



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADILBÊNIA FREIRE MACHADO

**ANCESTRALIDADE E ENCANTAMENTO COMO INSPIRAÇÕES
FORMATIVAS: FILOSOFIA AFRICANA MEDIANDO A HISTÓRIA E
CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.**

Salvador / Bahia
2014

ADILBÊNIA FREIRE MACHADO

**ANCESTRALIDADE E ENCANTAMENTO COMO INSPIRAÇÕES
FORMATIVAS: FILOSOFIA AFRICANA MEDIANDO A HISTÓRIA E
CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

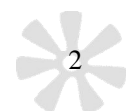
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como pré-requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho.

Co-orientador: Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira.

Área de Concentração: Currículo e (In)formação.

**Salvador / Bahia
2014**



SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Machado, Adilbênia Freire.

Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas : filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira / Adilbênia Freire Machado. – 2014.

240 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho.

Coorientador: Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. História – Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino. 3. Filosofia africana. 4. Educação - Estudo e ensino – Influências africanas. 5. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. I. Tourinho, Maria Antonieta de Campos. II. Oliveira, Eduardo David de. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 907 - 23. ed.



ADILBÊNIA FREIRE MACHADO

**ANCESTRALIDADE E ENCANTAMENTO COMO INSPIRAÇÕES
FORMATIVAS: FILOSOFIA AFRICANA MEDIANDO A HISTÓRIA E
CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como pré-requisito para obtenção do título de mestre. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo indicada.

Aprovada em: 25 / 02 / 2014

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Orientadora - UFBA

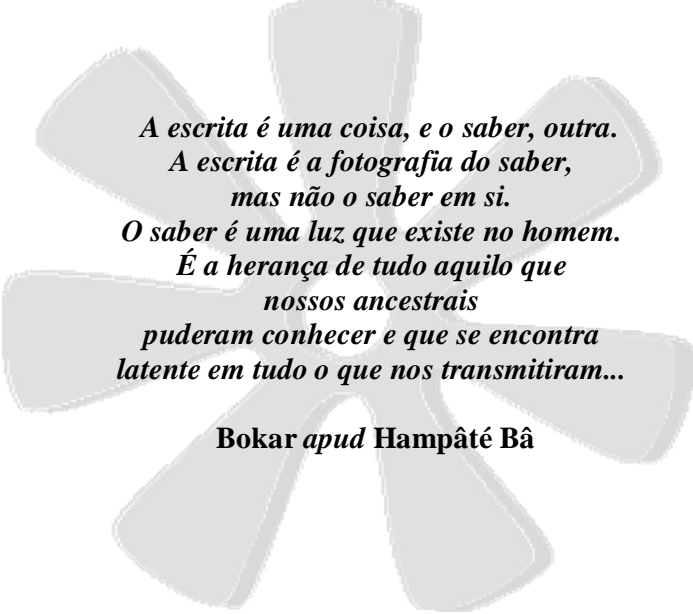
Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará
Co-Orientador - UFBA / DMMDC

Prof. Dr. Luís Tomás Domingos
Doutor em Anthropologie et Sociologie du Politique - Université de Paris VIII (França)
UNILAB

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo
Doutor em Educação pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (França)
UFBA

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento
Doutor em Bioética pela Universidade de Brasília
UNB





*A escrita é uma coisa, e o saber, outra.
A escrita é a fotografia do saber,
mas não o saber em si.
O saber é uma luz que existe no homem.
É a herança de tudo aquilo que
nossos ancestrais
puderam conhecer e que se encontra
latente em tudo o que nos transmitiram...*

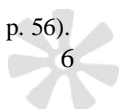
Bokar apud Hampâté Bâ

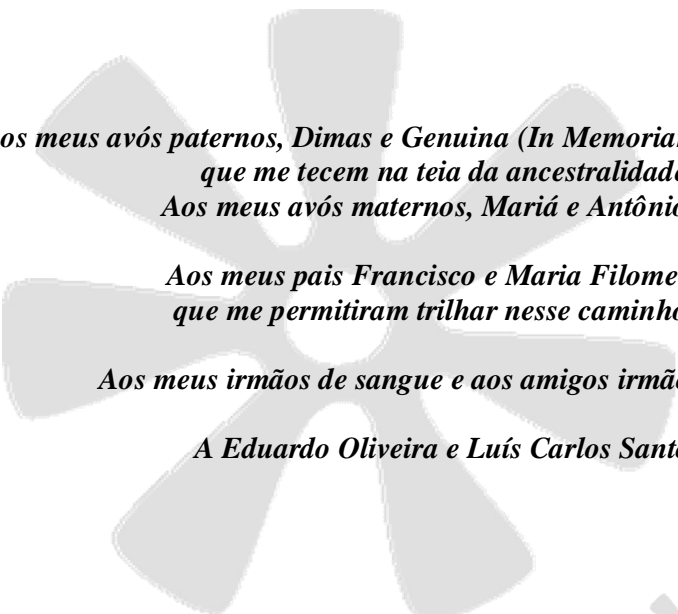
IBA - Saudações

*Mo juba akoda
Mo juba aseda
Atiyo ojo
Otiwo oorun
Ikorita meta ajalaye
Enyin Baba-nla mi, iba
/ba ni mo wa fi ighayije
Ki nto maa lo
E ma je iba naa o wun mi
Bi ekolo ba juba He,
lie a lanu fun
Iba ni mo je o,
E la na ko mi*

*Eu saúdo os primórdios da Existência.
Saúdo o Criador.
Saúdo o sol nascente.
Saúdo o sol poente.
Saúdo as três encruzilhadas que unem o mundo visível ao invisível.
Meus antepassados, eu os saúdo.
Meu tempo presente é para fazer saudações.
Antes que eu inicie minha caminhada,
Não deixem de ouvir minhas saudações e me abençoem.
Quando a minhoca saúda a terra,
A terra se abre para que ela entre.
Eu os saúdo.
Abram caminho para mim¹.*

¹ Pedido de permissão aos mais velhos e aos ancestrais para começar os trabalhos (Ronilda Ribeiro (1998, p. 56).





*Aos meus avós paternos, Dimas e Genuina (In Memoriam)
que me tecem na teia da ancestralidade...
Aos meus avós maternos, Mariá e Antônio...*

*Aos meus pais Francisco e Maria Filomena
que me permitiram trilhar nesse caminho...*

Aos meus irmãos de sangue e aos amigos irmãos.

A Eduardo Oliveira e Luís Carlos Santos.

AGRADECIMENTOS

Escrevo para agradecer aqueles que estiveram nessa caminhada. Escrevo para agradecer a paciência, a escuta, os abraços, os enlaços, os sorrisos, as aprendizagens, os ensinamentos... Aos que cruzaram comigo, aos que passaram por mim, aos que ficaram e aos que seguiram...

Aos meus pais e aos meus irmãos (Júnior, Adilberto, Artenildes, Wdemberg e Arbênia) que me deram suporte quando precisei... aos sobrinhos (Afonso, Dimas Luís e Artur) que me encheram de alegria nas férias corridas e ao sobrinho conquistado (Davi) pelo carinho e amor imenso...

Aos familiares que estiveram próximo, acreditando e apoiando... aos amigos da família que também torceram e acreditaram...

Aos professores que acreditaram no meu trabalho, no meu encantamento: Sandra e Henrique (por me acolherem no início da jornada e continuarem), Eduardo (por acreditar, por acolher, pelo caminhar e pelo encantamento), Roberto (pelas muitas inspirações formativas), Tuca (por apostar e seguir), Cesar (por ouvir), Wanderson (pela amizade, escuta e ensinamentos), Janja e Teresinha (por acolher), a todos/as aqueles/as que ajudaram nos processos formativos...

Aos estudantes do componente curricular do curso de Pedagogia da Ufba, EDCB 79 – História e Cultura Africana e Afro-brasileira (HCAA) em todos os anos em que fora ofertado, especialmente aos queridos e queridas do semestre 2013.2 que trilharam os caminhos do meu estágio docente, imensamente agradecida pela acolhida encantada! Ane Carine, Caroline, Mainã e Jad, agradeço os relatos e o carinho nesse processo conclusivo das andanças dissertativas e formativas.

Aos amigos de perto e aos amigos de longe que continuarão pertos. A Di(maura) pela amizade materna e pelo carinho da família linda (Marina e Gadi). A Dai(ane), Su(ely), Márcia e Kallenya pela amizade fraterna e cuidadosa. A Lu(ís), Peixinho (Adilson), Paulinho e Marcos, pelo cuidado fraterno e conselheiro... A Valter, por ser “meu cuidador”... A Ângela, por me ouvir e me cuidar... A Fabiana e Yana, por compartilharem a moradia (arte de co-viver e aprender)... A Stephanie, Lorena, Adriana, Andréia, Jacqueline, André, Wallace, Wellington, Adelmo, Sara, Mônica, Camila, Tatiana, Jorgeval, Dinis (que me presenteou com

preciosos livros sobre a filosofia africana em Moçambique), Danilo, Ayane e os queridos do mestrado e do DMMDC, pelas risadas, trocas de conhecimentos e pelos muitos e bons papos (inclusive os de boteco)... A Jad e Gustavo, pela escuta carinhosa e por compartilharem poesias... Rachel, Sarah((zinha) que sempre me apresenta pessoas, lugares e modos incríveis de ver e conhecer o mundo), Nayara (cunhada, prima e grande amiga), Bebel, Ângela, David, Danilo, João Marcelo, Déb(ora), Emanuel, Si(mone), E(Manu)ela, Dani(ela), Ticiano, Amanda, Sheila, Andy, Jefferson, Bruno, Lucas, Nalva, Eliene, Maria, Nilton, pela amizade / parceria mesmo com os quilômetros de distância...

Às queridas da secretaria do PPGE / UFBA.

À CAPES, pelo fundamental apoio financeiro.



MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e Encantamento como inspirações formativas:** filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. 2014. 240f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2014.

RESUMO

Essa dissertação pretende, por meio da ancestralidade e do encantamento como inspirações formativas, oferecer subsídios para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e para as relações etnicorraciais, refletindo como a filosofia africana pode realizar essa mediação. A pesquisa tem como elemento estruturante as teias construídas no componente curricular EDCB79 - História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ofertado no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia pelo professor Dr. Eduardo Oliveira, assim como a metodologia desenvolvida desde os Odis. A ancestralidade e o encantamento são os conceitos transversais à construção dessa teia. A ancestralidade é o conceito maior para interpretar e explicar aquilo que está relacionado às africanidades e o encantamento é o que possibilita a produção de conhecimento, é o que dá sentido. É o reconhecimento da ancestralidade africana da pesquisadora que encanta e potencializa o seu estar-no-mundo. É do encantamento, dessas atitudes frente à vida que nasce a Filosofia Africana, uma filosofia tradicional que traz novidades, posto que aprender as novidades dos antigos é sempre uma sabedoria atualizada. O texto apresenta, então, a ancestralidade e o encantamento como inspirações formativas e a filosofia africana como mediadora da história e cultura africana e afro-brasileira.

Palavras-Chave: ancestralidade; encantamento; filosofia africana; história e cultura africana e afro-brasileira; formação.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ascendencia y encantamiento como inspiraciones formativas: filosofía africana mediando la historia y cultura africana e afro-brasileña. 2014. 240F. Maestría (MSc) - Escuela de Educación de la Universidad Federal de Bahía, 2014.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo, por medio de la ascendencia y el encantamiento como inspiraciones formativas, ofrecer subsidios para la enseñanza de la historia y cultura africana y afro-brasileña y para las relaciones étnico-raciales, reflejando cómo la filosofía africana puede realizar esta mediación. La investigación tiene como elementos estructurantes las redes construidas en el componente curricular EDCB79 - Historia y Cultura Africana y Afro-brasileña, en el curso de pedagogía ofrecido en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía, por el Profesor Dr. Eduardo Oliveira, así como la metodología desarrollada desde el Odu. La ascendencia y el encantamiento son transversales a la construcción de esta tesis. La ascendencia es el más grande concepto para interpretar y explicar lo que está relacionado con las africanidades y el encanto es lo que permite la producción de conocimiento, es el concepto que da sentido. Es el reconocimiento de la ascendencia africana del investigador que encanta y mejora su ser-en-mundo. Es del encantamiento, de estas actitudes ante la vida que nace la Filosofía Africana, una filosofía tradicional que trae la noticia, ya que el aprendizaje de las noticias de la primera es siempre una sabiduría actualizada. El texto presenta la ascendencia y el encantamiento como inspiraciones formativas y la filosofía africana como una mediadora de la historia y cultura africana e afro-brasileña.

Palabras-clave: ascendência; encantamiento; filosofía africana; la historia y la cultura africana y afro-brasileña; formación.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Tecendo a Teia	16
1.0 - Primeiras Palavras – Ou seriam primeiros encantos?.....	18
2.0 – Das Primeiras Andanças ou de Onde Venho: o lugar da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa.....	21
2.1 – A pesquisadora na pesquisa.....	22
2.2 – A pesquisadora.....	23
2.2.1 – De onde venho.....	26
3.0 – A pesquisa	28
3.1 – Metodologia.....	34
OLÓKUN E O DESAFIO A OLÓRUN	38

CAPÍTULO I

História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a Lei 10.639: reflexões críticas sobre o currículo de pedagogia da FAGED	39
1.0 – A Lei 10.639: histórias para serem contadas	39
1.1 - História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Determinações.....	50
1.2 – A falácia e o que não nos contam na “história” que aprendemos na <i>escola</i> : Outra África.....	55
1.3 - Oralidade, Mito e Cultura Africana.....	61
1.4 - Africanidades Brasileiras: Relação África – Brasil.....	65
1.4.1 – O português do Brasil oriundo das línguas Africanas.....	67
20-Considerações: implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira	70
2.1 – A Lei 10.639 no Ensino Superior.....	73
3.0 - O Currículo de Licenciatura em Pedagogia da Faced / Ufba e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira	75

3.1 – Currículo (circulante) Militantes.....	75
3.2 – O Currículo de Licenciatura em Pedagogia da FACED/UFBA.....	77
4.0 – O desenrolar da Lei 10.639 na voz da relatora Petronilha Silva.....	80
ANIMA.....	83

CAPÍTULO II

TEIA ETNOGRÁFICA: A QUESTÃO É SABER QUEM SOMOS NÓS - História e Cultura Africana e Afro-brasileira em campo.....

1.0 – Abrindo as Janelas: Vozes que vêm do chão, da experiência, apresentando o componente curricular EDCB 79 – História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.....	85
1.1 – O Formador “Mestre”: sobre como educar com História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, sobre como falar / educar com o corpo e para a sensibilidade.....	91
1.1.1 - A construção metodológica de Eduardo Oliveira para HCAA.....	94
1.2 – Da vez primeira – História e Cultura Africana em 2010.2.....	105
1.3 – ODUS: Caminhas de / para a experiência.....	114
1.3.1 – Odu de Origem.....	115
1.3.2 – Odu de Transição.....	118
1.3.3 – Odu de Desconstrução.....	120
1.3.4 – Odu de Transformação.....	122
1.3.5 – Odu de Beleza / Estética / Encantamento.....	124
2.0 – Da não arbitrariedade: experiências construindo conhecimento.....	132
2.1 – Educar com o Corpo: experiências formativas do chão à ação.....	133
2.1.1 – Da Ancestralidade ao Corpo: sentido para o sentir.....	134
3.0 – Saber quem somos nós: pelas teias da ancestralidade no Odu percorrido no estágio em EDCB 79 História e Cultura Africana e Afro-Brasileira 2013.2.....	137
3.1 – O Estágio Encantado.....	140
3.1.1 – 1º Momento: O 1º Dia do resto dos meus dias.....	141

3.1.2 – 2º Momento: Experiências Formativas: a arte do encontro.....	145
3.1.3 – 3º Momento: Uma Filosofia Outra.....	147

O SOL, O VENTO E A NUVEM.....154

CAPÍTULO III

ENCANTANDO A TEIA: Filosofia Africana para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.....155

1.0 – Nós e nossas compreensões sobre filosofia: como meu olho vê e como meus ouvidos escutam.....155

2.0 – Filosofia Africana Contemporânea.....159

2.1 – Princípio e Continuidade da Filosofia Africana.....161

2.2 – Filosofia Africana e suas correntes.....168

2.2.1 – Etnofilosofia.....169

2.2.1.1 – Um pouco de história: a obra de Tempels “La Philoshopie Bantoue”.....172

2.2.2 – Filosofia da Sagacidade ou Sagacidade Filosófica (Filosofia dos Sábios).....173

2.2.3 – Filosofia Nacionalista / Ideológica ou Filosofia Política.....176

2.2.4 – Filosofia Profissional ou Corrente Crítica da Filosofia Africana ou Filosofia Institucional.....178

2.2.5 – Filosofia Literária / Artística, Filosofia Hermenêutica e Outras Correntes.....179

3.0 – Filosofia no Processo Formativo.....181

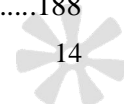
4.0 – Reflexões sobre a Filosofia Africana Mediando a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.....182

OROKUN.....184

IN - CONCLUSÕES: Ancestralidade e Encantamento como Inspirações Formativas: Odu Encantado de um pensamento Afrodescendente.....185

1.0 – 1º Ato – Além do Visível.....185

1.1 – A Comunidade, a Pessoa e o Tempo.....188



Entreato 1.....	194
2.0 – 2º Ato – Além do Pensável: Ancestralidade.....	195
2.1 – A Arte da Saudade – espaço de re-criação.....	197
2.2 – Saudade e Intimidade.....	201
Entreato 2.....	203
3.0 – 3º Ato – Além do Dizível: Encantamento.....	205
Entreato 3.....	211
4.0 – 4º Ato – Além do Visível, do Pensável, do Dizível: inspirações formativas.....	212
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	220
ANEXOS.....	230
1.0 - Itã de Criação do Mundo.....	230
2.0 - Fotos:	
Cabelação.....	233
Oficina de Máscaras Africanas.....	236
Curso de Extensão Corpo e Movimento.....	237
Turma HCAA 2013.2	239
ODU DE COMPARTILHAMENTO.....	240

INTRODUÇÃO - TECENDO A TEIA

O DIA EM QUE ANANSE ESPALHOU A SABEDORIA PELO MUNDO

Conta uma história africana que certa vez Kwaku² Ananse estava sentado a contemplar o sol, pensando nas suas proezas, quando se sentiu extremamente vaidoso por ser tão inteligente.

