº 3.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). Terra de Quilombos, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

PROJETO VIDA DE NEGRO. Terras de Preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento. Coleção Negro Cosme, Vol. III. São Luís – MA: SMDH/CCN-MA/PVN, 2002.

REIS, João José. Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês (1835).

_____. GOMES, Flávio dos Santos. Introdução. Uma história da liberdade. Organizadores. Liberdade por um fio: história dos Quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes e CARDOSO, Marcos. Zumbi dos Palmares. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

UMA HISTÓRIA DO POVO KALUNGA/Secretaria de Educação Fundamental – MEC-SEF, 2001, 120 p. il. Caderno de atividade e encarte para o professor.

SILVA, Jonatas Conceição. Vozes Quilombolas – um prática poética. Salvador: EDUFBA, Ilê Aiyê, 2004.

SUPERANDO O RACISMO NA ESCOLA. 2ª ed. Revisada Kabenguele Mununga (organizador) Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação.

EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades. Brasília: Coleção Educação para Todos, 2005.

Nota:

1 Professora da Universidade Federal da Bahia/Diretora da Associação Cultural Ilê Aiyê/ 2ª vice-presidente da Associação de Professores Pesquisadores Negros – seção Bahia.

MATEMÁTICA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Afroetnomatemática, África e afrodescendência

*Henrique Cunha Junior(1)***1. AFROETNOMATEMÁTICA**

Afroetnomatemática é a área da pesquisa que estuda os aportes de africanos e afrodescendentes à Matemática e à informática, como também desenvolve conhecimento sobre o ensino e o aprendizado da matemática, da física e da informática nos territórios da maioria dos afrodescendentes. Os usos culturais que facilitam os aprendizados e os ensinamentos da matemática nestas áreas de população, de maioria afrodescendente, é a principal preocupação desta área do conhecimento.

A Afroetnomatemática se inicia no Brasil pela elaboração de práticas pedagógicas do Movimento Negro, em tentativas de melhoria do ensino e do aprendizado da matemática nas comunidades de remanescentes de quilombos e nas áreas urbanas, cuja população de descendentes de africanos é majoritária, denominadas de populações negras. Esta Afroetnomatemática tem uma ampliação pelo estudo da história africana e pela elaboração de repertórios de evidência matemática encontrados nas diversas culturas africanas. Este estudo da história da matemática no continente africano trabalha com evidências de conhecimento matemático contidas nos conhecimentos religiosos africanos, nos mitos populares, nas construções, nas artes, nas danças, nos jogos, na astronomia e na matemática propriamente dita realizada no continente africano. O que é realizado para o continente africano tem sua extensão para as áreas de diáspora africana. A complexidade da racionalidade lógica africana é a matéria por detrás destas pesquisas.

A preocupação com o ensino e o aprendizado da matemática em territórios de maioria afrodescendente nasce da constatação das precariedades da educação formal matemática nestas áreas. Constatamos que, em muitas das áreas de maioria afrodescendente, praticamente inexistente ensino competente e adequado da matemática, existindo, em decorrência disso, um grande fracasso no aprendizado nos cursos de Matemática, nas escolas, o que fica imputado à população e não à ineficiência do sistema educacional. Encontramos, em muitas destas áreas de maioria afrodescendente, o credo esdrúxulo e racista de “negro não dá para a Matemática”. Este credo

esdrúxulo cria sua própria cultura de naturalização social e passa a exercer a sua força de reprodução, servindo como justificativa ideológica da ausência de políticas públicas do Estado para o ensino e aprendizado da Matemática nestes territórios. O dito “negro não dá mesmo para a Matemática” inferioriza os afrodescendentes e cria um medo interior, uma rejeição a essa área do conhecimento. Fica no ar um pensamento, como se os testes escolares de Matemática pudessem revelar a verdade do credo esdrúxulo, mostrando uma confirmação da suposta inferioridade cognitiva destes afrodescendentes para a Matemática. O credo serve para justificar a falta de ação e de adequação do sistema educativo às necessidades de aprendizado matemático dos afrodescendentes. A persistência de uma abordagem universalista produz discursos antipedagógicos de que os educadores ensinam “igualzinho a todos”, e se deduz que “uns” aprendem, ou seja, os eurodescendentes, sobretudo, e “outros” não aprendem. Os outros têm designação social de pretos, pobres e pardos. Nós, pesquisadores interessados no desempenho matemático de afrodescendentes, temos observado que nos territórios de maioria afrodescendente, por vezes, não existe o ensino de Matemática. Trata-se apenas de um simulacro de ensino de Matemática. As aulas de Matemática são descontínuas, dadas por professores improvisados e de treinamento precário para desempenho das suas funções. Onde este ensino existe, ele é deficiente e desprovido dos meios e métodos adequados. No entanto, o ônus da deficiência de um sistema educacional, que leva sempre à submissão e à inferiorização dos afrodescendentes, recai justamente sobre os afrodescendentes, dando a impressão de que temos uma dificuldade genética para o aprendizado da Matemática. Assim, uma das tarefas importantes da Afroetnomatemática é o uso da história de africanos e afrodescendentes para mostrar o sucesso passado nas áreas da Matemática e dos conhecimentos relacionados com esta área do conhecimento, como a arquitetura e a engenharia.

Tendo em mente esta finalidade da Afroetnomatemática é que organizamos este texto, em quatro direções. Abrimos nosso caminho de exposição pela apresentação biográfica resumida de quatro expoentes afrodescendentes da arquitetura e da engenharia na cultura brasileira. Seguimos pela exemplificação da Matemática nas práticas culturais africanas. Reforçamos nosso argumento pelas realizações da Afroetnomatemática pelas práticas culturais das religiões do Candomblé no Brasil. Terminamos pela introdução de um jogo antigo africano, muito útil para a educação matemática brasileira atual. A função deste texto é dar motivação ao leitor educador para ir consultar uma literatura mais ampla, apresentada no final do texto.

2. AFRODESCENDENTES EXPOENTES NA ENGENHARIA E NA ARQUITETURA

Na década de 1970, eu estudei engenharia na Escola de Engenharia de São Carlos, da Universidade de São Paulo e, logo no início do curso, encontrei nesta escola a presença de dois destacados professores negros. Um já falecido, mestre da área de topografia e aerofotometria, Professor Sergio Sampaio, o outro, um dos engenheiros de renome nacional da área do planejamento de transporte, o Professor Doutor Felix Bernardes. Comentando com meu pai sobre a presença destes professores ilustres, meu pai fez-me ver que a engenharia brasileira começa com grandes expoentes negros. Dentre eles Mestre Valentim, Theodoro Sampaio, André Rebouças, Antonio Rebouças, Manoel Quirino. A história dos afrodescendentes na engenharia brasileira é muito rica, mas um pouco difícil de ser recuperada, pois muitos dos participantes eram autodidatas, construíam sem terem diploma das escolas de arquitetura. Meu pai mesmo sempre trabalhou em engenharia na Secretaria de Obras Públicas do Estado de São Paulo, como desenhista, no entanto, era autodidata e aprendeu arquitetura e fez muitos projetos, cuja assinatura foi de outro profissional diplomado. Outra dificuldade é que o país sempre desprezou o conhecimento de africanos e afrodescendentes, devido aos racismos ou à falta de conhecimento dos responsáveis pela elaboração da cultura oficial.

Mestre Valentim é um gênio afrodescendente, que inaugura o urbanismo no Brasil. Seu mais importante projeto, o “Passeio Público do Rio de Janeiro”, construído em 1783, é o primeiro conjunto arquitetônico urbano do Brasil e das Américas com ajardinamento e obras de arte ao estilo francês. Trata-se de um gênio do urbanismo, da arquitetura e da escultura, cuja importância nacional é quase que incomparável. A obra do mestre Valentin é única pela perfeição alcançada, afirmam os especialistas (Santos, 1978), (Batista, 1940). Nasceu no Serro, em Minas Gerais, em 1745, filho de uma brasileira negra e de um português. Viajando a Portugal, aprendeu o ofício de escultor e entalhador e aprendeu sobre edificações. Retornou ao Brasil em 1770, passando a residir e trabalhar no Rio de Janeiro. Durante a gestão do Vice-Rei Dom Luís de Vasconcelos, de 1779 a 1790, foi o principal construtor de obras públicas, atuando em saneamento, abastecimento de água e praças públicas. Morreu em 1813.

Theodoro Sampaio (1855-1937). Dentre os mestres dos mestres, a minha maior admiração é pelo engenheiro Theodoro Sampaio, devido à riqueza da sua história de vida. Era filho de escrava, nascido em Santo Amaro da Purificação, na Bahia, e depois de formado reuniu dinheiro para comprar a liberdade da sua própria mãe. Foi um expoente em diversas áreas do conhecimento,

sendo pesquisador na geografia, no saneamento e na filosofia. Mesmo com a sua genialidade e cultura, foi vítima das diversas facetas do racismo brasileiro, o que prejudicou em muito a sua carreira profissional e acadêmica, sem, no entanto, impedi-lo de deixar exemplar legado para as gerações que o sucederam. Viveu e estudou em pleno escravismo criminoso. Estudou na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e se formou em 1877. Foi engenheiro responsável pelos planos de água e de saneamento das cidades de Santos e de Salvador. Foi professor da Faculdade de Filosofia e fundador da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Dedicou-se também à política, sendo deputado federal pela Bahia, em 1927. A rua Theodoro Sampaio, no bairro de Pinheiros, em São Paulo, é uma homenagem de reconhecimento da sociedade paulistana a este ilustríssimo engenheiro negro baiano (Costa, 2001).