Sorrindo, falou para si mesmo:

- Realmente, sou muito esperto. Não acredito que haja alguém mais inteligente do que eu!

Mas, no mesmo instante, veio-lhe uma dúvida e Ananse ficou preocupado:

- É certo que sou inteligente, mas existem tantos povos diferentes...

Eu posso não ser o mais sábio de todos... Pode haver alguém mais sábio do que eu!

Isso o incomodou muito e, depois de refletir um pouco, Ananse teve uma ideia:

- Ah, ah, ah, grande Ananse, só você mesmo para ter essa ideia!

Já sei o que vou fazer, já sei! E concluiu satisfeito:

- Vou sair pelo mundo pedindo um pouco de sabedoria a cada pessoa que encontrar pelo caminho. Coloco tudo dentro de uma grande cabaça e então certamente eu serei o mais sábio de todos!

Ananse dirigiu-se para a floresta. Depois de encontrar uma grande cabaça, amarrou-a nas costas e iniciou sua viagem para coletar sabedoria.

Ia de porta em porta, pedindo a todas as pessoas que lhe dessem um pouquinho de sabedoria. As pessoas riam de Ananse, mas como ele pedia sabedoria, acreditavam que era a mais tola das criaturas. E, com pena, cada uma foi colocando pouquinho de sua sabedoria na grande cabaça.

Não demorou para que a cabaça de Ananse transbordasse de sabedoria. Ela estava tão cheia que não dava para colocar ali mais nenhum saber.

- Seguramente, agora sou o mais sábio do mundo! – exclamou Ananse muito satisfeito.

- Mas preciso encontrar um lugar para esconder toda minha sabedoria, senão posso perde-la, ou alguém pode querer roubá-la! Olhando ao redor, viu uma árvore imensa, com uma copa que parecia bater nas portas do céu. Muito satisfeito, falou:

- Que sorte a minha! Vou esconder a sabedoria na copa desta árvore e nunca terei de me preocupar com os ladrões que possam querer roubá-la de mim!

Ananse foi até a árvore para escalá-la. Tirou a grande cabaça das costas, pegou uma faixa de pano e amarrou-a na sua barriga, por imaginar que assim seria mais difícil a cabaça cair durante a escalada.

Sem perder tempo, começou a escalar a árvore. Entretanto, a grande cabaça, completamente cheia de sabedoria, não permitia que ele subisse.

Tentou e tentou inúmeras vezes, mas nada conseguiu.

Naquele momento, apareceu o filho mais novo de Ananse.

Vendo seu pai naquela luta para atingir a copa da árvore, aproximou-se e perguntou:

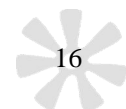
- Meu pai, o que faz aí tentando subir nessa árvore?

Ananse respondeu:

- Eu vou tentar escalá-la para guardar na sua copa esta grande cabaça, que está cheia de sabedoria!

E seu filho falou:

²Ananse tanto pode ser feminino, como masculino e possui vários nomes, exemplo: no norte do Togo com os povos kabides ele é chamado de Andjau, lá é masculino, é herói e pode possuir todas as qualidades e defeitos, alternadamente. (Vide: Pinguilly, 2005). Segundo os adinkras, significa sabedoria, esperteza, criatividade e a complexidade da vida.



- Mas, meu pai, não seria muito mais fácil se você amarrasse a cabaça nas costas,
em vez de amarrá-la na barriga?
Dessa maneira as pernas ficariam livres para escalar a árvore!
Ao ouvir aquilo, Ananse sentou-se e ficou em silêncio por algum tempo.
Então, falou para seu filho:
- Meu filho, já não está na hora de você ir para casa?
Sem responder, o filho baixou a cabeça e partiu. Mal desapareceu,
Ananse desamarrou a cabaça da barriga e novamente a amarrou nas costas, subindo
tranquilamente na árvore e resolvendo seu grande problema.
Ao alcançar a copa da árvore, gritou para os ventos:
- Andei e andei por toda parte coletando sabedoria e acreditava ser a pessoa mais sábia de
todas! Mas hoje vi que meu filho, que ainda é criança, é mais sábio do que eu.
Hoje aprendi uma valiosa lição: que sempre haverá alguém mais sábio que nós e sempre
podemos aprender muito com isso!
Então, Ananse levantou a grande cabaça e, virando-a, derramou toda a sabedoria, que,
carregada pelos ventos, espalhou-se pelos lugares mais distantes da Terra.
E assim se conta como a sabedoria veio ao mundo, por meio da lição que
Kwaku Ananse recebeu de seu pequeno filho.
Miranda, 2008.

1.0 - PRIMEIRAS PALAVRAS – Ou seriam primeiros encantos?

*É preciso ter cuidado constante
com o que é considerado importante.*
Mãe Stella de Oxossi

Nessa dissertação deseja-se andar pelas águas do tempo mítico, um “vasto oceano sem margem nem marcos” (Obenga, 1982, p. 92 *apud* RIBEIRO, 1996, p. 59), dialogando e desejando ultrapassar a ideia do tempo social, como essa “avenida da história, imenso eixo balizado pelas etapas do progresso” (*Idem*). Deseja-se ultrapassar por meio de um diálogo que privilegia o tempo ancestral e a saída de uma perspectiva de progresso que se faz por meio de amarras impostas pelo capitalismo.

Deseja-se andar pelas águas do oceano por que se faz num processo formativo, onde nenhuma onda é igual à outra e continuamente se faz, refaz, desfaz, entretanto, sempre está lá... em um ato contínuo de formação. Faz-se desejo desde um tempo mítico, não marcado por disputas sociais, mercadológicas e cronometradas em horas de trabalho e um possível tempo para o lazer. Aqui não se intenta separar a noite do dia, mediada por duas horas de almoço. Não! É noite quando se deseja noite, aprendendo-se com a lua, as estrelas, a escuridão, a claridade! Faz-se dia quando se deseja dia, quando o raio do sol alimenta e ensina, até quando o dia escurece com nuvens carregadas, com chuva intensa, com neblinas, com as artimanhas da natureza... Meio-dia (ainda que duas da tarde) para sentar e compartilhar o dia! Meia-noite (que se faz em qualquer hora da noite) para compartilhar, deliciar-se com o dia, com a própria noite!

Compreendo que a formação não se faz em pedaços, em partes do dia ou da noite, em lugares específicos com horários marcados (matutino, vespertino, noturno) como a escola, a universidade e outros espaços ditos escolares, “formativos”. A formação ACONTECE o tempo inteiro, em todas as partes do dia e da noite, nas ruas, nas esquinas, nos becos com e sem saídas, em todos os lugares! Por isso, essa dissertação intenta ser um acontecimento, um rebuliço ainda que pequeno em cada leitor... pode ser de lua cheia, de lua minguante, de lua nova, de lua crescente, de sol meio-dia, matutino, vespertino, pondo-se, nascendo! O importante é que seja! Desejo imensamente que seja, pois ela não é construída sozinha, são duas mãos que escrevem, entretanto são muitas mãos que a tecem! Mãos que também são ouvidos, pés, ponta-cabeça (bananeira), mar, mãos que são vivências, aprendizagens, experiências, por isso, é também encantada, posto que cria, re-cria desde uma ética que deseja o Outro, partindo-se do reconhecimento do/s outro/s do eu mesmo, do compartilhar... uma

ética que se deseja, pois parte de aceitação, reconhecimento e alegria desde uma ancestralidade partilhada, compartilhada.

“O sertão está em toda parte (...)
Sertão é onde o pensamento da gente
se forma mais forte que o poder do lugar,
sertão é dentro da gente.”³

É disso que falo, dessa “coisa” que tá dentro da gente, que nos acompanha dia-a-dia, seja dia, seja noite. Falamos de ancestralidade! Desse modo, essa dissertação se faz na teia oriunda do reconhecimento da minha ancestralidade africana, da sua potencialização por meio do encantamento que esse reconhecimento provoca, dando sentido ético, político, social, amoroso, carnal, sexual às minhas atitudes. Encantamento que potencializa o desejo de criar mundos melhores, de compartilhar modos outros de pensar, sentir, agir, não caindo na armadilha de pensar como o melhor caminho, mas sim aquele que acredito e sigo, sabendo-se que a encruzilhada é própria do devir aqui, ali, lá, acolá, já! Compreendendo que essa construção se faz desde as minhas vivências e experiências.

Ancestralidade reconhecida, encantamento potencializado, ambos apontando outros modos de educar, compartilhando a compreensão de que só se educa / educa-se aprendendo, e que o ato de pesquisar é também um ato de educação, como nos diz Paulo Freire (*apud* BRANDÃO, 1981): “fazendo pesquisa educo e estou me educando (...), pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento”!

Desse modo, a pesquisa aqui apresentada parte da indagação de como a filosofia africana pode mediar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, compreendendo que a ancestralidade e o encantamento estão continuamente circundando essas vivências / experiências / aprendizagens, ou seja, são as inspirações formativas que se apresentam como sustentação desse processo. Onde a medida do tempo é a perspectiva qualitativa, ou seja, voltamos a pensar o tempo mítico africano (RIBEIRO, 1996) onde o mesmo não é universal, ou abstrato, mas subordinado aos movimentos dos animais, das pessoas, da natureza “constituído de partes heterogêneas e descontínuas” (Idem, p. 60). Formação necessita de qualidade e essa pesquisa se deseja qualitativa e não quantitativa! Sendo assim, aprendemos “em casa, na rua”... Pois,

“*Igba kan nlo, Igba kan nbo*
Ojo nbori ojo”

³ Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas.

Erro iwaju nlo, Erro eyin ntele

*Um tempo está partindo, outro
está chegando*

Um dia vai e outro vem

*Os da frente (os velhos) estão indo
os de trás (os jovens) os estão seguindo
(dando-lhes continuidade)⁴.*

Nesse vai e vem dos dias, dos que vão, dos que vêm, dos que aqui estão, dos que já não estão, essa teia vai tecendo-se, escrevo construindo um mundo meu, entretanto, um mundo cheio de outros mundos, assim o desejo é o de entrelaçar-se a outras teias.

Escrevo, então, desde uma perspectiva de que essa teia é construída por um nós, pois, “parte da convicção de que o conhecimento não se constrói no *cogito* individual (...), mas sim do diálogo com os outros, mesmo que aparentemente estejamos a *cogitar* sozinhos no nosso canto” (CASTIANO, 2010, p. 44), ou seja, “o momento e o espaço de intersubjectivação que é fundamental para o desenvolvimento da filosofia” (Idem), diria eu que da educação e todas as outras ciências também. José P. Castiano expõe que as suas escritas se fazem em diálogos com os textos lidos e que a filosofia só é possível quando a reflexão parte das relações entre os indivíduos, ainda que ao final a escrita seja feita por uma única pessoa, nunca é uma escrita única. É desde a reflexão crítica promovida por um encontro entre seres que se constroem os textos filosóficos. O encontro promove a escrita e após sua escrita, o texto já não pertence absolutamente ao autor, assim:

o autor do texto filosófico pode reclamar a *elaboração* do texto ou da fala, mas já não pode reclamar a autoria individual do pensamento nele expresso. Pois, o *pensamento* expresso no texto ou oralmente, para ser filosófico, deve dar conta dos outros pensamentos, melhor, deve evoluir dos textos e ditos dos outros... (Idem, p. 43).

Encontros promovendo conhecimentos de uma diversidade que implica numa unidade, que é a construção de um bem-comum, de mundos melhores. É o encontro de Ananse com a diversidade do nosso crocodilo duplo FUNTUMMIREKU-DENKYEMMIREKU, um símbolo Adinkra que significa *unidade na diversidade, democracia, a unidade da humanidade na diversidade cultural*. Ananse é a teia que constrói esse texto, também é um símbolo adinkra e significa *sabedoria, esperteza, criatividade e a complexidade da vida*.

⁴ Ditado Iorubá, apud, RIBEIRO, 1996, p. 61.



2.0 – DAS PRIMEIRAS ANDANÇAS OU DE ONDE VENHO: o lugar dos sujeitos da pesquisa e da pesquisadora

*A arte da desconstrução leva tempo.
Exige paciência e entrega.*
Eduardo Oliveira

Essa pesquisa caracteriza-se por ser implicada e um lugar onde os sujeitos têm voz, caracteriza-se também por ser uma pesquisa qualitativa com um viés etnográfico ao trazer uma abordagem descritiva no momento em que trabalha com a/as teia/s construída/s no componente curricular EDCB79 (História e Cultura Africana e Afro-Brasileira - HCAA⁵) oferecido como *optativo* na grade curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, pelo Prof. Dr. Eduardo Oliveira⁶, apresenta-se, então, uma abordagem multirreferencial. Ao fim, não há um método específico, único, mas “uma pluralidade de caminhos que se bifurcam e não raras vezes principiam e precipitam-se em encruzilhadas” (OLIVEIRA, 2007, p. 174). Pois, como afirma Eduardo Oliveira, em suas aulas, “o conceito fundamental para se ensinar / estudar / aprender HCAA é o de **deslocamento**⁷, a inversão das perspectivas éticas e epistemológicas, inversão do próprio corpo, onde o mesmo é deslocado, colocado em movimento”.

Em todo caso, a metodologia desenvolve-se desde a construção da TEIA de ANANSE⁸ (que é a própria dissertação) e desde a/s perspectiva/s dos ODUS que é a metodologia utilizada por Eduardo Oliveira. **Odu**⁹, que em Iorubá significa caminho, é sua inspiração / metodologia e também o seu conteúdo¹⁰. Tal inspiração é oriunda do IFÁ, que é a

⁵ A partir de agora, ao referir-me ao componente curricular usarei a sigla HCAA.

⁶ Eduardo Oliveira é graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (1997), especialista em “Culturas Africanas e Relações Inter-étnicas da Educação Brasileira” pela UNIBEM (1998), mestre em “Antropologia Social” pela Universidade Federal do Pará (2001) e doutor em “Educação” pela Universidade Federal do Ceará (2005).

⁷ Grifo meu.

⁸ Que se dá com os encontros e o desejo pelo conhecimento.

⁹ Eduardo Oliveira utiliza, em sua metodologia, o Odu como “caminho”, entretanto, esse pensamento segue a concepção do ioruba, onde caminho aparece no gerúndio. Ou seja, ao falar em Odu como caminho, estamos refletindo-o como “caminhando”, é o caminho acontecendo.

¹⁰ Essa metodologia será apresentada no segundo capítulo.

cultura em que Eduardo é iniciado. O IFÁ¹¹ é oriundo da Nigéria, é uma cultura pré-colonial que representa um sistema ético africano.

Os sujeitos da pesquisa estão em processos formativos pedagógicos, posto serem estudantes de diferentes períodos do curso de Pedagogia da UFBA, assim como de outros cursos, como Filosofia, História, Bacharelado Interdisciplinar, Artes, Ciências Sociais..., que passaram pela HCAA. Também são sujeitos formadores que continuam num processo formativo-aprendiz no seu próprio fazer, posto que muitos dos estudantes atuam em sala de aula, assim como o próprio Eduardo Oliveira e a pesquisadora Adilbênia Machado. Formandos formando-se continuamente.

Trabalha-se com leituras outras das nossas implicações / ações / vivências, no nosso fazer, pois traz dimensões outras do educar / educar-se, ao trazer outros modos de trabalhar e perceber o corpo ao trazer uma pedagogia da sensibilidade não apenas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e para as relações etnicorraciais, mas também para a própria ação de educar / educar-se.

2.1 – A pesquisadora na pesquisa

Compreendo a **Ancestralidade** como a grande mediadora dessa complexa teia, pois é ela que me remete a pensar / fazer uma filosofia africana como medianeira para a HCAA. Sabendo-se que o Encantamento é quem potencializa essa mediação¹². Desse modo, a produção de sentidos aqui se dá desde as inspirações formativas oriundas da ancestralidade e do encantamento, desde teias constitutivas que capturam, mas não amarram, ao contrário, libertam, posto que proporcionem criar outros mundos, criam magia, pois esta

é a ancestralidade da filosofia, e é por isso que ela é uma anterioridade em relação à filosofia, muito embora diga a lenda que a filosofia surgiu em contraponto ao mito (A magia sempre aparece correlacionada ao mito, o que, em verdade, é correto afirmar, pois a narrativa mitológica é sempre uma narrativa mágica e o produto dessas narrativas e o encantamento) (OLIVEIRA, 2007, p. 207/208, grifo do autor).

¹¹ Segundo Ronilda Ribeiro (1996, p. 263), Ifá é “Orumilá, o oráculo divino, deus da sabedoria ioruba. Também jogo adivinhatório realizado com **ikin** ou **opele**” (grifo da autora). Já Eduardo Napoleão (2011, p. 105) diz que o Ifá é o “Oráculo praticado por sacerdotes yourubanos cujo patrono é Orunmilá. Compêndio do saber yourubano contendo ensinamentos e textos sobre música, literatura, história, religião, mitologia, ecologia, ciência, filosofia, arte etc”.

¹² Mediação aqui é compreendida como “ação de relacionar duas ou mais situações; de permitir a passagem de uma realidade a outra” (MACEDO, 2010, p. 251).