No período do Império, que também faz parte do período do escravismo criminoso que foi mantido pelo Império brasileiro, um negro baiano teve grande destaque como advogado e estadista na corte. Ficou conhecido com o nome de conselheiro Antonio Rebouças. Era autodidata e, devido a seus conhecimentos, obteve licença para exercer a advocacia em todo o país. Ganhou notoriedade nas lutas pela independência do Brasil na Bahia. Este estadista teve dois filhos engenheiros que, pelas suas obras, fizeram nome na engenharia brasileira. Eles são André Rebouças (1833 – 1898) e Antonio Rebouças (1838 – 1991) (Carvalho, 1998). O túnel Rebouças, existente na cidade do Rio de Janeiro, tem este nome em homenagem ao Engenheiro Antonio Rebouças. Os dois engenheiros são nascidos na cidade de Cachoeira, no interior da Bahia. Estudaram na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, que antes tinha o nome de Escola Militar, formaram-se em 1860 em engenharia, tendo antes bacharelado em Ciências Físicas e Matemáticas, em 1859, depois fizeram estudos complementares de engenharia em grandes estruturas na França. Antonio Rebouças se dedicou à construção de estradas de ferro e foi responsável pela construção da antiga estrada de ferro de Paranaguá, no estado do Paraná, uma das maiores e mais belas obras da engenharia brasileira. André Rebouças projetou obras de abastecimento de água do Rio de Janeiro e as Docas da Alfândega, desta mesma cidade. Foi engenheiro do Exército Brasileiro durante a Guerra do Paraguai. Os irmãos Rebouças foram abolicionistas e lutaram em defesa dos direitos sociais dos africanos e afrodescendentes.

Manoel Quirino foi artista plástico, arquiteto, professor de desenho, artesão, jornalista, pesquisador da cultura de base africana, político e sindicalista. Torna-se difícil falar de pessoa com tão amplo campo de conhecimento e com uma vida tão intensa. Se não tivesse sofrido as injustiças da cor da

pele, seria sempre citado e aplaudido como um grande intelectual brasileiro. O seu pensamento abre um ciclo de uma nova forma de pensar os africanos e as culturas africanas no Brasil. Somente em tempos recentes foi dada a importância que a sua obra merece (Leal, 2004), (Sodré, 2001). Nasceu em pleno tempo de escravismo criminoso na Bahia, em 1851, e foi criado sobre as marcas deste sistema injusto. Ficou órfão e foi criado por uma família que logo percebe seus talentos artísticos e o envia para os cursos de artes. Foi convocado quando jovem para a Guerra do Paraguai, indo para o Rio de Janeiro, mas devido aos seus estudos consegue ficar livre do recrutamento. Voltando à Bahia, inicia ampla atividade sindical. Funda, em 1874, a Liga Operária de Artesões da Bahia. Foi nomeado vereador de Salvador, sendo reeleito pelo Partido Operário. Paralelo às atividades político-sindicais, completa os estudos em artes e torna-se professor de Desenho. Dos estudos em artes do desenho, evolui para a arquitetura. Foi intelectual ligado ao Instituto Histórico e Geográfico da Bahia. Escreveu no jornal a Província e O Trabalho. Morreu em 1923, deixando vários livros sobre a cultura africana no Brasil.

A nossa ancestralidade é a nossa história, ela é base da nossa identidade étnica. E nossa ancestralidade na arquitetura e na engenharia brasileira é muito boa, por isto deveríamos cultuá-la e cuidá-la, para que nos inspire no presente para formarmos grandes engenheiros afrodescendentes. Na ancestralidade mais antiga africana, a religião também registra feitos importantes nas áreas de tecnologia, matemática, arquitetura e engenharia, dados nos mitos sobre Inquises, ou de Orixás, como Ogum e Oya (Gleason, 1999).

3. AFRICANOS NO USO DA MATEMÁTICA

Pequeno conto: O fazedor de fumaça branca (Henrique Cunha Jr.)

Parece ser costume de certas tribos européias realizar um estranho ritual. Todas as vezes, quando vão falar de África, o fazem em ambientes fechados e acendem grandes fogueiras. A fumaça branca logo toma o ambiente e tolda os olhos e, mesmo olhando para as coisas da África, eles não vêem nada. O hábito das fogueiras foi por muito tempo praticado pelas comunidades de cientistas. Um dia, alguns aboliram este método e se surpreenderam com o que viram. Qual a surpresa quando viram, na África, todas as origens dos conhecimentos europeus. A vaidade era talvez a maior destas fogueiras.

A prepotência européia fez com que as teorias racistas tivessem espaço na ciência do ocidental, atrasando significativamente os conhecimentos sobre o continente africano. Os povos africanos foram denominados de tribais, incultos, meio irracionais e desprovidos de civilização. A onda de racismo nas ciências se proliferou nos séculos 19 e 20. Infelizmente, até hoje faz parte do conhecimento difundido por muitos educadores sem informações consistentes sobre o continente africano. Esta ausência de informação e a prática da desinformação faz desses educadores uns racistas inconscientes das suas formas de ação.

Deste fato resulta que muitos não se consideram racistas, mas executam práticas educacionais e sociais racistas. As práticas sociais inadequadas impediram a ciência e os educadores de verem o esplendor das culturas de base africana e a contribuição destas para o conhecimento da humanidade. Muitos dos feitos no campo do conhecimento matemático foram considerados como restritos ao Egito e não viam que estes conhecimentos se expandiram por extensas regiões do continente africano. Não conseguiam nem mesmo estabelecer que muitos dos conhecimentos foram transmitidos de outros povos africanos para o Egito. Quando eu leciono história africana (Cunha Jr., 1999), começo dividindo a África em macrorregiões em torno das grandes bacias fluviais, e daí desenvolvo um mapa das relações comerciais e culturais entre as diversas regiões africanas. Deste modo, mostro que os conhecimentos, sobretudo os científicos e tecnológicos, se propagam por todo o continente. Outros caminhos poderiam ser tomados para este ensino, um deles é tomar as construções africanas, relacioná-las com a Matemática e com a história da tecnologia no continente africano (Costa, Cunha, 2004).

No continente africano, as bases numéricas e as geometrias são diversas, mas existem em todos os povos, elaboradas em lógicas e formas de exposição que são, às vezes, de difícil interpretação para quem foi formado na cultura brasileira ocidental. Esta dificuldade de interpretação e de compreensão da forma de exposição levou, por muito tempo, à conclusão errônea sobre a inexistência de conhecimentos matemáticos importantes nestas culturas.

As bases numéricas utilizadas são variadas nas sociedades africanas (Zaslowsky, Claudia, 1973). Todas as sociedades africanas apresentam formas de contar. As bases utilizadas são as bases 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 20 e 24.

Os conhecimentos de geometria, no continente africano, não se restringem ao que nós chamamos de geometria euclidiana. Outras lógicas de composição geométrica são encontradas. Uma delas, bastante difundida em diversas aplicações práticas, é a geometria fractal. A geometria fractal é constituída de um elemento geométrico de base, que sofre replicamentos por operações de rotação e ampliação. Na geometria fractal, cada elemento é constituído de um conjunto de elementos com o mesmo formato, mas em tamanho e disposição diferentes. Os exemplos da geometria fractal aparecem na construção de vilas de casas numa cidade, em formas de penteados de cabelos, em padronagem de tecidos ou em paredes acústicas em cabanas (Cunha Junior/Menezes, 2002). Aqui no Brasil, as geometrias fractais aparecem, nas culturas afrodescendentes, na arte, sendo um excelente exemplo alguns trabalhos de Emanuel Araújo, como também de Aluisio Carvão. No campo da matemática ocidental, o conhecimento da geometria fractal é muito recente e tem tido grande utilidade nas áreas de produção de circuitos semicondutores, nos campos da informática para representação e reconstrução de formas complexas. As aplicações de geometria fractal estão relacionadas com as tecnologias da informática.

Para exemplificar a realização de uma figura de geometria fractal, foi tomado o fractal de quadrados do Zaire, que aparece no livro de Mubumbila sobre ciências e tradições africanas no Grande Zimbábue (Mubumbila, 1992). O Grande Zimbábue é uma região na África Austral. Neste fractal, as figuras de base são os quadrados e suas rotações, com ampliações dos lados dos quadrados nas mesmas proporções. Esta figura geométrica de base da esquerda aparece, na cultura da região, de diversas formas estilizadas. Ela está gravada em tecidos, leques de fibra vegetal e desenhos corporais. Entretanto, este fractal tem uma importância maior para a matemática. Ele permite termos uma demonstração original do teorema de Pitágoras pelas áreas das figuras geométricas inscritas. Trata-se de uma demonstração importante de geometria, bem difundida em uma grande região africana.

Para quem quiser ver a demonstração, temos que a área do quadrado mais externo é igual à do quadrado interno mais os quatro triângulos retângulos complementares. O lado do quadrado interno é a hipotenusa do triângulo retângulo. O lado do quadrado externo é igual à soma dos lados do triângulo retângulo. A área do triângulo retângulo é a área do retângulo, dividida por dois. Escrevendo a igualdade das áreas, sai o quadrado da hipotenusa, que é igual à soma do quadrado dos catetos.