São construções subjetivas que se dão em realidades objetivas. Ou seja, o encantamento me tira do lugar de “apropriar-me”, aceitar o conhecimento que me é transmitido sem que eu faça reflexões críticas sobre o mesmo, sobre aquilo que faço, falo, escuto, escrevo. A ancestralidade e o encantamento complementam-se, desejam-se, completam-se, é um desejo sexual, sensual, onde estes são plurais e diversos. Ela (Ancestralidade) e ele (Encantamento) geram pensamentos, reflexões, críticas, produções outras de sentidos. Ancestralidade e Encantamento como inspirações formativas se fazem numa dança como nos diz Senghor (*apud* OLIVEIRA, 2006, p. 129):

Eis então o negro-africano, o qual simpatiza e se identifica, o qual morre a si para renascer no outro. Ele não assimila. Ele se assimila. Ele vive com o outro em simbiose, ele co-nhece o outro... Sujeito e objeto são, aqui, dialeticamente confrontados no ato mesmo do conhecimento, que é ato de amor. “Eu penso, então eu existo”, escrevia Descartes. A observação já foi feita, pensa-se sempre alguma coisa. O Negro-Africano poderia dizer: “Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou”. Ora, dançar é criar, sobretudo quando a dança é dança do amor. É este, em todo o caso, o melhor modo de conhecimento.

Há diferentes modos de produções epistemológicas, não acreditando em produção de conhecimento fora do contexto cultural em que se está inserido, fora da/s teia/s em que se foi constituído/a, só posso pensar desde o meu lugar e esse lugar é o de mulher negra. Onde essa mulher negra se fez / faz desde o reconhecimento próprio da ancestralidade africana que a define. Ser negro não é “apenas” um dado, mas uma construção afetiva e efetiva, em muitos casos é um reconhecimento que se dá por meio do reconhecimento da nossa ancestralidade africana, por meio de uma construção positiva da imagem do negro, do conhecimento da nossa história, da nossa cultura. É uma ação formativa, implicada, onde o aprender / conhecer leva ao sentir(se), ser em devir.

2.2 – A pesquisadora

Não sei quando se deu meu encontro com a filosofia, lembro-me apenas que a primeira aula de filosofia que tive na vida foi no componente curricular “História da Filosofia II” com o professor Telmir Soares. Acabara de passar no vestibular para o Bacharelado em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará, minha turma não teria aula, apenas o “trote”, que achei interessante, apesar de não poder contribuir, tratava-se de um mutirão para doações

de sangue. Como tinha uma amiga cursando o segundo semestre do curso, fui, então, assistir aula na sua turma, havia uma grande ansiedade de começar o curso.

O tempo foi passando e o curso me adoecendo, costumo afirmar que ao entrar no curso de Filosofia eu tinha depressão e ao sair eu estava com síndrome do pânico, isso é bem verdade, pois diante de todos os problemas psicológicos, a vida universitária angustiava-me, compreendia que a filosofia tinha que despertar curiosidades e nos levar a diversos conhecimentos e reflexões, mas, que reflexões tínhamos ali? Aquele espaço apresentava-se como um lugar onde não se falava de mim, do meu próximo, da realidade onde vivíamos, falava-se de uma filosofia grega, ocidental, enfim, essa filosofia eurocêntrica apresentava-se como a única “teia” epistemológica existente. Perguntava-me continuamente: E o Brasil? E a América Latina¹³? E a África?

Aproximadamente no 6º ou 7º período, perguntei-me como seria a filosofia na África, pois desde cedo sou encantada pelo meu continente de origem, ainda que só ouvisse sobre suas mazelas, ainda que não tivesse contato algum sobre qualquer coisa que remetesse a uma realidade outra sobre a “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”. O que eu tinha em mim era fascinação, além de inquietações, era, o que vim descobrir depois, o grito da minha ancestralidade, do meu encantamento. Assim, não compreendia como se falava apenas de modo negativo desse continente, isso na escola (escravidão e não escravização, guerras, fome, miséria), além das diversas notícias sobre a guerra e a fome que assolava / assola os seus diversos países. Nunca perguntei-me se existiam filósofos/as africanos/as, para mim essa existência era concreta, o que eu queria compreender como se dava o pensamento filosófico na África, compreendo que não era igual em todos os seus espaços, suas diversas regiões, afinal, este é um continente revestido de diversidade.

Nesse período sai do lugar de apenas questionar para o lugar de pesquisadora e, assim, buscar esses conhecimentos que me eram negados. Meu primeiro lugar de pesquisa fora a internet, e por um bom tempo fui uma pesquisadora angustiada, por conta da solidão, pois, por aproximadamente dois anos pesquisei sozinha, não conhecera ninguém que pesquisasse sobre o tema. Mesmo com a solidão, comecei a “me curar”, na verdade, comecei a, como diz Eduardo Oliveira¹⁴, “criar mundos” e o encantamento foi dando sentido ao meu existir.

A pesquisa levou-me à necessidade de cursar a licenciatura em filosofia, sempre abolira essa ideia, pois não cogitava ser educadora, tinha pânico da ideia de ministrar aulas,

¹³ Inicialmente, essa dissertação tinha a pretensão de fazer uma relação da Filosofia Africana com as Filosofias de Libertação Latino Americana, entretanto, o tempo não permitiu realizar esse desejo.

¹⁴ O primeiro texto que li sobre filosofia africana foi daquele que considero um importante formador de Eduardo Oliveira: Euclides Mance! É o texto: “Filosofia Africana e as temáticas de libertação”. Enfim, tudo é uma teia.

pânico esse que se desfez quando do meu estágio docente no último semestre do mestrado, experiência esta que será apresentada no segundo capítulo dessa dissertação, assim como em sua conclusão.

Assim, imediatamente ao terminar o bacharelado em filosofia comecei a licenciatura, e no componente curricular de “Didática” conheci um professor, do qual não lembro o nome, mas lembro-me que ele falou-me da Profa. Dra. Sandra Petit¹⁵, falou-me sobre suas pesquisas e assim, vendo o meu interesse, passou-me o seu e-mail e corri em busca do seu apoio para sair da solidão em relação à pesquisa, afinal, o conhecimento necessita e se faz em diálogo. Sandra Petit não apenas apoiou-me como me convidou para acompanhar suas aulas na pós-graduação do programa de Educação da Universidade Federal do Ceará, num componente curricular que dividia com o Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior¹⁶, infelizmente minha memória não me permite lembrar que componente era esse. Sandra Petit compartilhou conhecimentos e, ainda, orientou-me quando, como pré-requisito para obtenção do diploma de licenciada em filosofia, tive que ministrar um minicurso sobre algum tema de minha escolha, obviamente, escolhi falar sobre Filosofia Africana. Decidi que o mesmo seria ofertado para as turmas do terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Paulo Freire localizado no bairro periférico onde morava em Fortaleza. O curso fora bastante proveitoso, deveria ter duração de uma semana, com diálogos / aulas das 18:00 às 21:00hs, mas o horário sempre ultrapassava e, por pedidos dos estudantes acabei voltando mais dois dias na semana seguinte. Para o curso, criei uma apostila que pretendo, posteriormente, retoma-la com o objetivo de publica-la.

Nesse momento (2007), já havia decidido morar em Salvador, acreditando, por consequência de a Bahia ser considerada o estado com uma maior incidência da cultura africana e afro-brasileira, na possibilidade de aprender mais sobre Filosofia Africana, desejo este que só fora possível por que, pouco antes de vir para Salvador, Sandra Petit apresentou-me a obra de Eduardo Oliveira, *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*, posteriormente conheci o autor, que logo se prontificou a me orientar nessa jornada. Assim, cheguei, em abril de 2009, a Salvador pouco depois de Eduardo passar num concurso e assumir o cargo de professor Adjunto II na Faculdade de Educação da UFBA, desde então, fez-se uma parceria que não acaba aqui, mais conclui uma etapa significativa com a conclusão do mestrado. Desse modo, essa dissertação é, também, uma expressão de gratidão a Eduardo e a todos que contribuíram com minha formação.

¹⁵ Professora na Universidade Federal do Ceará, atuando na área de Educação, com ênfase na Educação Popular e nas Relações Etnicorraciais (negra e indígena). Vide: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4768414E6>

¹⁶ Professor Titular da Universidade Federal do Ceará. Trabalha, dentre outros, com Educação Brasileira nos temas de Africanidades e Afrodescendência. Vide: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

2.2.1 - De onde venho

*“Quando não souberes para onde ir,
olha para trás e saiba pelo ou menos de onde vens”.*
Provérbio Africano

Ainda que minha família seja “descendente direta” de negros, não há esse reconhecimento, assim, reconhecer-me negra e reconhecer-me como pesquisadora que se faz e faz desde a cosmovisão africana foi um processo denso, dentro do contexto do meu lugar de origem familiar, não sendo uma afronta, mas uma ação contínua do meu pensar / fazer. Não pretendo, aqui, construir um memorial, este estará esparramado no corpo do texto, pois, faço-me em teia e essa dissertação é uma teia formativa dos meus eus, dos meus encontros. Entretanto, contarei um pouco da minha história, do meu eu ancestral, eu encantamento, eu pesquisadora. Começo falando que encontrar-me com a obra “Filosofia da Ancestralidade” fora sem dúvida um encontro! Um encontro com as diversas teias formativas do meu eu, meus eus comigo mesmo e com os/as outros/as.

O lugar onde nasci às vezes (não raras) parece-me sem perspectivas de mundos melhores, é tão árido quanto o seu próprio clima e essa aridez acabou por levar-me a uma busca contínua da minha ancestralidade, com o desejo de encontrar encantamento para o meu estar-no-mundo. Desse modo, contarei uma breve história sobre mim, entretanto, apresento-me usando a terceira pessoa. É só um modo de me olhar “de fora”, um olhar “distanciando”, no intento de sair do ofuscamento do olhar de perto, desejando um olhar do entre-meio¹⁷. Vamos à narrativa:

Há cerca de 30 anos nascera uma guria num interior “brabo” do Ceará chamado Pau-Preto¹⁸, dizem que ela nasceu bem no finzinho do dia, lá no início da noite... veio ao mundo nos braços da parteira a quem até hoje pede a “benção” e chama de Mãe, é sua Mãe Chica. Também dizem que a sua mãe (filha de paraibanos) mandou chamar o pai dessa menina que se encontrava, como dizem, “tocando fogo no mundo” (ele estava fazendo uma “coivara”, limpando o lugar onde plantaria milho e feijão), por isso o pai da menina diz que ela é “fogo”, pois nasceu bem quando ele “tocava fogo no mundo”.

Essa menina sempre ajudou nas tarefas de casa, assim, lavava, passava... colocou muita água na cabeça (até os 15 anos quando fora estudar na capital, apenas quando tinha uns 17 anos é que chegou a tal da água encanada na casa da “fazenda”, quando tinha uns 14 anos chegou energia elétrica e em julho / agosto de 2012 chegou a internet e a sua mãe não entende

¹⁷ Veremos sobre isso no segundo capítulo.

¹⁸ Município de Parambú que fica a aproximadamente 400km de Fortaleza, capital do Ceará.

por que ela não tem facebook), dentre outras atividades. Apanhou muito (sapeca e briguenta que era), quis parar de estudar quando veio a primeira nota vermelha no boletim do colégio, no primeiro bimestre da 6ª série do ensino fundamental, em matemática, na prova seguinte tirou um 10, mas a Dona Marilene (com quem estou da 5ª até a 8ª série e a quem diz um “muito obrigada”) a chamou e disse que ela não tinha aprendido nada, apenas decorado, o fato é que ela começou a estudar e não “decorar” como fazia, e ao compreender um pouco daqueles emaranhados de números, passou a gostar de matemática... Ela quis parar de estudar porque não podia suportar uma nota vermelha, abaixo da média exigida, estudar era sua fuga, seus melhores mundos surgiam dos mundos dos livros e esses mundos não podiam ser vermelhos. O tempo passou e ela decidiu, entre outros desejos de cursos, prestar vestibular para o curso de filosofia.

A menina não sabe onde descobriu “a” filosofia, afinal, nunca estudou “filosofia” na vida até entrar no curso de *filosofia*, sim, sabe-se que ela sempre quis cursar tal curso, por mais que dissessem que isso não dava dinheiro e que era coisa de doido (o doido nem era novidade, costumava receber “nomes” carinhosos assim). Era estranho para ela e para todos que conviviam consigo lá naquele lugar árido, as suas constantes e desconcertantes perguntas... A filosofia seria, então, o lugar onde encontraria as justificativas para as suas perguntas, onde descobriria outras pessoas com questionamentos parecidos, onde poderia criar perguntas e respostas contínuas para os seus devaneios, respostas contínuas, pois nunca acreditou em “verdades absolutas”, tudo é movimento. Lembro que durante anos ela se indagava querendo saber por que e pra quê veio ao mundo... concluiu, depois de muito perguntar, pensar / refletir / ler, que tinha vindo ao mundo para se melhorar como pessoa e assim melhorar o que estava a sua volta, pois, já fascinada com teias de aranhas, compreendia que todos somos partes de uma grande teia... por isso o encantamento!

Encantamento hoje é o que a sustenta... criar mundos é seu modo de sobreviver, criar mundos como pesquisadora é seu modo de ser, existir / fazer / agir. Por ser encantada continua o seu existir, pois esse encantamento não é um posicionamento apenas político, social, é a ética da própria vida, é o que impele o viver. É aquilo que dá condição de alguma coisa ser sentido de mudança política, de ser perspectiva de outras construções epistemológicas, é o sustentáculo, não é objeto de estudo, é quem desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido, é inspiração formativa, inspiração que cria, re-cria.

E é o reconhecimento da sua ancestralidade que a permite dizer quem é, é o encantamento que carrega em si que diz o que és! É esse encantamento que a faz continuar,

ainda que dúvidas apareçam. Ela acredita que a dúvida, a curiosidade e o desejo de conhecer são motores da existência, trazendo incertezas, curiosidades e impelindo ao conhecimento, mas um conhecimento que não se faz sem dança, sem encontros, sem diálogos, sem encantamento!

Ancestralidade e Encantamento como inspirações formativas é o ato de compreender a formação no próprio ser / fazer, não é uma ação exterior ou que segue modelos impostos, são perspectivas de mudanças concretas, objetivas e subjetivas, é o sentir / refletir / fazer com rigor, ou seja, com responsabilidade e cuidado consigo e com o Outro. Com-preensões do cotidiano, implicações como modo de produção de conhecimento, de saberes.

Encontrar, de outros modos, a sua ancestralidade (ela sempre esteve ali) trouxe encantamento para a vida, posto que “ler o mundo é um modo de criá-lo” (OLIVEIRA, 2007, p. 189), mas uma leitura oriunda do sentimento / vivência da ancestralidade, pois é uma leitura que “não é refém dos olhos; uma leitura de corpo inteiro, integrada, dinâmica, fluente” (Idem). Estudar, cursar a graduação em filosofia foram modos de criar outros mundos, modos de re-criar continuamente o viver. Ter a ancestralidade e o encantamento como inspirações formativas desse viver é o modo de construir as teias que dão sentido político e social ao seu estar-no-mundo. É o modo ético de enfrentar mundos, onde a crítica “assume, acima de tudo, a vontade ética de *compreender com, fazer com*” (MACEDO, 2010, p. 107).

A ancestralidade caminha pelo tempo mítico, atualizando-se com o encantamento, um retorno à tradição, mas retorno que movimenta e re-constrói desde princípios tradicionais com vestes da atualidade.

3.0 – A pesquisa

*Que o tecido seja bem tecido com o cheiro
dos ancestrais idos,
dos ancestrais aqui...
dos ancestrais vindouros...
Vinde a nós a beleza e a força do encantamento
traduzido na ancestralidade!!!
Adilbênia Machado*

Essa dissertação se constrói desde o desejo de contribuir com o fortalecimento dos nossos processos de identificação por meio do reconhecimento da cultura africana na formação da história e cultura brasileira. Reconhecimento esse que não exclui ou nega a nossa herança indígena e europeia. Sabemos que, não apenas no campo da filosofia ou da educação, mas em todos os campos, o pensamento africano e afro-brasileiro fora ignorado, “há um

drástico silêncio na academia brasileira acerca do que se produziu e se produz filosoficamente no continente africano e nas projeções dessa produção em solo nacional” (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 75). Dessa forma, o trabalho realizado aqui propõe perspectivas de saída desse silenciamento.

Sabemos que historicamente a filosofia serviu como mediadora de processos de dominação, entretanto, acredito que ela está sendo reelaborada dentro de perspectivas libertadoras, buscando a realização de um homem arraigado em sua cultura, afirmando e reconhecendo sua identidade¹⁹ que se realiza enquanto diversidade cultural, podemos dá o exemplo das filosofias de libertação latino americana e da própria filosofia africana. Essa reelaboração contribui criticamente na superação da dependência e da alienação. Ressignifica-se a concepção de filosofia, ressignifica-se os signos, posto que a cultura se revele por meio deles e que uma única lógica de pensamento não dá conta da compreensão da realidade e, à medida que a ancestralidade africana é quem nos permite pensarmos e produzirmos dentro de uma cosmovisão africana, o questionamento numa perspectiva de saída de um silenciamento acerca da produção filosófica do continente africano se faz preponderante: *como a filosofia africana pode mediar a história e cultura africana e afro-brasileira tendo a ancestralidade e o encantamento como inspirações formativas?*

Utilizarmos as formas culturais, tais como o mito, as cosmogonias tradicionais, os cantos tradicionais e os provérbios, submetemos a nossa cultura a uma reinterpretação e reativações incessantes, alimenta o nosso modo de produção filosófica. Elaborar um saber contraposto ao saber totalizador do mundo europeu, como uma crítica ao mimetismo e à alienação que levaram a uma dominação hierarquizante que exclui os diferentes do poder e da riqueza social.

Ao longo das leituras observa-se que os africanos têm um modo de filosofar diferente, com uma sensibilidade filosófica que parte de uma distinta dimensão antropológica, porém, buscando assim como os outros povos do mundo, aquilo que constituem o ser humano. Destaca-se a perspectiva da luta do povo negro, africano e afrodescendente, valorizando suas ações territoriais, interligando suas singularidades, promovendo-se no calor dos acontecimentos, sintetizando experiências de ancestralidade que são renovadas diariamente, é, então, uma filosofia do acontecimento²⁰, da diversidade, filosofia como atitude de libertação.