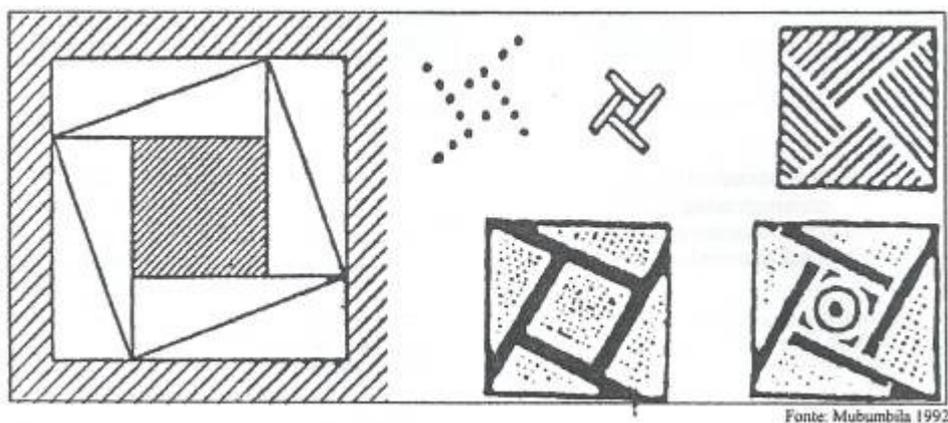


Figura 1 - Os quadrados fractais e suas variantes iconográficas

4. MATEMÁTICA NOS TERREIROS

A minha formação em engenharia me levou a uma especialização em sistemas dinâmicos. Esta é uma área da matemática que lida com sistemas que têm movimento e faz, deste movimento armazenado, energia. Eu também tinha conhecimentos em história africana e estava, em 1987, preocupado com as questões das tecnologias africanas transportadas e modificadas por africanos e afrodescendentes na história do Brasil e das Américas. Por esta razão, eu vim a conhecer duas historiadoras que trabalhavam com história das tecnologias na África, as Dr.as Adelina Apena, da Nigéria, e Gloria Emengale, de Trinidad e Tobago. Ambas tinham se doutorado na Nigéria. Elas foram as pessoas que apresentaram os trabalhos de Judith Gleason (Gleason, 1999) e Paulus Gerdes (Gerdes, 1993, 1990), Claudia Zaslowsky (Zaslousvy, 1973) sobre matemática nas sociedades africanas.

Nos anos de 1980, as ciências da matemática de sistemas dinâmicos complexos estavam impactadas pelo que era considerado um dos maiores avanços na ciência, que a teoria do Caos. Esta teoria mudou muita a nossa visão de cientistas sobre a organização das ciências e sobre a nossa capacidade em prever fatos da natureza através das ciências. A teoria do Caos explica a organização interna de grandes distúrbios que pareciam ser totalmente desorganizados e sem uma explicação matemática. Foi uma teoria revolucionária, que mostrou a importância de pequenos efeitos físicos na produção de gigantescos efeitos no futuro distante. A divulgação da teoria do Caos foi feita dizendo que ela demonstrava que as batidas das asas de uma borboleta na Ásia poderiam ser o início de uma imensa turbulência atmosférica, como um tufão no Caribe, alguns meses ou anos mais tarde. A exposição desta teoria do Caos se realizou por uma representação matemática

específica em diagramas circulares, mostrando as trajetórias caóticas das variáveis observadas (Cunha Jr./ Costa/ Holanda/Meneses, 2004).

O que tinha de impressionante em tudo isto? Estas representações da teoria do Caos já existiam há séculos nas representações da Deusa Oya, nas religiões africanas. Esta representação está relacionada, na cultura do Terreiro, com os fenômenos de turbulência atmosférica de grandes ventos. O trabalho de Judith Gleason (Gleason, 1999) era mais surpreendente, pois mostrava a existência de uma combinação turbulenta atmosférica de dimensão continental e de formação caótica justamente sobre o continente africano e muito bem representada no conhecimento religioso do Candomblé. Deduzimos, daí, que o conhecimento da teoria do Caos, que é recente para a ciência ocidental, já estava registrado e exemplificado como conhecimento religioso africano de diversas formas. Esta impressionante constatação mexeu demais com a minha emoção e com o meu respeito em relação aos conhecimentos do Terreiro. O meu respeito pelo conhecimento ancestral triplicou, não se tratava apenas da minha história, mas de histórias significativas para o conhecimento da humanidade.

Desde então, a procura se ampliou, e não tinha como não me inquietar pela organização dos chamados jogos de adivinhação africanos (Bascom, 1980), cujo exemplo bastante conhecido é o jogo de Búzios, no Brasil.

A informática trabalha com zeros e uns, constituindo uma base de estrutura do cálculo binária, desenvolvida pela álgebra de Boole. Neste sistema, os números 2, 4 e 16 são de grande significado. Os computadores eletrônicos evoluíram nas combinações resultantes de 16 elementos, bits, para 32, 64, 256, 1.024 e 4.096 e assim por diante. O interesse científico com relação à cultura do Terreiro aparece quando observamos que os jogos africanos seguem esta mesma lógica. Os elementos de partida, no jogo de búzios, são 16, e se procura a informação pela combinação desta probabilidade de ocorrência do búzio aberto (hum) e do búzio fechado, (zero), numa estrutura de 16 combinados dois a dois. O jogo de búzios é realizado por um especialista, depois de um longo período de formação. Pois, ao movimento das peças do jogo, que são os búzios, está associada uma interpretativa filosófica, que são os Odus, e cuja complexidade implica uma ampla reflexão sobre o destino possível dos seres individuais e da sociedade na sua totalidade. Nas sociedades africanas tradicionais, esta formação de especialista no jogo dura períodos de até 20 anos.