¹⁹ Compreendo a identidade como um “pertencimento histórico-comunitário” (PETIT; RODRIGUES, 2012, p. 239). Ou seja, seria a concepção de “identificação” oriunda de Stuart Hall, 2012, em que nossa “identidade” nunca está formada, é contingente.

²⁰ A Filosofia do Acontecimento está focada na existência, é atitude e assim instaura uma ética cotidiana. Vide: OLIVEIRA, 2006 / 2007.



Pensamentos filosóficos que refletem uma educação voltada para a instrução / produção do pensamento / conhecimento aliados aos sentidos, tendo na alteridade um princípio ético imprescindível para o bem estar da comunidade, pois “cuando alguien en una aldea está actuando de una forma que pone en riesgo la armonía y la unidad de la comunidad, los ancianos intervienen” (LUNDIN; NELSON, 2010, p. 48), pois, “a comunidade (...) é onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, para ajudar os outros a realizarem seu propósito (...), é a base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem as dádivas dos outros” (SOMÉ, 2003, p. 35). Somos “pedacinhos de alteridade” (OLIVEIRA, 2007, p. 05) e envolvemos pedaços da vida com a educação, assim, nossos pedacinhos de alteridade estão completamente envolvidos no aprender / educar. Posto a educação estar atrelada à nossa origem e ao lugar onde vivemos, “quando você não tem comunidade, não é ouvido; não tem um lugar em que possa ir e sentir que realmente pertence a ele, não tem pessoas para afirmar quem você é e ajudá-lo a expressar seus dons. Essa carência enfraquece a psique” (SOMÉ, 2003, p. 35).

Desse modo, criar uma filosofia autêntica é construir uma filosofia da práxis, comprometida com a realidade histórica em que se está inserido, reconhecendo os problemas originados por essa realidade, entendendo também o processo do filosofar com o próprio educar / educar-se. Filosofia de práxis é aquela ligada ao chão, é uma filosofia que compreende que “uma ética de libertação deve ser uma ética para os corpos, uma ética que defenda como princípio incondicional a manutenção, a preservação, a possibilidade de reprodução e o bem-estar dos corpos” (PANSARELLI, 2010, p. 195). Não é elaborar uma cópia de filosofias que não condizem com a realidade local, pois uma filosofia assim não irá expressar um pensamento filosoficamente vivo, condizente com o contexto local. É exatamente a reflexão filosófica sobre essa realidade, essa contextualização que irá marcar fundamentalmente a filosofia africana. Uma busca de diálogos, partindo de um filosofar criticamente autêntico que procura a emancipação do sujeito onde esse processo se dê com um ensino contextualizado e adequado ao período histórico social do educando, pois só assim é possível compreender o mundo em que se vive e interagir como sujeitos críticos. Criação em conjunto, onde se educa à medida que se aprende, se escuta as vozes dos envolvidos, saindo da tradição de falar pelo outro, onde “conceber currículos para o *outro* é a tradição que constituímos por séculos, por meio de uma atitude de autoridade com consequências drásticas para os segmentos sociais” (MACEDO, 2013, p. 63), a atitude agora é conceber com o *Outro*, autorizar-se a construir, mas construir com, pois “agregamos aqui a preocupação freireana de

que toda vez que nos aventuramos e falamos pelo outro corremos um grande risco de depor contra ele” (Idem, p. 64).

O objetivo maior é que o indivíduo possa auto-libertar-se, propondo a concretização real e possível de um sistema educacional do pensar-fazer praticado diariamente, filosofia e pedagogia do acontecer. Comprometimento e reflexão. Educação que provoca diálogos, trocas efetivas e afetivas com mútuas aprendizagens, almejando e alcançando o amadurecimento da consciência, processo efetivo que acarreta mudanças no dia-a-dia, na existência concreta. É uma educação contínua e em comunhão e essa construção da história, de busca e realização de libertação será tanto mais eficaz e permanentemente possível quanto mais embebida estiver no filosófico-pedagógico à construção, a progressividade e a historicidade da libertação efetiva do indivíduo.

Assim, faz-se necessário pensar um currículo onde a educação atue valorizando e ensinando a história contada desde os sujeitos que a vivenciam, aqui, não uma história como no nosso caso, onde se fala da escravatura e suas mazelas, mas não do conhecimento vasto do negro africano, das suas singularidades e riquezas, e quando fala folcloriza, diminui e até “embranquece”. Sair desse lugar é agenciar uma educação que pensa e promove as relações étnicorraciais, educação que almeja e busca uma comunidade / sociedade justa, que valoriza e respeita o outro com suas singularidades e diversidades. Entendendo que, nesse processo educativo, mesmo que nossas experiências e nossos desejos sejam implicados, “em si não garantem formação, é preciso o exercício reflexivo que exerce distanciação, examina, reexamina e dialoga de forma irrestrita” (MACEDO, 2013, p. 69). Assim, reflexões e diálogos incessantes se fazem fundamentais.

No período de pesquisa na Faced / Ufba, através da Achei²¹, desenvolvemos uma pesquisa visando criar um *Mapa Conceitual da Filosofia Africana e da Filosofia da Libertação Latino-Americana*. Esta aparece como subsídio àquela na medida em que somos latino-americanos, pensando-as como suporte epistemológico para contribuir com os conhecimentos da cultura africana e latino-americana. Tal pesquisa está demarcada na Filosofia Africana Contemporânea desde autores como Placide Tempels, Paulin Houtondji, Cheik Anta Diop, Kwame Gyekye, Emmanuel Eze, Nkolo Foe, Henri Odera Oruka, Nkogo Ondó, José Castiano, Leopold Senghor, dentre outros africanos, no Brasil pensamos desde

²¹ACHEI (Africanidades, Corpo, História, Educação e (In)Formação). É uma linha de pesquisa, criada em julho de 2009, por Eduardo Oliveira e a Profa. Dra. Rosângela Araújo, no grupo de pesquisa REDPECT (Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)Formação, Currículo e Trabalho).

Eduardo Oliveira, Wanderson Flor, Renato Nogueira²², Muniz Sodré, Henrique Cunha Júnior e Marco Aurélio Luz, dentre outros autores que realizam suas pesquisas em torno da cosmovisão africana. Ou seja, em torno das estruturas da cosmovisão de mundo produzida desde o continente africano e ressignificada no Brasil, estruturas do pensamento e da dinâmica civilizatória africana (OLIVEIRA, 2006). É sabido que tais autores estão presentes num panorama geral da filosofia africana, não sendo possível, na dissertação, aprofundamentos em torno do pensamento de cada um deles. Na Filosofia da Libertação Latino-Americana temos autores como Enrique Dussel, Leopoldo Zea, Salazar Bondy, Rodolf Kush, dentre outros, e no Brasil temos Euclides Mance, Daniel Pansarelli, dentre outros. A pesquisa apresenta três movimentos, o da Filosofia Africana, da Filosofia Latino-Americana, culminando com o terceiro momento que é o movimento da *Ancestralidade*, onde atualizamos o pensamento africano e latino-americano, trazendo-os para o nosso contexto. Nesse momento, estarei privilegiando o movimento da filosofia africana e da ancestralidade.

Para a itinerância dessa pesquisa fora muito significativo estar na construção desse mapa, construção essa que se encontra em constante movimento e ressignificações. Também não posso deixar de reconhecer a importância da oportunidade em frequentar como ouvinte/convidada o componente curricular EDCB79 *História e Cultura Africana e Afro-brasileira* sempre que fora ofertado (2010, 2011, 2012 e 2013, onde estive como estagiária), assim também como a oportunidade em ser ouvinte/convidada nos seguintes componentes curriculares²³ do Doutorado Multi-institucional, Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento²⁴: EDCA 97 *Semiótica e Linguagem na Geração e Difusão do Conhecimento* (2010.1 e 2011.2), EDCC50 *Filosofia Contemporânea: a perspectiva latino-americana e africana* (2010.2), EDCA85 *Epistemologia e Construção do Conhecimento* (2011.1). Componentes curriculares esses que deram suporte à construção da pesquisa. Também enfatizo os componentes cursados, como aluna especial, em 2009.2 no CEAO²⁵, no programa multidisciplinar de pós-graduação em estudos étnicos e africanos / pós-afro: FCH764 - *África Contemporânea – Conflitos e Resoluções de Conflitos* e LETA01 - *Lingua(gem), Identidades Étnicas e Poder*.

Em meio a itinerância de pesquisadora em campo nos componentes curriculares

²² No início de 2012 a RESAFE (Revista Sul Americana de Filosofia e Educação) publicou o dossier “*Pensamento Africano, Afro-Brasileiro e Educação*”, o dossier fora aberto por um artigo de minha autoria, seguido por artigos de Eduardo Oliveira, Luís Carlos Santos, Renato Nogueira e Wanderson Flor. Vide: <http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/issue/view/743>

²³ Voltarei a esse componente no segundo capítulo da dissertação.

²⁴ DMMDC, o mesmo tem sede na FACED/UFBA.

²⁵ Centro de Estudos Afro-Orientais / Ufba.

acompanhados, não posso deixar de ressaltar as experiências e os aprendizados adquiridos na pesquisa realizada para a USC – Universidade do Sul da Califórnia – EUA (USC Rossier School of Education), sobre “Relações Raciais na Escola”²⁶ em escolas públicas de Salvador, resultando num artigo publicado na revista internacional “African and Black Diaspora Studies: na international jornal”. Também é importante ressaltar a importância do trabalho realizado como assistente da equipe para a Construção das Diretrizes Estaduais da Educação Quilombola do Estado da Bahia²⁷. A itinerância ainda implica em participações em eventos relacionados à temática da pesquisa, apresentando comunicações, sendo expositora em mesas redondas etc., assim como participação em organização de eventos acadêmicos.

A ACHEI e o Grupo de pesquisa GRIÔ: *culturas populares, diáspora africana e educação*²⁸, são grupos que pensam o social, refletindo ações para transformar a realidade, pensando o espaço acadêmico como meio de ação positiva e propositiva para as mudanças sociais, daí que na ACHEI a percepção da ausência de uma epistemologia para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira insufla, em maior grau, o desejo de pensar ações concretas para contribuir no preenchimento de tal lacuna, desejo de compartilhar as inspirações formativas para pesquisas nos referidos campos.

Nesse intuito constitutivo, temos as seguintes perguntas investigativas:

- Que contribuições a Filosofia Africana pode trazer para o currículo de Pedagogia (Faced/Ufba) no que diz respeito ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira?
- Como articular a filosofia africana contemporânea, a cultura africana e afro-brasileira com a ancestralidade e o encantamento como processos formativos?
- Como a filosofia se faz inspiração formativa desde a ancestralidade e o encantamento, pensando-se a cultura local?

Como objetivos temos:

Geral:

Compreender como se configura a história e a cultura africana e afro-brasileira mediada pela filosofia africana, tendo a ancestralidade e o encantamento como inspirações formativas.

Específicos:

- Trazer subsídios epistemológicos desde a filosofia africana para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, refletindo a Lei 10.639.

²⁶ A pesquisa foi realizada no período de 20/09/2010 a 20/02/2011.

²⁷ Trabalho realizado em 2010/11.

²⁸ Também faço parte do grupo de pesquisa referido.



- Ressignificar a ancestralidade como inspiração formativa, além de compreender como os processos formativos se dão com a ancestralidade e o encantamento.
- Apresentar a ancestralidade e o encantamento como inspirações formativas para as relações etnicorraciais.

3.1. Metodologia

Considerando que a metodologia encontra-se em grande parte condicionada à forma e a natureza de como deve ser abordado o objetivo, propõe-se inicialmente a apresentação da Lei 10.639, para posteriormente delinear sobre a cultura africana e afro-brasileira, seguindo com perspectivas de como a ancestralidade e o encantamento contribuem com os processos formativos, tendo a disciplina EDCB79 (História e Cultura Africana e Afro-brasileira) como espaço / campo escolhido para compreender como a filosofia africana poderá mediar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Assim, a metodologia versará em torno de uma etnopesquisa crítica, visto que esta

não promete fidelidade teórica absoluta nem pratica populismo cultural. Assume a centralidade da cultura como possibilidade de compreensão das simbolizadas ações e produções humanas em meio a processos políticos configurados por intenções situadas constituídas em interação (MACEDO, 2009, p. 114).

Realiza uma análise do currículo de pedagogia da FAGED no que diz respeito à efetivação da Lei 10.639, centrando-se no componente curricular EDCB79 (História e Cultura Africana e Afro-brasileira) que faz parte daqueles optativos. Dessa forma o campo de pesquisa, ou seja, o lócus empírico será o referido componente, onde, como já fora dito, estive como ouvinte / participante todas às vezes que fora ofertado. A maior parte das aulas foram gravadas e transcritas, nos oferecendo cerca de 400 páginas para consulta, temos ainda as anotações diárias, onde é importante denotar que

olhar, ouvir e conversar associados aos registros dos diários de campo e nos textos sínteses da experiência vivida remetem ao desafio ético de inscrever nas narrativas escritas os significados produzidos nas experiências de trocas ao longo da investigação” (PIMENTEL, 2009, p. 150).

Esse é o desafio de Ananse, ser fiel, rigoroso e poeta ao inscrever as inspirações formativas decorrentes do diário de campo, das transcrições, enfim, da vivência in lócus. Roberto Macedo (2007a, p. 07) nos diria que “uma das primeiras tarefas na análise de dados

de uma etnopesquisa é o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo de pesquisa”. Desse modo, a pesquisa caracteriza-se por ser inspirada na etnopesquisa à medida que apresenta uma preocupação primordial com a efetivação da Lei 10.639/2003, à medida que não apenas trabalha, mas principalmente, aprende com a diferença (MACEDO, 2009).

Ou seja, num primeiro momento propõe-se uma discussão sobre a Lei 10.639 realizando, também, uma breve análise crítica da História da FAGED no que se refere à implementação da Lei 10.639, uma “descrição para que se possa compreender” (MACEDO, 2006), posteriormente realizaremos uma descrição do processo que se deu no componente curricular EDCB79, a experiência metodológica efetivada por Eduardo Oliveira e a minha experiência enquanto estagiária, buscando compreender como a ancestralidade e o encantamento se fizeram inspirações formativas, e como a filosofia africana pode mediar a história e cultura africana e afro-brasileira, compreendendo que :

A experiência formativa sempre dirá algo ao currículo (...). Em realidade configura-se aqui, saberes e fazeres em metamorfoses incessantes, queiramos ou não, saibamos ou não, concordemos ou não, até porque qualquer experiência aprendente nos conduz a alguns lugares não habitados, [...] nem sempre formativos (MACEDO, 2012, p. 68).

Desse modo, no intuito de respondermos as perguntas colocadas pela pesquisa, assim como seus objetivos, e com o desejo de chegarmos a lugares fecundos, estaremos utilizando instrumentos metodológicos como: descrição etnográfica, observação participante, etnopesquisa crítica e etnopesquisa-ação, diário de campo, arquivos de áudio, análise de documentos, além de análise bibliográfica. A pesquisa também se caracteriza por ser qualitativa, à medida que questiona a realidade, apresentando “compromisso com os valores sociais e políticos que a referenciam” (MACEDO, 2009, p. 121), tentando trazer um modesto suporte à ausência de epistemologias referentes aos conhecimentos das culturas africanas e afro-brasileiras no currículo de pedagogia da FAGED.

O método de pesquisa se dá com a teia de Ananse... pois “para etnopesquisa-ação, os atores sociais constroem teorias, instituem inteligibilidades importantes para se compreender as ordens sociais e intervir de forma partilhada” (Idem, p. 116). Segundo Roberto Macedo (2006, p. 156) uma etnopesquisa que se deseja ação:

nos conduz a um campo onde a academia concretamente sai de seus muros e age em termos de intervenção *com as pessoas*. Na relação

etnopesquisa/ação, assume-se como principal objetivo da pesquisa a solidariedade e a éticas comunitárias. Nem pesquisa desinteressada, nem modificacionismo bárbaro cabem nessa relação, mas compartilhada produção de conhecimento visando pertinência e relevância sociocomunitárias, que, de início, partem claramente em busca da construção de conhecimento.

Ananse apresenta-se, então, como o personagem central, pois essa aranha africana com a sua sabedoria, esperteza, criatividade e complexidade é quem nos permite uma aproximação entre a Filosofia Africana Contemporânea e a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, sai dos seus muros e intervêm com o Outro, na busca da cognição.

Ananse tece os fios da sua teia pensando a diversidade no movimento que um currículo outro pode nos proporcionar, currículo este que encontra na diversidade a unidade de uma educação que escuta outras vozes, construindo-se num movimento de alteridade, onde um não exclui o outro, além de ter no contexto o seu referencial maior, espalhando sabedoria/conhecimento pelo mundo. Onde “as teias do de dentro desenham uma rede com os fios dos de fora” (OLIVEIRA, 2007, p. 312), respeitando a encruzilhada própria do existir. O intento é “pensar a educação através do repertório cultural de origem africano e não simplesmente pensar o negro na educação brasileira (...). Trata-se, efetivamente, de criar outros referenciais – dinâmicos, inclusivos e criativos” (Idem, p. 271). Referenciais estes que possam trazer a tona nossa ancestralidade, tirar o negro da periferia, reconhecer e produzir desde os seus valores, suas conquistas e suas epistemologias, educar desde outros repertórios culturais e não de um repertório único para todos os outros.

Ananse é um personagem que usa a sabedoria entrelaçada com a esperteza, além de artimanhas / gíngas para alcançar seus objetivos e com suas experiências transforma sua vida em contos que objetivam originar ensinamentos, encantamentos, é o “aprendendo-com e ensinando-com, aprendendo-a-aprender-com, a desaprender-com e a reaprender-com” (MACEDO, 2013, p. 65). Pois, “não cabe à ciência reivindicar superioridade absoluta e um lugar fora do mundo-vida, prática tão cara ao intelectualismo e ao cientificismo messiânicos” (Idem, 2006, p. 12).

Desse modo, a educação emaranhada nos acontecimentos da vida, relacionada às singularidades dos diferentes mundos, implica em diversas formas e modelos, pois que “a aprendizagem se realiza na e pela cultura” (MACEDO, 2013, p. 98), aqui temos a esperteza de Ananse, a leitura do contexto, a astúcia de um conhecimento comprometido, implicado em transformar a realidade, encantar, pois que o encantamento “é uma atitude diante do mundo, da vida” (OLIVEIRA 2006, 2007). É esse encantamento que condiciona os objetos de estudo

para a pesquisa, e é desse encantamento que nasce a filosofia africana, desse comprometimento em re-criar a vida, em transformar a realidade, em construir uma teia onde a alteridade aparece como fio condutor. Ou seja, aqui nos deparamos com os recursos metodológicos qualitativos da etnopesquisa, recursos que nos apontam uma outra forma de fazer ciência, ou seja, produzir uma

ciência que aceita sem escamotear o desafio inquietante e maravilhoso de saber que quer saber sobre aquele que pensa, faz e sabe. Isto é, sobre aquele que pensa e tem métodos (...) que elabora e mobiliza etnométodos nas suas práticas, com os quais constroem história e historiciam-se numa incessante significação da vida (MACEDO, 2007a, p. 15).

A filosofia africana permeada pela ancestralidade traz subsídios para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, constituindo-se num modo de pensar e agir, onde o indivíduo é a preocupação fundamental e assim a autorização e a alteridade se fazem preponderante. Eduardo Oliveira (2006, p. 160) diz que “o diagrama da filosofia africana é construído no plano horizontal da solidariedade”, esse plano se faz de modo circular, pois assim todos estão incluídos, e assim é o símbolo de Ananse, um círculo que imprime sua sabedoria, esperteza, criatividade para encarar a complexidade da vida.

OLÓKUN E O DESAFIO A OLÓRUN²⁹

Após a criação da Terra, o Ser Supremo *Olórun*³⁰, também conhecido como *Olódùmarè*, designou a ocupação de todos os pontos pelos seus representantes, os *Òrìsà*, não sem antes instruí-los sobre suas obrigações: “Nunca se esqueçam de seus deveres para com os seres humanos; atendam suas súplicas, pois vocês são os protetores da raça humana”. Dito isso, todos ocuparam suas posições, submissos à vontade de *Olórun*.

A sequência dos dias se passando veio proporcionar um entendimento e afinidade entre o povo e as divindades. Acontece que uma dessas divindades, conhecida pelo nome de *Olókun*³¹, a Senhora dos Mares, sentiu-se envaidecida pelo poder que tinha, além de ser possuidora do conhecimento da tecelagem, o que lhe permitia ter belíssimas roupas feitas de tecidos delicados e vistosos, colares e diademas. Acreditava ela que, nesse território, superava todos os outros *Òrìsà*, incluindo o próprio Ser Supremo, *Olórun*.

Assim sendo, *Olókun* enviou uma mensagem a *Olórun*, desafiando-o a competir com ela e mostrar quem tinha mais poder na confecção de roupas coloridas. *Olórun* tomou ciência do desafio e pensou: “*Olókun* procura humilhar-me; como posso ignorar esse desafio?” Analisou a situação e, em seguida, enviou *Agemo*³², o camaleão, instruindo-o como deveria agir. *Agemo* desceu à Terra, onde *Olókun* morava, tomando posição nas rochas que beiravam as águas de *Olókun*. Chamou por ela e disse: “O proprietário do conhecimento do céu, *Olórun*, concordou com você e mandou-me aqui para lhe dizer que, se suas roupas são tão maravilhosas como afirma, você ficará no céu, ao lado dele. Portanto, ele pede que me mostre algumas de suas melhores roupas, a fim de que eu possa revelar-lhe para um julgamento sobre o assunto”.

Olókun era vaidosa e por isso não poderia abster-se de mostrar suas roupas para *Agemo*. Colocou sob uma saia um tecido verde brilhante e o exibiu. *Agemo* deu uma olhada e sua pele tornou-se exatamente da cor do tecido. *Olókun* foi apanhar outra roupa, agora de cor alaranjada, e a pele de *Agemo* tornou-se da mesma cor. Outra roupa lhe foi mostrada, então de cor vermelha, e a pele de *Agemo* tornou-se vermelha. *Olókun* estava ficando perturbada. Trouxe outras roupas de diferentes coloridos, e o camaleão foi mudando de cor à medida que as roupas iam sendo apresentadas.

Cansada, *Olókun* parou e pensou: “Este que aqui está é somente um mensageiro, nada mais”. Em um instante, ele pode ficar da cor exata das roupas que lhe mostro. O que, depois disto, pode o grande *Olórun* fazer?

Vendo a futilidade da competição com *Olórun*, *Olókun* diz para *Agemon*: “Dê meus cumprimentos ao Ser Supremo, dizendo que *Olókun* reconhece a sua superioridade”.

E foi assim que *Olókun* retirou o seu desafio para *Olórun*, que permaneceu Supremo em todas as coisas.

Conclusão: essa é uma das raras narrativas em que um *Òrìsà* tenta impor o seu poder junto ao Ser Supremo. O que se deseja transmitir nessa história é que não se deve permitir que a vaidade encubra o poder da razão.

²⁹ Contado por José Beniste em “Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento”, 2011, pp. 61-64.

³⁰ Segundo o autor esse é um dos nomes do Ser Supremo e significa “O Senhor do Òrun”.

³¹ Segundo o autor é a “Divindade dos mares e tida como a mãe de *Yemoja*”.

³² O autor nos conta que esse é o camaleão, “um animal sagrado para o povo yorubá e descrito como mensageiro de *Olórun* e *Òsàlà*”.

CAPÍTULO I



*...queria toda a sabedoria possível para si.
Assim, saiu pelo mundo, recolhendo mais e mais sabedoria
e guardando em uma cabaça (...).
Seu filho, porém, ensinou-lhe uma preciosa lição:
a sabedoria é algo a ser compartilhado.*

Eraldo Miranda

1 - A LEI 10.639: histórias para serem contadas

A lei 10.639 / 2003 é fruto de décadas de mobilizações sociais, de ações políticas, negociações e estratégias dos movimentos negros, de intelectuais envolvidos na busca de uma política antirracista, inclusiva, além de transformadora da realidade, não apenas, mas especialmente do povo negro. Pessoas empenhadas em promover uma educação comprometida com as diversas visões formadoras da nossa sociedade, especialmente com a visão de mundo própria da cosmovisão africana, em virtude da sua preponderância em nossa construção social, cultural, política e econômica, e pelas muitas décadas de negação da nossa cultura e do nosso povo. Valorização e reconhecimento da diversidade cultural permeada de valores éticos e estéticos oriundos de encontros entre culturas indígenas, africanas e europeias que perpassam toda a constituição sociocultural do nosso país.

Assim, envolvidos numa mudança das diretrizes da política de educação, do currículo e das próprias ações do cotidiano, esses movimentos, pensando com Eduardo Oliveira (2006, p. 130) tem a finalidade da práxis de uma política da africanidade que visa exercer “o poder para a promoção de um sistema de comunhão econômica e inclusão social, baseado na lógica

própria de cada cultura [...]. A realização do bem viver de todos e de cada um”. Compreendendo a cultura como o tecido que reveste nossa pele, uma lente pela qual percebemos os acontecimentos, pela qual conhecemos, além de ser um meio de comunicação, de construção de identidades, etc.

Sabe-se que foram as irmandades³³ quem primeiro tiveram uma preocupação com a escolarização do nosso povo, concebendo a educação como importante fio condutor para a construção das teias de mudanças da realidade social à qual era submetida o povo negro. Lutavam, então, por escolarizar, além de manterem vivas as culturas africanas em terras brasileiras.

Diante de reivindicações constantes, que caracterizam as ações afirmativas contínuas dos movimentos negros e intelectuais envolvidos nessa luta, além de denúncias da escola como um espaço que imprime exclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira, transmitindo uma ideologia racista de subvalorização da nossa cultura e supervalorização da cultura daqueles que nos colonizaram. São dezenas de anos reivindicando direitos, reconhecimento e valorização da nossa origem africana, de denúncias e combates às diversas ações discriminatórias e racistas que nosso povo vem sofrendo. Acerca dessa itinerância, Henrique Cunha Jr. (2007) afirma que:

a partir dos anos 70, os movimentos negros se rearticulam na sociedade brasileira, agregando novos interesses nas suas formas de atuação. Estes movimentos passam a valorizar significativamente as questões educacionais dos afrodescendentes (Silva, 98) (Cunha Jr., 92)³⁴ e criam um ambiente favorável à discussão da cultura nacional e das origens do povo brasileiro. Começa a ser inserida nas agendas programáticas destes movimentos a questão do ensino da História Africana e da denominada História do Negro Brasileiro. Simultaneamente com a ampliação dos movimentos negros ocorre o crescimento dos movimentos sociais. O crescimento destes movimentos contribuíram para alterar o regime político vigente e se articulam na luta pela democratização da sociedade e da educação.

É desde esses movimentos e dessas articulações que surge a Lei 10.639/2003, alterando a Lei 9394/1996 de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei 10.639, promulgada em nove de janeiro de 2003, deu origem ao Parecer CNE/CP n.º 003/2004, em que, por indicação dos Movimentos Negros, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva fora relatora. O Parecer CNE/CP n.º 003/2004 regulamenta a Lei

³³ Durante o período escravista foram as principais forma de organização negra.

³⁴ Sic.



10.639/2003 e indica os marcos legais, assim como caminhos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, obrigando a inclusão no currículo escolar oficial dos estabelecimentos oficiais e particulares, no Ensino Fundamental e Médio, demandando sua inclusão na Educação Infantil e Superior, a obrigatoriedade do estudo da História da África, dos africanos e seus descendentes, da luta dos negros no Brasil, assim como o papel preponderante da cultura africana na formação da nossa sociedade, assim, a obrigatoriedade da Lei 10.639

procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, PARECER N.º: CNE/CP 003/2004, p. 10).

Sabemos que não é apenas uma questão de conhecermos a história africana antes, durante e depois da colonização, não é apenas uma questão de conhecermos o pensamento social brasileiro desde a população afrodescendente, vai além, é uma questão de sensibilidade, de respeito e reconhecimento desse Outro (o povo negro e suas epistemologias) que fora por tanto tempo negado e negativizado. Daí de tal parecer ser fruto da escuta de coletivos, pois, como bem diz Ronilda Ribeiro (1998, p. 51) “o corpo do Brasil é multicolorido, sua alma não poderia ser monocromática: a cultura brasileira, constituída por múltiplas influências culturais explode em mil flores de tantas formas e tantos perfumes”. Dessa forma, a implementação da Lei não se destina apenas para um único segmento, ou apenas para a população negra, destina-se também a:

administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. (...) famílias dos estudantes, a eles próprios e

a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, PARECER N.º: CNE/CP 003/2004, p. 10).

Destina-se aos comprometidos com modos outros de educar. Assim, a importância dos estudos decorrentes da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira não é restrita à população negra, afrodescendente, diz respeito à população brasileira, que se caracteriza por ser multicultural, pluriétnica, diversa. Munir-se de informações e subsídios sobre o tema, impede a formulação de concepções e conceitos baseados em ações racistas e preconceituosas, conduz a desconstrução de conceitos (pre-conceitos), ideias e comportamentos que reproduzem o mito da democracia racial, assim como o da ideologia da branquitude, leva à superação de injustiças e desqualificação da classe negra, pois, como nos diz Ronilda Ribeiro (1998, p. 64):

no Brasil, último país a abolir a escravidão e primeiro a declarar-se país de democracia racial, este mito associado à força da ideologia do branqueamento tecem o pano de fundo das relações raciais. A extinção da escravidão sem projeto de inserção social, impingiu aos afrodescendentes a condição de sub-cidadania e a responsabilidade pelo fracasso passou a ser atribuída a uma suposta incompetência individual e não à conjuntura sócioeconômica-política.

Vivemos num país de contradições que perpassam os séculos, continuamos atrasados, pois enquanto perpetuarmos as características impregnadas na falsa democracia racial, as representações negativas impregnadas no imaginário coletivo acerca da população negra, não seremos capazes de reconhecermos todas as culturas responsáveis por nossa construção social, seremos incapazes de valorizar os elementos da cultura africana formadores do modo brasileiro de viver e compreender o mundo. Sabemos que a compreensão de qualquer cultura necessita do conhecimento da sua história e do seu contexto, e para compreendermos a história africana precisamos desconstruir o imaginário criado pelos colonizadores e reconstruí-la desde os próprios princípios, conceitos e valores do “colonizado”.

Desse modo, tal lei configura-se como uma ferramenta questionadora da ordem vigente, questionando as construções ideológicas de dominação fundadoras da sociedade brasileira: a presença marcante do eurocentrismo opondo-se ao negro que é colocado como

não sujeito, a ideologia do branqueamento que durante o século XX propagou a falácia de que a miscigenação (portuguesa, holandesa, italiana) eliminaria os descendentes de escravizados e a democracia racial que fora disseminada no mesmo século e enraizada por Gilberto Freyre com sua obra “Casa Grande e Senzala³⁵” afirmando que vivíamos em perfeita harmonia, que não havia problemas entre as “raças”.

Porquanto, a aplicação da Lei 10.639 possibilita rompimentos com o predomínio do paradigma eurocêntrico / etnocêntrico na educação, pois que implica numa ampla modificação curricular (que se deseja transformadora) dos cursos de formação dos profissionais da educação³⁶, assim como dos próprios educandos, propondo uma educação que combate o racismo, o preconceito e toda e qualquer forma de discriminação, fixando o respeito e a valorização das singularidades e da diversidade. Ou seja, aponta perspectivas de saída do silenciamento imposto por uma “internalização dos discursos coloniais” (FLOR DO NASCIMENTO; BOTELHO, 2010) que prevalecem em nossa educação, saída de um pensamento monológico, monocultural e hierarquizante. Reconhecendo a tradição como fundamental para transmissão dos saberes, sabendo que tal tradição não é estática, mas conservação que tem no próprio movimento do tempo e do espaço o seu combustível, é a ancestralidade em movimento. Pois, ser negro no Brasil está para além de características físicas é, também, uma escolha política, ética, e é preciso condições para essa escolha, assim como para o próprio reconhecimento da nossa ancestralidade. Sabemos, entretanto, que o fenótipo, a cor da pele no Brasil é o grande definidor de quem é e quem não é negro, e que essa condição proporciona diversos sofrimentos oriundos do racismo e dos diversos preconceitos pelo qual passamos, um resultado disso é o alto índice de assassinatos de jovens negros e da periferia que assola o nosso cotidiano. Desse modo, a Lei 10.639 caracteriza-se por ser um instrumento que luta contra o racismo e a criminalidade que aflige a população negra, dessa forma, compreendo que uma formação para o reconhecimento da nossa ancestralidade e reconhecimento de nossa origem proporciona uma consciência política e

³⁵ Casa Grande & Senzala, publicada no fim do ano de 1933. O autor aborda em dois capítulos a participação do negro na sociedade e na cultura brasileira. Transforma o conceito de miscigenação no Brasil, tornando-a uma característica positiva. Para Freyre, o Brasil se constituía como democracia étnica por influência da colonização portuguesa atribuída a sua tolerância racial. Desta forma, o autor propõe que o escravismo era mais benevolente na América Latina, trazendo a ideia do paraíso racial. Esta breve explanação fora retirada de um artigo produzido em parceria com Adilson Paz, Daiane Santos, Luís Santos, Odete Uzêda, Thiago Figueiredo e Wallace Rocha, sobre os Congressos Afro-Brasileiros de 1934 e 1937, o mesmo fora apresentado no componente curricular EDCE33 TE – Diferença e Tradição: cultura e diversidade no pensamento social brasileiro (DMMDC) e no III Encontro de São Lázaro (UFBA), ambos em 2012.2.

³⁶ A pesquisa aqui não se destina a falar sobre formação de professores, mas ao analisar criticamente ações para a implementação da Lei 10.639 defende a necessidade de uma formação ampliada para que os profissionais da educação possam colocar tal lei em prática.

ética que nos leva a lutar contra o racismo e essa barbárie. Concordo com Ronilda Ribeiro (1998, p. 65) quando ela diz que:

O contato com a Ética e a Estética africanas necessariamente induzem sentimentos de orgulho de pertença étnica e racial nos afrodescendentes e nos brasileiros em geral. Resgatar a importância da mão e da voz africanas na construção física e simbólica desta terra brasileira é tarefa inadiável, à qual somos chamados hoje, como nunca antes. Lembrando o que foi ensinado por nossos ancestrais africanos: na grande rede de participação que caracteriza o universo estamos todos indelevelmente ligados.

Salientamos, então, que o objetivo a lei não é “mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, PARECER N.º: CNE/CP 003/2004, p. 17). Apresenta-se como uma decisão política de repercussões intensas tanto nas conjecturas pedagógicas como na formação de professores, ou seja, se faz necessário condições excelentes para formação e instrução aos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos. Resultando na formação / construção de uma consciência política e histórica da e para a diversidade, fortalecendo as identidades³⁷, as singularidades, rompendo com imagens negativas em relação à população negra etc.. Nilma Lino Gomes (2000, p. 149) diz que:

seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores.

Como um dispositivo imprescindível à luta contra as desigualdades étnicorraciais, objetivando a democratização da educação e o direito à diferença, levando ao enfrentamento do desafio da prática de outras visões, a Lei acende, nos meios escolares e acadêmicos, inquietações e dúvidas, promovendo o surgimento de questionamentos acerca de como

³⁷ Compreendemos a identidade como um “pertencimento histórico-comunitário” (PETIT; RODRIGUES, 2012, p. 239). Ou seja, seria a concepção de “identificação” oriunda de Stuart HALL, 2012, em que nossa “identidade” nunca está formada, é contingente.

ensinar história e cultura africana e afro-brasileira, posto que não tivemos e continuamos não tendo uma formação efetiva nesse sentido. Assim, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira se dá numa articulação entre passado, presente e futuro, conhecendo a história que não aprendemos na escola, ou seja, a história africana antes, durante e depois da colonização, envolvendo as experiências, as construções e os pensamentos em todas diferentes conjunturas e realidades dos povos negros africanos e diaspóricos, pois “não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano” (GOMES, 2000, p. 146).