Mas a existência de uma estrutura numérica 2, 4, e 16 nos terreiros poderia ser tida como simples coincidência. Assim seria, mas não é. Não é, dado o conhecimento, pelos africanos, de jogos de tabuleiros com esta estrutura de 16 casas e jogados com dois elementos, nos quais se pode fazer cálculos em diversas bases numéricas, em particular na base binária. O conhecimento do equivalente à álgebra de Boole, ocidental, nas sociedades africanas, é possível que date de mais de 3.000 anos. O professor Dr. Africano Muleka, radicado no Brasil e trabalhando em Jequié, na Bahia apresentou tese na Universidade de São Paulo, mostrando estas evidências dos jogos de Búzios e da ligação destes com o cálculo de estruturas computacionais.

Estes são dois dos muitos exemplos significativos de conhecimentos em matemática e informática que podemos encontrar nas culturas de comunidades de terreiros.

5. AWARE, UM JOGO MILENAR AFRICANO

Aware ou Oware é um jogo que era jogado especialmente pelos povos Ashanti, de Gana, e foi devido ao estudo deste povo que tomei o primeiro conhecimento deste jogo em 1982. Mas, depois, vim a saber que este jogo é encontrado em muitas regiões africanas, com diferentes nomes. Adi no Daomé, Andot no Sudão, Wari ou Ouri, no Senegal e Mali. O jogo também chegou a diversas regiões das Américas, inclusive ao Brasil, com os nomes de Oulu, Walu, Adji e Ti. Estas denominações fazem parte de um conjunto de jogos e formas de cálculo em tabuleiros encontradas nas diversas partes da África e da diáspora Africana, que podem ser generalizados sob o nome de Mancala. Algumas mancalas são ábacos usados para cálculo aritmético, como se fosse um computador de madeira.

As mancalas são jogos executados em tabuleiros de madeira, geralmente muito ornamentados. Têm duas filas de casas côncavas para cada lado de cada jogador. Nas bases das seqüências de casas, temos duas cavidades maiores para servirem de depósito das peças capturadas durante o jogo por cada jogador. As mancalas mais conhecidas têm duas fileiras paralelas de seis casas e são atribuídas, a cada casa, quatro peças ou quatro sementes para o funcionamento do jogo. Temos mancalas como o Yolé, com 30 casas, organizadas em 5 colunas, e jogado com 12 peças de cores diferentes em cada casa.

Na versão mais simples da Mancala, temos o tabuleiro de 12 casas e o jogo começando com 4 peças em cada casa. O objetivo do jogo é recolher o maior número possível de peças do jogador oponente. Para realizar o jogo, um dos jogadores vai tomar as peças de uma das suas casas e distribuí-las nas casas do outro jogador, sendo uma por cada casa, no sentido anti-horário. Neste sentido, os depósitos das extremidades do tabuleiro têm a função de casa. Quando se passa pelo próprio depósito, deixa-se aí uma das peças, quando na distribuição se passa pelo depósito do oponente, se pula a distribuição.

Quando, na distribuição das peças de uma casa para as outras, a última peça cai no seu depósito, então você joga de novo. Mantém-se o mando do jogo. Ou seja, escolhe-se uma casa e se distribui as peças aí contidas, uma a uma, em seqüência anti-horária. Agora, na distribuição das peças, se a última cair numa casa do seu lado, você leva para o seu depósito todas as peças aí contidas. Se o buraco estiver vazio, leva-se esta peça e todas da casa do lado oposto. O jogo termina quando toda uma fileira de casas de um jogador estiver vazia. Aí, são contadas as peças contidas em cada depósito, vencendo quem tiver maior número de peças. O jogo implica uma constante observação de qual casa se começa a tirar as peças e qual o número de peças contidas para se manter a continuidade de mando de jogo.

Em algumas regiões da África, o jogo é realizado na área, cavando-se pequenos buracos em linha e utilizando pedregulhos ou conchas como peças para os movimentos. O mesmo pode ser realizado sobre uma mesa com pires de xícaras de café ou chá e um prato de sobremesa como depósito.

Bibliografia

BASCOM, William. Sixteen Cowries. Yoruba divinations from África to the new World. Indianapolis - USA: Indiana University Press, 1980/ 1993.

BATISTA, Nair. Valentin da Fonseca e Silva. Revista do SPHAN, v. 4. Rio de Janeiro, 1940.

CARVALHO, Maria Alice Rezende. O Quinto Século. André Rebouças e a Construção do Brasil. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1998.

COSTA, Eliane Onuwale/ CUNHA JUNIOR, Henrique. Construções Históricas Africanas e Construtivismo Etnomatemático em Sala de Aula de Escola Pública de Maioria Afrodescendente. Anais do Segundo Congresso Brasileiro de Etnomatemática. CBEM2, 2004.

COSTA, Luiz Augusto Maia. O Ideário Urbano Paulista na Virada do Século. Engenheiro Teodoro Sampaio e Urbano Moderno (1886 – 1903). São Paulo: Dissertação de Mestrado. FAU – USP, 2001.

CUNHA JUNIOR, Henrique / MENESES, Marizilda. Formas Geométricas e Estruturas Fractais na Cultura Africana e dos Afrodescendentes. São Carlos: Anais do Segundo Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. 2002.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidade, Afrodescendência e Educação. Revista Educação em Debate, Fortaleza, Ano 23, v. 2, número 42, 2005, pp. 5- 15.