Desse modo se faz necessário apontarmos nosso olhar para a África, pois sabemos que a história desse continente e a história do Brasil estão mais próximas do que nossa imaginação possa alcançar. O Brasil fora o maior beneficiado pelo tráfico negreiro transatlântico, também é aquele que oferece maior diversidade de experiências de africanidades em grande parte de suas regiões, Ronilda Ribeiro (1998, p. 62) afirma que

no período da escravidão, o número de indígenas era estimado em torno de um milhão e meio e o de africanos, três milhões e meio. Durante longos períodos da história do Brasil³⁸, o número de africanos e afro-descendentes foi bem superior ao de indígenas e brancos, fato que por si só explica a enorme influência e o papel decisivo da participação cultural africana no grupo social brasileiro.

O filósofo camaronês Nkolo Foe (2010) nos aponta que “o sangue do continente negro irriga as veias do Brasil; o rosto do povo brasileiro imprime o rótulo do sofrimento da África; a mente do povo brasileiro coloca as lembranças das religiões, das culturas, das organizações sociais da África”. Não podemos esquecer que, compartilhando com Henrique Cunha Jr (2007), nosso enfoque é a participação ativa da cultura africana na formação da cultura nacional e não, simplesmente, a sua contribuição para nossa cultura. Participação essa que traz na ancestralidade sua guia, sua bússola, pois esta é “a fonte de onde emergem os elementos fundamentais da tradição africana” (OLIVEIRA, 2006, p. 165).

O negro africano e sua diversidade cultural alterou não apenas o português existente no Brasil, mas também a estética, a culinária, os costumes, os valores e princípios éticos, assim como a religião (MACHADO, F. 2011), afinal, a cultura resulta das experiências

³⁸ Essa realidade persiste na atualidade. De acordo com o censo de 2010 “em comparação com o Censo realizado em 2000, o percentual de pardos cresceu de 38,5% para 43,1% (82 milhões de pessoas). A proporção de negros também subiu de 6,2% para 7,6% (15 milhões) no mesmo período. Esse resultado também aponta que a população que se autodeclara branca caiu de 53,7% para 47,7% (91 milhões de brasileiros)”. A população afrodescendente é de aproximadamente 51%. (<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostras-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>).

humanas, e são infinitas as influências africanas que perduram nos transformando na maior população afrodescendente concentrada fora do continente africano, atrás apenas da Nigéria. Eduardo Oliveira (2006, p. 18) pondera que:

seria um engano conhecer o Brasil sem conhecer a história dos afrodescendentes. Seria um engodo compreender o Brasil sem antes conhecer a África. Seria uma lástima procurar entender a realidade social brasileira sem compreender a realidade racial do país. Combater a discriminação racial não é tarefa exclusiva do poder judiciário. É preciso re-pensar a história brasileira a partir do legado africano. Sem isso, perderíamos em profundidade e qualidade o conhecimento sobre nós mesmos. A brasilidade, em muito é tributária da africanidade. As africanidades re-desenham e re-definem a identidade nacional e, com isso, o projeto político, econômico e social brasileiro. Ainda que o discurso político e acadêmico tenham excluído, durante séculos, a experiência africana no Brasil, sua influência não deixou de exercer papel fundamental na construção do país. Chegou o tempo de ouvir quem foi calado.

É mais que ultrapassado o tempo de nos ouvirmos e assumirmos nossas lutas, sairmos desse silenciamento e trazermos nossas contribuições e formas de resoluções dos nossos problemas, decisões essas que advém do nosso contexto, oriundas das nossas origens e de nossos modos de compreender e viver, pois, como já fora dito, “não é possível uma história brasileira justa e honesta sem o conhecimento da história africana” (CUNHA JR., 2007). Desse modo, é importante e urgente que o parecer e as diretrizes sejam conhecidos e continuamente refletidos, adaptando-os à realidade histórica e temporal de cada estado e município.

A implementação da Lei se faz na ação cotidiana, por meio dos *atos de currículos*, em que estes aparecem como o “lugar da construção das hegemonias e re-existências, por processos híbridos, por contextualizações, descontextualizações e recontextualizações” (MACEDO, 2012, p. 73), onde “conteúdo e forma, instituído e instituinte são concebidos, refletidos e vividos cotidianamente” (Idem). Os acontecimentos cotidianos, aliados à escuta são fundamentais para a mudança das estruturas vigentes, onde a educação escolar ultrapassa as paredes das escolas, onde os atos de currículo fundam a possibilidade de compreensão do currículo como processo de alteração incessante, implicando políticas de sentido, políticas de conhecimento, luta por significados, necessitando aí, por consequência, uma visada política sobre a natureza das alterações produzidas nas experiências formativas.

Não podemos esquecer que além da Lei 10.639 tivemos outras conquistas, como as Políticas de Cotas que permitiram o acesso à Universidade a muitos homens e mulheres

negros/as e de baixa renda, dentre tantas outras. Conscientização política e o fortalecimento das identidades africanas implicando em ações que visam o combate ao racismo, à exclusão e ao preconceito.

Lutamos pela aprovação da Lei 10.639, agora a luta é para a sua concretização, para sua implementação, pois se verifica continuamente que muitas escolas e universidades não vêm aplicando a referida Lei, “esquecendo-se” que ela é transversal a todos os componentes curriculares, aos acontecimentos em todos os espaços escolares, não estando atrelado a uma data ou situações específicas. Sabemos que temos experiências, mas precisamos amplia-las, implementar de fato, e esta é a grande luta que travamos atualmente. Precisamos sair da visão de uma “história única”, como nos chama a atenção Chimamanda Adichie, em sua palestra intitulada “Perigo de uma história única³⁹” ela nos traz uma narrativa que nos faz refletir e agir a fim de banir esse perigo:

Eu cresci num campus universitário no leste da Nigéria. (...) fui uma leitora precoce. E o que eu lia eram livros infantis britânicos e americanos. Eu fui também uma escritora precoce. E quando comecei a escrever, por volta dos sete anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. Apesar do fato que eu morava na Nigéria. (...) Nós não tínhamos neve, nós comíamos mangas. E nós nunca falávamos sobre o tempo porque não era necessário. (...) Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye eu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também podiam existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são.

Conhecer outras histórias, reconhecer a história daqueles que nos formaram, que marcaram tão fortemente nossa cultura nos permite sair de uma história que se deseja monocultural, em que uma cultura se põe como superior e se deseja universal e única. Sair do

³⁹ Podemos assistir a essa palestra no seguinte endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>

silenciamento que nos fora imposto por tantos anos, promove uma formação por meio de ações reparadoras que atingem toda a sociedade e suas diversas etnias.

Desse modo, a lei 10.639 é aqui compreendida como um conhecimento eleito formativo, não limitado a ele mesmo, pois o leio continuamente como atos de currículos que se constroem no cotidiano, nas conversas de corredores, nas aulas, em cada canto das escolas, enfim, por onde passamos e refletimos sobre os acontecimentos. Esses atos dão subsídios para se discutir, refletir sobre as relações etnicorraciais existentes na atualidade, nos tira do “não-lugar” e nos coloca no lugar de construtores, de atores sociais que podem e modificam a realidade onde vivem. Roberto Macedo (2012, p. 72, grifo do autor) diz que os

atos de currículo fazem parte da *práxis* formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num *fenômeno exoterodeterminado* pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos.

Minha formação para compreensão e apreensão das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira se faz não apenas na leitura de textos teóricos, mas também, e com grande ênfase, nos acontecimento do cotidiano.

Talvez compreender o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira como atos de currículos denote um caminho mais objetivo, pois, é o acontecer no ser / fazer, é o movimento próprio das comunidades africanas e afrodescendentes que compreendem o conhecimento implícito na própria existência, assim fortalecemos os propósitos da Lei e continuamos na luta pelo respeito à diversidade. Pois, como diz Bob Marley na sua música *War* “até que não existam cidadãos de 1ª e 2ª classe, de qualquer nação, até que a cor da pele de um homem seja menos significativa do que a cor dos seus olhos haverá guerra...”. Segue a música para movimentar o pensamento, para refletir o corpo:

War (Robert Nesta Marley – Bob Marley)⁴⁰

Until the philosophy which hold one race
Superior and another inferior
Is finally and permanently discredited and abandoned
Everywhere is war, me say war.

That until there are no longer first class
And second class citizens af any nation
Until the color of a man's skin

⁴⁰ <http://letras.mus.br/bob-marley/24571/traducao.html>. Música do disco “Rastaman Vibration” de Bob Marley e The Wailers, do ano de 1976.

Is of no more significance than the color of his eyes
Me say war.

That until the basic human rights are equally
Guaranteed to all, without regard to race
Dis a war.

That until that day
The dream of lasting peace, world citizenship
Rule of international morality
Will remain in but a fleeting illusion
To be pursued, but never attained
Now everywhere is war, war.

And until the ignoble and unhappy regimes
That hold our brothers in Angola, in mazambique,
South Africa sub-human bondage
Have been toppled, utterly destroyed
Well, everywhere is war, me say war.

War in the east, war in the west
War up north, war down south
War, war, rumours of war.

And until that day, the Efrican continent
Will not know peace, we Africans will fight
We find it necessary and we know we shall win
As we are confident in the victory.

Of good over evil, good over evil, good over evil
Good over evil, good over evil, good ever evil.

Guerra

Até que a filosofia que sustenta uma raça
Superior e outra inferior
Seja finalmente e permanentemente desacreditada e abandonada
Haverá guerra, eu digo guerra.

Até que não existam cidadãos de 1ª
E 2ª classe de qualquer nação
Até que a cor da pele de um homem
Seja menos significante do que a cor dos seus olhos
Haverá guerra

Até que todos os direitos básicos sejam igualmente
Garantidos para todos, sem discriminação de raça,
Digo Guerra

Até esse dia
O sonho de paz duradoura, da cidadania mundial e



As regras da moralidade internacional,
Permanecerão como ilusões fugazes
Para serem perseguidas, mas nunca alcançadas
Agora haverá guerra, guerra.

Até que os regimes ignóbeis e infelizes,
Que aprisionam nossos irmãos em Angola, em Moçambique,
África do Sul em condições sub-humanas,
Sejam derrubados e inteiramente destruído
Haverá Guerra, eu disse guerra.

Guerra no leste, guerra no oeste,
Guerra no norte, guerra no sul,
Guerra, guerra, rumores de guerra.

Até esse dia, o continente africano
Não conheceu a paz, nós africanos lutaremos
Se necessário e sabemos que vamos vencer,
Porque estamos confiantes na vitória

Do bem sobre o mal,
Do bem sobre o mal...

Essa é a luta, e ela é contínua, haverá momentos mais difíceis, outros mais frágeis, mas sempre haverá a grandeza de uma luta que não deseja destruir o Outro, mas que o deseja, além de almejar construir com esse Outro. Aprender, ensinar! Uma ancestralidade que perpassa os tempos e tem no encantamento a força e a convicção da nossa sabedoria e respeito pelo bem-viver⁴¹, pelo bem estar individual e de todas e todos.

1.1 – História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

*A compreensão de nós mesmos e do lugar onde celebramos
a ancestralidade renova a vida de velhos e novos.*
Vanda Machado

O parecer da Lei 10.639/2003 afirma que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como a Educação das Relações Etnicorraciais, deverá ser desenvolvido no cotidiano escolar, em seus “diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil,

⁴¹ Bem-Viver é um conceito filosófico oriundo da Filosofia da Libertação na década de 90. Segundo Euclides Mance (Revista Camponesa da AACCRN, 2013) “quando se trata da libertação e não apenas da liberdade, afirma-se que é necessário assegurar a todas as pessoas as condições econômicas, ecológicas, políticas, educativas, informativas e éticas para realizar as suas liberdades, tanto públicas quanto privadas”. O autor concebe que expandir as liberdades implica na realização do bem-viver de cada um e de todos, é então, “uma categoria filosófica muito importante para criticar toda forma de dominação e toda forma de libertação” (*Idem*).

sem prejuízo das demais” (BRASIL, PARECER N.º: CNE/CP 003/2004, p. 11). Sabendo-se que o tema é transversal a todos os componentes curriculares, compreendemos que não se deve limitar a discussão a componentes curriculares específicos ou a momentos pontuais, ao contrário, é um fazer cotidiano, do / no cotidiano escolar, atravessando as fronteiras das paredes das escolas, pois “não tem mais sentido a separação arbitrária entre ciências da natureza, da vida, da pessoa, da sociedade. Todas são momentos de integração de complexos transdisciplinares de conhecimentos” (BRANDÃO, 2007, p. 43). Sabemos que para o pensamento africano não há sentido na separação entre “natureza e cultura, corpo e espírito” (OLIVEIRA, 2007, 2006).

O referido Parecer traz alguns princípios como referências para conduzir as ações pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas dos professores, à educação das relações étnicorraciais, esses princípios giram em torno da “Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos; Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações” (BRASIL, PARECER N.º: CNE/CP 003/2004, p. 11). Salientamos a importância de tais princípios, pois que “tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional. Um deles se refere à autonomia do professor” (GOMES, 2000, p. 149). Acreditamos que essa autonomia encaminha o / a estudante a também compartilhar desse processo, ter essa autonomia é sinônimo de criatividade e comprometimento com a educação, com o respeito e o direito à diversidade.

O Parecer indica que, em relação ao ensino de **História Afro-Brasileira**, devem-se abranger, entre outros conteúdos, os seguintes: iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, destacando os acontecimentos e as realizações próprios de cada região e cada localidade; as datas significativas para cada região; 13 de Maio como o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo; 20 de Novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra; 21 de Março como o Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (BRASIL, PARECER N.º: CNE/CP 003/2004, p. 12).

São pontos que assinalam que tais discussões não estão implicadas em datas ou momentos específicos, mas no cotidiano, dentro e fora de sala de aula, como já fora dito. Salientando também a valorização da história de cada localidade, o que implica numa relação mais próxima e sólida com o contexto no qual estamos inseridos. Afinal, fazemos parte de um todo, e a educação não se faz apenas no espaço escolar, dela não podemos escapular, pois a encontramos “em casa, na rua (...) de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços

da vida com ela: para aprender, ensinar, para aprender-e-ensinar” (BRANDÃO, 2007, p. 7). Filipe Ceppas (2011, p. 45) nos diz que “ensinar é sempre caminhar em direção a um desconhecido”. Essa ação “pode ser abrir um diálogo livre com os saberes, com a tradição, o convite para um exercício de pensamento o mais livre possível de qualquer amarra institucional (Idem, p. 49)”. São pensamentos como esse que provocam uma nova perspectiva no que se refere ao educar.

Em relação à **História da África** se faz necessário empenhar-se em apresenta-la numa perspectiva positiva saindo do lugar de denúncias das misérias e discriminações que atingem o continente, expondo sua riqueza cultural, epistemológica e material, fazendo ligação com a história dos países de origem dos africanos que foram trazidos para o Brasil e em todos os pontos das diásporas, abordando temas como: o papel fundamental dos anciões e dos griots como guardiões da memória histórica; a ancestralidade e a religiosidade africana; os núbios e os egípcios como civilizações importantes na contribuição com o desenvolvimento da humanidade; a importância dos reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe como civilizações e organizações políticas pré-coloniais; o tráfico e a escravidão desde o ponto de vista dos escravizados; o papel não apenas dos europeus, mas também dos asiáticos e dos africanos no tráfico; as diversas lutas por independência política de diversos países africanos; o papel da União Africana, assim como as ações da sua construção; as relações existentes entre as histórias e as culturas dos povos do continente africano com os das diásporas; a formação dos povos das diásporas, suas culturas e histórias; diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, assim como no Caribe, na Europa e na Ásia; e os acordos políticos, econômicos, culturais e educacionais estabelecidos entre a África e diversos países da diáspora, especialmente o Brasil.

São pontos importantes para a construção de uma história contada pelos africanos e afrodescendente, aproximando-se da sua diversidade cultural e epistemológica. Ao falar da ausência da História Africana no sistema da educação brasileira, Henrique Cunha Jr. (2007) aponta quatro consequências que acabam por assinalar o universo brasileiro como um espaço de exclusões étnicas, o que o autor denomina de racismo, alimentando o credo sobre a inferioridade do negro africano e afrodescendente, desse modo, a ausência da História da África traz consequências como: 1) impossibilidade de que os afrodescendentes possam construir uma identidade positiva acerca de nossas origens; 2) abertura de espaço para propagação das ideias errôneas e racistas sobre a origem da população negra, alimentando a falsa ideia de os africanos e afrodescendentes serem incivilizados, incultos, ignorantes, ou

seja, conceitos que inferiorizam nós negros; 3) coloca a história da África em desigualdade quanto a apresentação das diversas culturas, assim como dos outros continentes, ou seja, temos uma vasta abordagem sobre a história europeia, onde o currículo acaba induzindo a ideia de que a história da África não existe; 4) está diretamente relacionada com a história da formação do povo brasileiro, em que

a História do Brasil, após 1500, é uma consequência das histórias Indígenas, Africanas e Europeias. As tecnologias, costumes, culturas, propostas políticas trazidas pelos Africanos ficam difíceis de serem reconhecidas e integradas devidamente na história nacional pelo desconhecimento da base Africana. Muitas das realizações do povo africano no Brasil, ficam sub-dimensionadas ou não reconhecidas, dado o tamanho da ignorância reinante no país sobre as nossas origens africanas (CUNHA JR, 2007).