_____. Costa, Eliane Onuwale/ Holanda, Marta/ Meneses, Marizilda. Caos e Fractal: Uma Introdução Pedagógica pela Cultura para os Cursos de Engenharia Elétrica. Anais do World Congress in Engineering and Tecnology Education 2004. pp. 1549-1551. ISBN 85 89120-12.0.

GERDES, Paulus. Geometria Shona. Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 1993.

_____. Vivendo a matemática: desenho da África. São Paulo: Scipione, 1990.

GLEASON, Judith. OYA: Um louvor à Deusa Africana. Rio de Janeiro – RJ: Bertrand Brasil Editores, 1999.

LEAL, Maria das Graças Andrade. Manoel Quirino: Entre Letras e Lutas. Bahia, 1851-1923. Tese de Doutoramento em História. PUC - São Paulo, 2004.

MUBUMBILA, V. Sciences et Traditions Africanes. Les Messages du Gran Zimbabwe. Paris: L' Harmattn, 1992.

OLIVEIRA, Eduardo David. Filosofia da Ancestralidade. Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. Fortaleza: Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação/ UFC, 2005.

SANTOS, Noronha. Fontes e Chafarizes do Rio de Janeiro. In: Arquitetura Oficial. São Paulo: FAU/USP, MEC/IPHAN, 1978.

SODRÉ, Jaime. Manoel Quirino: Um herói de raça e classe. Salvador, 2001.

ZASLOVSKY, Claudia. How African count. In: African counts, numbers and patterns in Africa cul- ture. S.l.: Prindle Weber and Smidt, 1973. p. 39-51.

Nota:

1- Professor Titular na Universidade Federal do Ceará.

MATRIZ AFRICANA: EDUCAÇÃO E ÉTICA

Os versos sagrados de ifá: base da tradição civilizatória ioruba

Juarez Tadeu de Paula Xavier(1)

*Oxum, graciosa mãe, plena de sabedoria!/
Que enfeita seus filhos com bronze,
Que fica muito tempo no funda das águas gerando riquezas,
Que se recolhe ao rio para cuidar das crianças/
Que cava e cava e nela enterra dinheiro/
Mulher poderosa que não pode ser atacada.*

Os Versos Sagrados de Ifá guardam o multiverso de conhecimento da tradição ioruba. Essas grandes narrativas contêm informações com categorias universais – dados científicos sobre a natureza e os seus fenômenos e manifestações –, singulares – do dia-a-dia da vivência tradicional dos povos iorubanos – e particulares – os valores culturais dessa milenar tradição africana. É esse reservatório de preservação, transformação e produção de conhecimento social do real deu base para a reinvenção da arquitetura civilizatória desse importante povo da África Ocidental.

Os mitos sagrados trazem os conhecimentos das cartografias cosmológica e geográfica iorubanas. As crianças desse universo cultural têm acesso aos conhecimentos das forças místicas e cósmicas que comandam o universo, seus destinos, as relações terrenas, históricas e culturais. A exemplo de outros povos africanos, os iorubas têm na oralidade os arquivos de sua civilização. Para esse povo africano, conhecido como nagô no Brasil, a palavra enunciada carrega a força da realização. Eles consideram a mentira como um câncer, pois ele corrói a construção de cenários favorecedores da suas realizações primordiais na vida: viver muito, viver com condições de sacralizar o universo, amar, ter filhos e vencer as adversidades do mundo. Dessa forma, a oralidade assume a função de meio condutor dos conhecimentos ancestrais e civilizatórios que ordenam a trajetória dos seus descendentes.

ILE ASÉ: Esses conhecimentos permitiram aos iorubás reorganizarem, pelo mundo afora, suas estruturas culturais. As grandes narrativas, as pequenas histórias do cotidiano e as canções rituais preservaram a moral, a ética e a deontologia de suas relações humanas. A moral iorubana permitiu a reconstituição da cartografia original no ile ase (terra sacralizada pela força ancestral). Na linha histórica das principais casas e terreiros organizados no país, tem-se o registro da ação de homens e

mulheres africanos que persistiram na reconstrução de seu universo, destruído pelas forças da escravidão. A força moral e o tirocínio desses primeiros africanos escravizados nas Américas foi o motor propulsor dessa reorganização. No início, esses espaços de reconstrução tradicional criaram uma linha de força que preservou a originalidade dessa civilização, ante a força destrutiva da sociedade global. Nesses espaços de rearticulação tradicional, os africanos reconstituíam, paulatinamente, seus valores morais civilizatórios. Tais valores formaram o chassi da reconstrução negra fora da África. As linhas-mestras dessa reconstrução foram os Versos Sagrados de Ifá, vivos na memória coletiva dessa população. A palavra é uma força fundamental que emana do ser supremo ioruba: Olodumare. Por isso, ela possui um caráter sagrado e divino.