Ou seja, o ensino de História da África tirará não apenas o continente, mas os seus filhos, africanos e afrodescendentes, do lugar da “não existência”, da inferiorização a que fomos submetidos por séculos. Ao conhecermos essa história, saberemos de fatos como o de que “entre os séculos 12 e 16, muitas das nações africanas eram mais desenvolvidas cultural e comercialmente que os europeus” (Idem, 2007 a). Informações como essa, nos levarão não apenas ao conhecimento, mas também ao reconhecimento do nosso vasto conhecimento, nossa vasta cultura, a afirmação positiva de nossa identidade, ao re-conhecimento de nós mesmos, sabendo-se que não é possível na perspectiva africana separar cultura de história, pois todos os conhecimentos estão emaranhados como na *Teia de Ananse*.

No que se alude ao ensino da **Cultura Afro-Brasileira** o documento indica a importância de destacar o “jeito próprio de ser, viver e pensar as manifestações” ocorridas no cotidiano, assim como em celebrações específicas, como: congadas, maracatus, rodas de samba etc. Ou seja, destacar todo o conhecimento e as singularidades de cada localidade.

Quando se refere ao ensino da **Cultura Africana** recomenda-se abordar o Egito como iniciador e contribuinte para a Filosofia e para a ciência, assim como as diversas contribuições das universidades africanas, as primeiras a existirem, que prosperavam no século XVI: Timbuktu, Gao, Djene. Também é necessário abordar e valorizar as várias tecnologias, de agricultura, minerações e edificações, trazidas pelos escravizados, assim como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e atualidades política.

O documento ainda indica que o **Ensino de História e Cultura Afro-brasileira** se fará por diferentes meios, efetivando diversos projetos de distintas naturezas, não apenas em datas específicas, mas em todo o ano letivo, divulgando e pesquisando/estudando a

participação dos africanos e seus descendentes em eventos da **história do Brasil**, no que diz respeito à construção social, cultural, econômica e epistemológica, destacando a atuação nas diversas áreas do conhecimento, nas áreas de atuação profissional, criação tecnológica e artística, assim como das lutas sociais, destacando diversos nomes⁴² que são referências, como, dentre outros, Zumbi, Luiza Mahin, Aleijadinho, Lélia Gonzáles, Abdias Nascimento, Henrique Antunes Cunha Júnior, Inaicyrá Falção dos Santos. Em relação à história mundial citam-se nomes como Malcon X, Leopold Senghor, Nelson Mandela, dentre outros. São referências marcantes para conhecermos mais sobre a história africana e afrodescendente.

Posteriormente o documento traz pontos indicando o que os Estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis da Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Superior devem providenciar. Dentre tantas providências podemos indicar o “registro da história não contada dos negros brasileiros”; o “apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino”; a inclusão da discussão racial como parte integrante do currículo da educação infantil ao ensino superior e à formação continuada de professores; contribuição de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra, por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme (...), em matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade, assim como a inclusão de personagens negras, além de outros grupos etnicorraciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola; “incentivos às pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, ampliando e fortalecendo as bases teóricas da educação brasileira; a publicação de livros e materiais didáticos que atendam o cumprimento relativo ao dispositivo do Art. 26A para todos os níveis e modalidades de ensino, abordando a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial brasileira, e que essas publicações corrijam as distorções e os equívocos em obras já publicadas relacionadas ao tema, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); proporcionem a Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos⁴³; realização de atividades periódicas com a participação das redes das escolas públicas e

⁴² Podemos conhecer um pouco sobre a história de algumas dessas personalidades no projeto da Palmares chamado personalidades negras: <http://www.palmares.gov.br/personalidadesnegras>.

⁴³ As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola** fora aprovada em junho de 2012.

privadas, de exposição, além de avaliação e divulgação dos êxitos e das dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-raciais, tanto pelos sistemas de ensino federal, como estadual e municipal, assim como a comunicação detalhada, ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, dos resultados obtidos, assim como das faltas e problemas observados, e por fim, é importante que o parecer seja conhecido integralmente por todos os professores / educadores em todos os níveis.

O texto aponta a política curricular embutida na Lei, apresentando-a como uma ação que se mostra transversal não apenas aos componentes curriculares que compõem o currículo pedagógico, mas à vida cotidiana, são políticas de sentidos, de afeto, de cuidado com o Outro, pois tem a formação com princípio ético e primordial, compreendendo que a formação “se apresenta ao mesmo tempo como *autoformação, heteroformação e transformação*” (MACEDO, 2010, p. 100), onde a formação delinea sua “*expressão autopoética e práxica*” (Idem). Não há possibilidade de acontecer processos formativos sem afeto, sem poesia, pois é esta que delinea os acontecimentos cotidianos e é assim que a práxis se constrói de modo alterativo. Concluindo esse ponto, trago, a seguir, um tópico que conta um pouco sobre a história que não ouvimos / aprendemos em sala de aula, durante nova vida escolar e até na acadêmica.

1.2 – A falácia e o que não nos contam na “história” que aprendemos na *escola*: Outra África

Na África, tudo é "História".

A grande História da vida compreende a História das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopéia), a História dos "Filhos do seio da Terra" (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante.
Hampâté Bâ

O que a história nos conta sobre a filosofia, a ciência e a própria civilização ocidental é que elas surgem abruptamente na Grécia Antiga, negando, assim, suas raízes no Egito Antigo, negando suas raízes na África. Cheik Anta Diop⁴⁴ (*apud* MOORE, 2007a, p. 308) afirma que:

⁴⁴ Senegalês, filósofo, historiador, antropólogo, físico. Nasceu em 1923 e faleceu em 1986.

Enquanto ignorarmos a cultura egípcia – a mais antiga manifestação de uma Civilização Africana -, seremos incapazes de criar, no domínio das ciências humanas, qualquer coisa que possa ser considerada como científica. É somente através de uma referência sistemática ao Egito que poderemos introduzir uma dimensão histórica às ciências sociais.

Diop, em acordo com sua vasta pesquisa, afirma que “o Antigo Egito esteve na origem de um sistema filosófico elaborado e não de uma mera cosmogonia, como muitos ainda sustentam” (Idem, p. 308). Na sequência ele nos diz que “os gregos foram forçados a vir humildemente beber na fonte da cultura egípcia” (ibidem, p.312). Diversas pesquisas provam que já não é possível questionar essa realidade. Tal negação entende-se desde o ponto de vista de que “‘filosofia’ é o rótulo de maior *status* no humanismo ocidental” (APPIAH, 1997, p. 131).

A filosofia eurocêntrica apropriou-se dos conhecimentos vindouros não apenas do Egito, mas também de outros países africanos. Dentre tantas histórias contadas na nossa formação escolar, umas dessas é a de que a origem da filosofia está na Grécia Antiga. Desse modo resumirei, pretensiosamente, a filosofia ocidental como uma sequência de considerações a respeito das impressões e ou interrogativas sobre o que seria a cosmologia, a cosmogonia, a vida, o ser humano, ou ainda reflexões sobre os pontos de vistas em torno de determinadas experiências científicas num determinado período e localizada no seu lugar de fala, entretanto, um local que se deseja universal, negando outras filosofias, principalmente as africanas⁴⁵ e as latino americanas. Claro que a Filosofia Ocidental não se resume apenas a essas considerações e dela também podemos beber, assim não renegamos o pensamento europeu, apenas escolhemos, como não poderia deixar de ser, pensar desde o nosso lugar de fala, de origem. Origem esta que advém da ancestralidade entranhada em corpos como os nossos, corpos afro-brasileiros, valorizando e bebendo dessa diversidade cultural. Partilho da compreensão de que:

não há nenhuma base ontológica para negar a existência de uma filosofia africana. Também argumentamos que, frequentemente, a luta pela definição de filosofia é, em última análise, o esforço para adquirir poder epistemológico e político sobre os outros (RAMOSE, 2011, p. 14).

Nosso desejo político não é o de construir um saber único e universal, excluindo outros saberes, mas compartilhar nossos conhecimentos com toda a diversidade epistemológica possível. Sabemos que em consequência do pensamento eurocêntrico,

⁴⁵ Este é o foco do nosso terceiro capítulo.

alimentado por um capitalismo desenfreado com uma necessidade descomedida de aquisição de poder, o mundo fora impregnado de preconceitos em relação aos povos africanos e seus descendentes, colocou-se em dúvida a sua capacidade de filosofar, de pensar e exercer atividades intelectuais. O que se opõe ao significado da própria filosofia, esta que é amor fraterno, respeito ao saber...

Os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou e nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados, mas introduziu, entretanto, - e numa dimensão muito sustentada através de meios ilícitos e “justos” - a tensão subsequente na relação entre as filosofias africana e ocidental na África (Idem, p. 9).

A África desde o Iluminismo (Séc. XVIII) fora considerada um local incapaz de pensamentos sistemáticos, assim, estava impossibilitada de filosofar e produzir pensamentos filosóficos, encontramos essa concepção em pensadores como Hegel, Kant, Hume e Voltaire. Assim, por séculos a filosofia fora usada como meio de colonização, justificando as barbáries cometidas em nome de uma “civilização”, usando seu poder político e epistemológico para inferiorizar os “outros”, aqueles que foram jogados para a “periferia” do pensamento e considerados “incapazes de filosofar” e produzir epistemologias. Ou seja, a filosofia fora usada para justificar e enaltecer a colonização e o imperialismo, usurpando conhecimentos, inferiorizando os latinos americanos e principalmente os negros africanos e, posteriormente, os afrodescendentes. Emmanuel Eze⁴⁶ (2001, p. 58) - afirma que:

La expansión del colonialismo y del capitalismo son por tanto necesidades lógicas para la realización de la obviamente universal *idea*⁴⁷ Europea, y al etiquetar a los territorios y pueblos no europeos como “atrasados” en la “industria”, éstos se convierten en presas legítimas para las actividades coloniales y colonialistas.

Essa afirmação comprova que a dominação imperial e colonial da África (assim como do Brasil) foi, originariamente, um elemento chave para a construção, formação econômica, política e cultural da Europa, deste modo, essa Europa que condena, identificando como uma raça sub-humana, invisibilizando (e ainda negativando) o colonizado, necessita desses para colocar em prática seus projetos de conquistas. Pensamentos de autores como “Hume, Kant,

⁴⁶ Natural de Abeokuta na Nigéria.

⁴⁷ Grifo do autor.

Hegel y Marx se “originaron en – y son inteligibles únicamente en cuanto se comprenden como – un desarrollo orgánico dentro de los contextos sociohistóricos, más amplios, del colonialismo europeo y la Idea de etnocentrismo” (Idem, p. 55).

Hegel está entre os filósofos que mais negaram qualquer capacidade intelectual do africano, na sua obra “Filosofia da História⁴⁸”, declarou a África como um papel em branco contra o qual se poderia comparar toda a razão, classificou este continente como o “país da infância” onde o negro torna-se o representante da “natureza em seu estado mais selvagem”, num estado de total inocência, ou seja, o continente africano era, então, “una tierra baldía llena de “anarquía”, “fetichismo” y “canibalismo”, que espera que los soldados y misioneros europeos la conquisten y le impongan el “orden” y la “moralidad” (EZE, 2001, p. 57). Kant (*apud* FOÉ, 2011) irá falar que “os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo”, ele entende que a cor da pele evidencia a capacidade ou ausência de raciocínio (EZE, 2001). Em textos como “Tratado sobre os caracteres nacionais” Hume fala sobre a raça negra ser inferior a raça branca (FOÉ, 2011), diz ainda que os negros ignoravam tudo aquilo que se referia à inteligência, citando a manufatura, a arte e a ciência. Com o intuito de validar a servidão imposta ao negro africano, o Iluminismo determinou a inferioridade do negro, no intento de explicar essa falácia o ganense Kwame Anthony Appiah afirma:

Parte da explicação deve residir (...) no racismo: que reação mais natural a uma cultura europeia, que pretende – com Hume e Hegel – que o intelecto seja propriedade de homens de pele branca, que insistir que há algo de importante na esfera do intelecto que pertence aos negros (*apud* FRACCALVIERI, 2007, p. 54).

Severino Elias Ngoenha, moçambicano, considera que colonizar, para o Ocidente, era arrebatando os povos africanos de sua perdição, libertando-os de suas trevas, trazendo-os à luz natural da razão que eles ainda não possuíam, os colonizadores consideravam que estavam humanizando os colonizados.

Esses preconceitos, esse racismo, escondem fatos históricos que mostram o quanto devemos ao Continente Africano, a história que nos é “ensinada” não nos conta fatos como os que as pirâmides do Egito Antigo foram construídas ao longo de vários milênios, sendo feitas com um intenso e desenvolvido conhecimento, causando “espanto” e indagações sobre como foram construídas até a nossa atualidade; o calendário do Egito Antigo era mais exato que o

⁴⁸ Publicado pela primeira em 1837, seis anos após a sua morte. É sua principal obra.

calendário moderno e os hieróglifos egípcios e seus antecedentes são os primeiros sistemas da escrita,

o calendário egípcio foi uma grande invenção que levou milênios de observações aturadas até chegar a um cálculo fiável. A civilização do Egito foi a primeira com o ciclo mais longo da história. O seu Calendário foi baseado no ciclo da estrela Sírius cujo nascimento coincide com o nascimento do Sol, em cada 1460 anos (...). Os Egípcios tinham o Calendário em 4245 a.C (KAMABAYA, 2011, p. 49).

Os egípcios também tinham conhecimento de uma avançada matemática abstrata 13 séculos antes de Euclides, considerado o seu pai, desenvolviam sofisticadas técnicas de geometria, matemática e engenharia. Dois milênios e meio antes do grego Hipócrates ser considerado criador da medicina, os egípcios Imhotep e Atótis juntamente com seus sucessores desenvolveram os seus fundamentos.

Existe um vasto conteúdo dos conhecimentos e avanços tecnológicos alcançados pela civilização egípcia, porém há uma projeção da história que aniquila essa verdade. É a ação do epistemicídio, em que este, segundo Boaventura Souza Santos *apud* Sueli Carneiro (2005, p. 96), se “constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouro da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimentos, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento”. Outra forma de negação é a persistente negativa da identidade africana e negra dos egípcios, chegando até mesmo a se caracterizar essa civilização como realização de outros povos⁴⁹. Essas conquistas caracterizam o desenvolvimento dos estados africanos, não estando restrita apenas ao Egito, há todo um cabedal de conhecimento, de tecnologias de metalurgia e mineração, agricultura e criação de gado, matemática, engenharia, astronomia, ciência e medicina, espalhados pelo continente.

Cheick Anta Diop nos chama atenção afirmando que:

A história da humanidade permanecerá na escuridão até que seja vislumbrada a existência de dois grandes berços – o meridional, que inclui toda a África, e o setentrional, que corresponde ao espaço euroasiático – onde o clima forjou atitudes e mentalidades específicas (MOORE, 2007, pp. 106/107).

Diop afirma, dessa forma, que a humanidade tinha desembocado, em consequência de ser resultado da interação do indivíduo com meios ambientais completamente opostos, em

⁴⁹ Vide Ki-Zerbo, 2010.

duas lógicas de evolução socioeconômicas opostas. A obra de Cheikh Anta Diop irá reestabelecer, por meio de rigorosa pesquisa científica, as verdades negadas, apresentando-se como referência básica do resgate desse legado egípcio, esse legado civilizatório. Ele nos diz que “o Egito Antigo foi o berço científico de onde emergiram, muito tempo depois, as contribuições científicas dos gregos” (*apud* MOORE, 2007a, p. 309).

Ao não fazer mistério acerca das suas fontes e do lugar de sua formação filosófica, é que alguns filósofos e historiadores gregos confirmam a tese da origem egípcia da filosofia, das ciências e das artes em geral. O fundador da Egiptologia africana Cheikh Anta Diop foi aquele que dedicou maior tempo a essa questão fundamental da história e da filosofia, sua pesquisa fora continuada pelo seu discípulo Théophile Obenga, este demonstrou em sua obra *L’Egypte, La Grèce ET l’Ecole d’Alexandrie*⁵⁰ (O Egito, a Grécia e a Escola de Alexandria) que muitos filósofos e homens da ciência grega estiverem no Egito para serem instruídos pelos sacerdotes dos Templos da Vida nas diversas Escolas do pensamento filosófico egípcio-faraônico, demonstrou ainda a influência do pensamento egípcio nas reflexões de muitos filósofos e pensadores gregos. Podemos citar vários nomes que beberam das fontes egípcias, tais como: Tales, Platão, Pitágoras, Sólon, Anaximandro, Anaxímenes, Demócrito, Anaxágoras, Aristóteles e tantos outros⁵¹. Não se pode negar a dívida da Filosofia Grega com o Egito Antigo, ou seja, o Egito Africano.

Dizem ainda que a história só começa à medida que o indivíduo se põe a escrever, a registrar os acontecimentos, desse modo, o passado africano antes do início do imperialismo europeu só podia ser reconstituído a partir dos testemunhos de restos materiais, dos costumes primitivos e da linguagem. Mas, não dizem que a escrita tem origem no Egito e no Sumer⁵², sobre isso, Maulana Karenga (*apud* KAMABAYA, 2011, p. 48) diz que:

...o desenvolvimento da escrita não se pode explicar só pela simples “necessidade de comunicar”. A ideia de permanência motivou também a feitura de desenhos e símbolos que foram o primeiro passo do homem em direção à arte da escrita e da tecnologia. Os primeiros homens a esboçar esta arte foram os Etíopes, com (as escritas) Sabeana e Géez; os escritos Meroíticos do Kushi; os escritos Coptíco da Núbia; e os escritos Hieroglíficos, Heráticos e Demóticos, do Egito.

O continente africano, com seus 54 países, ainda continua sendo visto como categoria unificada, como se fosse um país, negando, assim, sua diversidade, considerando sua cultura

⁵⁰ *L’Egypte, La Grèce et L’Ecole d’Alexandrie*, Paris, L’Harmattan/Khepera, 2006. Vide a bibliografia de Obenga: http://www.anthonline.com/obenga_th_bibli.htm

⁵¹ Posteriormente, num outro momento, pretendo desenvolver com mais afinco essas considerações.