A cada novo desafio, a cada nova situação, os velhos e velhas africanos reinventavam novas soluções e respostas. Uma nova folha, uma nova forma de transmissão, um novo modelo de organização. O xirê orixá, cantado no início dos atos litúrgicos públicos, é uma prova dessa sagacidade e inteligência ancestral. Nele, as novas gerações conheciam as formas místicas que comandam o universo sagrado ioruba, em especial a relação dinâmica entre o orun (dimensão imaterial da existência) e o aiyê (dimensão material e histórica da existência), e entravam em contato com as energias cósmicas desse povo – representações das forças do universo, dos pontos energéticos da terra, das polaridades de gênero, das cores e suas funções –, com o universo social e sua ordenação tradicional – cargos, funções e responsabilidades sociais de sacerdotisas e sacerdotes –, e ainda, aprendiam as canções tradicionais, as danças e toques rituais e a relação pedagógica entre as gerações: o aprendizado da boca dos mais velhos para os ouvidos e olhos dos mais novos. Cada uma dessas opções feitas pelas velhas gerações implicava opções éticas, filosóficas, culturais e civilizatórias.

Ante a divinação e a iniciação nos segredos sagrados desse universo, as novas gerações entravam em contato com as suas potencialidades e limitações sacerdotais: o que comer, vestir, como se comportar ante o sagrado, ante a comunidade, ante o corpo sacerdotal da comunidade e ante a força da sociedade global.

ÉTICA, MORAL E DEONTOLOGIA: Assim, no universo da educação civilizatória, articulavam-se dimensões morais, condutoras dos comportamentos coletivos e sociais dessa civilização, éticas, condutoras das opções e reflexões cotidianas, que implicavam ações filosóficas e culturais, e deontológicas, condutoras do comportamento ante a comunidade de iniciados e a social global.

Todo esse universo conceitual era transmitido pelas equivalências universais que caracterizam a civilização ioruba em qualquer parte do mundo: a divinação sagrada aos pés de Ifá, para a revelação dos desígnios humanos, a iniciação, marco de ordenação da transição entre o profano e o sagrado, e pelo conhecimento mitológico do panteão: deidades e forças que organizam o cosmo ioruba. Durante muito tempo, o conhecimento da magnitude desse universo cultural ficou restrito às pessoas que se iniciavam nesse universo religioso, excetuando-se os trabalhos acadêmicos e as publicações.

Porém, algumas experiências foram realizadas na transmissão desses valores via escolarização. Alguns terreiros de candomblé organizaram escolas nos seus espaços comunitários. Essas escolas, além das disciplinas formais do currículo escolar, acrescentam elementos do conhecimento ancestral ioruba.

Ensinam-se canções rituais, mitos cosmológicos vinculados às deidades iorubanas, à natureza terapêutica e ritualística das plantas e à presença dos elementos dessa cultura no universo simbólico do brasileiro, na música, dança, literatura, artes plásticas e ciência. Os núcleos que enfeixam os conhecimentos iorubas são ricos em fornecer informações em todas as áreas do conhecimento: universos da divinação; dos processos iniciáticos e da relação com os orixás; do contato com as energias ancestrais, e com o conhecimento litúrgico das folhas.

Dessa forma, universalizam-se as possibilidades de transmissão dos conhecimentos civilizatórios do universo ioruba, dos conhecimentos dos seus valores, e do aprendizado em duas dimensões: o da escolarização e o da educação dos valores universais, presentes nos Versos Sagrados de Ifá, infraestrutura conceitual sobre a qual repousam os conhecimentos ancestrais ioruba. O percurso dessa experiência evidencia a presença de fortes e profundos elementos africanos e afro-descendentes no universo imaginário brasileiro, no seu dia-a-dia, na sua visão de mundo e no modo de se relacionar com o universo.

Bibliografia:

ABIMBOLÁ, W. The literature of the Ifá cult. In: Sources of Yorùbá history. Ì bàdàn. University Press, 1987.

BASTIDE, R. O candomblé na Bahia. São Paulo: Companhia, 1978.

ELBEIN DOS SANTOS, J. Os Nagô e a morte: Pàdè, Àsèsè e o culto Égun na Bahia

Petrópolis: Vozes, 1986.

RAMOS, A. As culturas negras no novo mundo. São Paulo: Nacional, 1979.

RIBEIRO, R. Os iorubas. São Paulo: Ed, Oduduwa, 1996.

SALAMI, S. Cânticos dos orixás africanos. São Paulo: Ed, Oduduwa, 1992.

SOWANDE, F. Ifá. Lagos, Forward Press, 1967.

VERGER, P. Orixás: deuses Yorúbás na África e no Novo mundo. Bahia: Corrupio, 1981.

XAVIER, J.T.P Exu, ikin e egan: as equivalências universais no bosque das identidades afrodescendentes Nagô Lucumi – estudo comparativo da religião tradicional ioruba no Brasil e em Cuba. Dissertação de mestrado defendida do programa de pós-graduação em Integração da América Latina da Universidade de S. Paulo (PROLAM/USP), 2000.

Nota:

1 Jornalista. Doutor em Comunicação e Cultura-Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (Prolam – USP).