⁵² Ver Ki-Zerbo, 2010 e MOKHTAR, Gamal, 2010.

como folclórica, olhando para este continente desde o olhar do colonizador, desde um olhar escravista. Mudimbe (1988) articula essa falácia desde uma concepção de que a África foi uma construção da Europa, no sentido de que a Europa necessitava dos seus outros para projetar seus medos e suas aspirações. Historiadores do século XVI até início do XX ponderam que a história da África, teria principiado no período em que os europeus começaram a ter contato com aquele continente. Não apenas pelo registro e relato feito pelos viajantes, comerciantes, administradores e missionários que passavam por lá, do século XV ao XIX, mas especialmente pelas mudanças introduzidas pelos europeus. Confabulam que todos os elementos, que eles consideram, destaque da cultura africana seriam frutos de interferências de outras civilizações, cópias inferiores e não uma criação propriamente africana.

Desse modo, a história colonial, contada pelos colonizadores, da África é muito diferente da história africana, é então, que nos fim do século XIX os africanos começam a deixar por escrito o que conheciam sobre a história de seus povos para evitar que os europeus tragassem-as, contando uma narrativa que não os pertencia, além de uma história que vangloriariam a si, inferiorizando os demais, especialmente a África e América Latina.

A Lei 10.639 surge para mudar esse olhar, para contar a história desde nós mesmos, histórias passadas por meio das experiências que são repassadas de pai para filho, por meio da oralidade e também da produção de diversos pensadores negros, proporcionando o conhecimento e reconhecimento de nós mesmos, de nossa ancestralidade africana.

1.3 – Oralidade, Mito e Cultura Africana

*Aprofundar no mistério, no sagrado e
compreendê-lo é diferente de explicar...*

Vanda Machado

Sabemos que a oralidade é uma das características fundamentais da cultura africana, especialmente nas sociedades tradicionais, é um modo de ser. Podemos considerá-la, na atualidade, como um importante instrumento metodológico para reconstituição e continuidade da história local, imprescindível para a conservação da tradição, dos mitos, das lendas e é por meio dessa oralidade que a palavra se faz elemento produtor da história, formador da comunidade, do indivíduo e de tudo que existe. É com a palavra que se educa. Hampâté Bâ (2010, p. 167) ensina que “nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá a validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda

espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos”. Não é possível conhecer a história africana e afrodescendente sem “ouvidos dóceis”, por isso falamos de uma educação para a sensibilidade, onde o “o ensino só pode se dar ‘de boca perfumada a ouvido dócil e limpo’ (ou seja, inteiramente receptivo)” (Idem, p. 211).

A oralidade apresenta-se, então, como uma subversão constante, pois é contingente (preservando o conteúdo que é “tratado”), é dinâmica e por ser dinâmica, supõe a interação e assim a voz, a pausa e o silêncio adquirem grande significado, assim como o próprio corpo, a música, a dança, os gestos, o olhar, o que está ao alcance das mãos e dos olhos, os sons da natureza, o som dos tambores falantes⁵³ e a participação de quem ouve/escuta/aprende/conhece, dessa forma, é sempre um mistério que envolve o que foi, o que está sendo e o que pode vir a ser.

A tradição oral é mantida por meio de histórias, contos, provérbios e mitos recontados, que muitas vezes são alterados em função do bem comum e em acordo com a realidade de cada comunidade. Assim, a tradição oral é preservada e os princípios e valores continuam sustentando e preservando as identidades da comunidade, além de nos permitir conhecermos as particularidades da cultura de origem dessas histórias. Eduardo Oliveira (2007, p. 237) afirma que:

A maioria das culturas africanas encerra sua sabedoria na forma narrativa dos mitos. Talvez porque os mitos não segreguem as esferas do viver. Não separa religião de política, ética de trabalho, conhecimento de ação. Talvez, também, porque o mito mantenha seu poder de segredo e encantamento, pois ao mesmo tempo em que revela, esconde e, ao mesmo tempo em que oculta, manifesta. E num caso ou no outro ele encanta, seja pela beleza explícita seja pela beleza encoberta. Em todo o caso a ética vem travestida de estética, seja na palavra, no vestuário, na música, na dança ou na arte. A vida é uma obra de arte e seus segredos são transmitidos através dos mitos que tem a função pedagógica da transmissão do conhecimento ao mesmo tempo em que sua forma de narrativa acaba por criar a própria realidade que se quer conhecer.

⁵³ Segundo Ronilda Ribeiro (1998, p. 59) muitas vezes os Oriki (textos de louvação ou saudação) são acompanhados “pelo som dos tambores falantes: *bata, bembe, gangan, ogidigbo, igbin, gbedu* etc”. E por meio de J. Ki- Zerbo ela nos diz que esses tambores são “veículos da história falada, esses instrumentos são venerados e sagrados. Com efeito, incorporam-se ao artista, e seu lugar é tão importante na mensagem que, graças às línguas tonais, a música torna-se diretamente inteligível, transformando-se o instrumento na voz do artista sem que este tenha necessidade de articular uma só palavra. O tríplice ritmo, tonal, de intensidade e de duração, faz-se então, música significante... Na verdade, a música encontra-se de tal modo integrada à tradição que algumas narrativas somente podem ser transmitidas sob a forma cantada. (UNESCO, 1982, p. 30).

O mito é lugar de fonte, e ao mesmo tempo em que significa a cultura, dispõe do seu repertório, atualiza-a, movimenta-a, ou seja, “por mais sociais e humanos que sejamos, os mitos africanos nos mantêm conectados na unidade da natureza a que imitamos por nossa essência (...) o mito relaciona o indivíduo com a sua própria natureza e com o mundo onde o indivíduo faz parte” (PETROVICH; MACHADO, 2004, pp. 24-25). O mito é encantamento, pois imprime uma ética de / para uma ação, sabemos que o encantamento só existe à medida que a ancestralidade é compreendida. Pois, tudo o que existe está na ancestralidade, ela é o êxtase, o vazio e a plenitude, é o que dá forma. E o mito é um movimento da ancestralidade.

Em cada pedacinho de mito, em cada pedacinho da oralidade encontra-se conhecimento, pois nosso corpo está atrelado ao conhecer e o corpo é todo ele, cabeça, pele, cabelo, sangue, olfato, audição... e todo ele está impregnado de ancestralidade, é memória viva, pois é fruto da experiência. Assim, podemos dizer que o reconhecimento da memória do corpo advém das nossas experiências em comunidade e advinda da cultura, e ao reconhecer esse corpo como memória fruto da ancestralidade, percebe-se que é o encantamento⁵⁴ que promove esse reconhecimento.

Em *Amkoullel, o menino fula*, Hampâté Bâ traz uma passagem intitulada “Na escola dos mestres da palavra” e nesse ponto ele nos conta que um dos grandes aspectos da escola oral tradicional era que “a educação popular era ministrada no dia-a-dia”, também nos conta que os Mestres (“tradicionalistas consagrados”)

eram capazes de abordar quase todos os campos do conhecimento da época, por que um “conhecedor” nunca era um especialista no sentido moderno da palavra mas, mais precisamente, uma espécie de generalista. O conhecimento não era compartimentado. (...) Era um conhecimento mais ou menos global segundo a competência de cada um, uma espécie de “ciência da vida”; vida considerada aqui como uma unidade em que tudo é interligado, interdependente e interativo; em que o material e o espiritual nunca estão dissociados. E o ensinamento nunca era sistemático, mas deixado ao sabor das circunstâncias, segundo os momentos favoráveis ou a atenção do auditório. (...) Aprendíamos e retínhamos muitas coisas, sem dificuldade e com grande prazer, porque tudo era muito vivo e divertido... (BÂ, 2008, pp. 174-175).

A finalidade era / é, então, a transmissão do saber, ensinamentos que dizem respeito ao comportamento e a ética, representando modelos de conduta, concentrando a ética de uma

⁵⁴ Nosso capítulo conclusivo versará sobre os conceitos de ancestralidade e encantamento.

comunidade, apreendendo o que há de mais importante nessa comunidade e que deve ser seguido. Vansina (2010, pp. 139/140) diz que:

uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra.

Assim, essa arte de contar e narrar histórias mantêm-se atuante. Os mitos, os contos, as histórias narradas têm um caráter pedagógico e na cultura oral não se separa ciência de arte, política de religião, pois tudo está em tudo, tudo é o todo, tudo é movimento, a palavra é condutora de força vital⁵⁵ (BÂ, 2010). Pensa-se sempre o conjunto, o universo, pois cada um é universo já que dele faz parte. Desse modo,

de todas as "Histórias", a maior e mais significativa é a do próprio Homem, simbiose de todas as "Histórias", uma vez que, segundo o mito, foi feito com uma parcela de tudo o que existiu antes dele. Todos os reinos da vida (mineral, vegetal e animal) encontram-se nele, conjugados a forças múltiplas e a faculdades superiores. Os ensinamentos referentes ao homem baseiam-se em mitos da cosmogonia, determinando seu lugar e papel no universo e revelando qual deve ser sua relação com o mundo dos vivos e dos mortos. Explica-se tanto o simbolismo de seu corpo quanto a complexidade de seu psiquismo: "As pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa", dizem as tradições bambara e peul (BÂ, 2010, p. 184).

A oralidade transmite os mistérios que envolvem os acontecimentos da vida, é a escrita falada de quem saber ver, ouvir e sentir o que está a sua volta. Por isso, Vanda Machado (2013, p. 53) nos diz que "o mito é a forma escolhida para compreender o sagrado, também os pensamentos, sentimentos e sonhos. O mito é o sonho coletivo" que perpassa o nosso existir.

Até a atualidade, dentro da cosmovisão africana, esse conhecer no cotidiano e numa relação direta com a natureza é preponderante, o sonho coletivo é a ética para a existência e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e as relações etnicorraciais, onde esses conhecimentos, escutas e aprendizagens cotidianas são fundamentais. Desse modo, essa dissertação se deseja emaranhada na teia de construção de proposições para a implementação da Lei, onde a oralidade que transmite as muitas histórias por meio de contos, de mitos se faz

⁵⁵ Energia que anima o mundo. Vide Oliveira (2006, 2007, 2007a, 2009), BÂ (2010), Ribeiro (1998, 1996).

uma importante fonte de registro em que a palavra é sagrada, é um caminho que apreende a vida.

Podemos ver um caso em que essa proposta se faz no nosso segundo capítulo, onde apresentaremos uma prática de ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira desenvolvida por Eduardo Oliveira no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, uma relação direta de África e Brasil.

1.4 – Africanidades Brasileiras⁵⁶: Relação África – Brasil

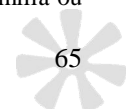
Jogando uma pedra ontem, ele matou o pássaro hoje.
Oriki⁵⁷ de Exu

Sabemos, ou deveríamos saber, que a África caracteriza-se por ser um continente que pode orgulhar-se de ser o berço da civilização, onde foram encontrados os mais antigos fósseis humanos, onde surgiu a escrita com os hieróglifos, onde se travaram as mais longas e dolorosas batalhas contra o colonialismo. É um continente diverso e plural, constituído por 54 países, milhares de línguas, dialetos e idioletos, diversas culturas e etnias, onde as raízes das civilizações são intensas e a cultura se entrelaça com as práticas do cotidiano. Lugar em que suas diferentes culturas são continuamente celebradas nos seus valores, crenças, costumes, tradições, danças, canções, práticas rituais, nos cultos aos ancestrais, etc. Um continente plural, marcado por uma grande diversidade étnica, cultural, mineral, entretanto, ainda com muitas marcas dos anos de colonização. Precisamos compreender que não conhecermos sobre a história do continente africano, ou qualquer outro lugar, não implica que esse lugar não existe ou que não tem história e / ou cultura.

No intuito de tirarmos desse lugar do não-conhecimento da história africana, assim como da sua chegada e permanência no Brasil, os intelectuais nascidos na África ou com a África nascida em si, tem intensificado continuamente sua produção acadêmica no sentido do debate em torno da afirmação de uma identidade negra, por meio de análises das formas de como o racismo vem sendo aplicado no contexto da educação, e também apontando as perspectivas e os desafios das políticas, das práticas curriculares e da própria história de vida que são enfrentados com intento de superação. Trabalhos que partem de uma perspectiva multicultural que enfatizam a importância da compreensão de produções antirracistas que

⁵⁶ Inspiração oriunda do texto “De boca perfumada a ouvidos dóceis e limpos. Ancestralidades Africanas, Tradição Oral e Cultura Brasileira” de Ronilda Ribeiro, 1998.

⁵⁷ “Texto de louvação ou de saudação contendo atributos ou elementos da história de uma divindade, família ou clã” (Eduardo Napoleão, 2011, p. 167).



reconheçam a interconexão de marcadores de raça, etnia, cultura e linguagem, dentre outros, na constituição das identidades.

Essa perspectiva é importante para a superação de visões que reduzem a identidade negra às questões relacionadas à cor da pele, como aquelas que acabam por folclorizar o trabalho curricular, a partir do momento que o reduz ao conhecimento de festas e ritos culturais de matriz africana, em detrimento do desafio a preconceitos construídos no decorrer da história.

No Brasil o debate sobre a causa negra surge como parte dos movimentos sociais, como já foi dito no texto, que se fortalecem em torno dessa identidade negra, da cidadania, seja por meio da politização em torno de uma consciência negra com a sua cultura, tentando marcar uma cidadania diferenciada, cidadãos com direitos e enquanto negros, afirmados pela sua cultura, seja através das suas práticas religiosas, culturais como sua música, suas práticas esportivas como a capoeira e outros. Eduardo Oliveira (2006, pg. 136) diz que:

A identidade negra foi (...) colorida e repintada nas cores da tradição afrobrasileira. Identidade que se afirma como projeto político e como construção cultural. Identidade que é ao mesmo tempo resgate e criação. Ipseidade e alteridade. A contínua construção da identidade afrodescendente é uma necessidade da experiência da forma cultural afro-brasileira.

Este retorno às origens perpassa por caminhos cada vez mais carregados de significados míticos, simbólicos, marcados pela tradição oral e pelos ancestrais. Nos espaços de religiosidades africanas valorizam-se as tradições das religiões dos ancestrais africanos que conservaram na oralidade um arquivo valioso da memória daqueles que aqui chegaram e lutaram pela liberdade. A base da forma do pensamento africano e do agir das suas sociedades, encontra-se nos seus valores culturais que integram e definem essas sociedades, mais uma vez recorro a Eduardo Oliveira (2007, pg. 275) quando ele nos aponta que:

...a produção do conhecimento, a obediência à norma da ancestralidade (“respeita os idosos”), a vivência do princípio político por excelência: garantir o bem de todos e de cada um (“trabalhar para o progresso da família e da comunidade”) e a integração como o meio ambiente são pilares fundamentais da educação africana e afrodescendente. Todo o esforço social africano está voltado para o bem-estar da comunidade.

Assim, o conhecimento e os valores africanos e afrodescendentes são compartilhados, transmitidos e legitimados. Muito dos nossos antepassados no período de escravidão vieram

de diversas regiões da África e dois grupos se destacaram: os *bantus* e os *nagôs* que, efetivamente, a partir de 1530, começaram a formar a população afrodescendente brasileira.

Pouco falamos dos africanos como gestores de estruturas filosóficas, como produtores de pensamento, realizadores de mitologias que permitem a organização do pensamento sistemático, filosófico. Marina de Mello e Souza (2007, pg. 7) afirma:

Como todos sabemos, e confirmamos ao olhar para as pessoas que formam o povo brasileiro, os negros africanos deram uma contribuição muito importante para o Brasil ser o que é hoje. Depois de uma dura travessia pelo oceano atlântico, foram obrigados a mudar sua maneira de viver, adaptando seus costumes e suas tradições ao novo ambiente. Misturando-se ao povo que aqui encontraram, esses negros deram origem à mestiçagem que amorenou a nossa pele, alongou nossa silhueta, encrespou nossos cabelos e nos conferiu a originalidade de gestos macios e andar requebrados. Ao incorporarem elementos africanos ao seu dia-a-dia nas lavouras, nos engenhos de açúcar, nas minas e nas cidades, construíram uma nova identidade e nos legaram o que hoje chamamos de cultura afro-brasileira.

A abordagem desse conteúdo é o primeiro passo para reconstrução de um passado negado e que precisa ser compreendido, levantando-se a reflexão acerca da discriminação racial, gerando debate, estimulando comportamentos de valores e respeito ao outro, o excluído, ao mesmo tempo em que levanta também uma bandeira contra o racismo e contra as discriminações que atingem, especialmente, a população negra afrodescendente.

Sabemos que a história da África é fundamental para que nos brasileiros possamos nos compreender, para que possamos compreender o pensamento social brasileiro. A história do continente africano faz parte da história do Brasil, antes, durante e depois do tráfico negreiro. Os três séculos de comércio de escravos ligam indissolivelmente os acontecimentos africanos, sobretudo os da África Atlântica à vida brasileira. Há toda uma história do Atlântico. Uma história de disputas comerciais e políticas, de desenvolvimento da navegação e de migrações consentidas e forçadas.

1.4.1 - O Português do Brasil oriundo das Línguas Africanas

*O conhecimento de alguma coisa, seja ela qual for,
é preferível à sua ignorância.*
Hampâté Bâ

Atualmente o Brasil possui a maior população afrodescendente concentrada fora do continente africano e não se pode ignorar que o português foi imposto de qualquer maneira

como a língua oficial a uma população majoritária de falantes africanos⁵⁸ por três séculos consecutivos, do século XVI ao século XIX, onde o tráfico transatlântico trouxe cerca de 5 milhões de africanos extraídos de duas regiões subsaarianas: a região banto (situada ao longo da extensão sul e da linha do equador) e a região oeste-africana ou sudanesa, que abrange territórios que vão do Senegal até a Nigéria.

A região banto é constituída de um grupo de 500 línguas semelhantes, que são faladas em 21 países da África sub-equatorial: Camarões, Chade, República Centro-Africana, Guiné Equatorial, Gabão, Angola, Namíbia, República Popular do Congo, República Democrática do Congo, Burundi, Ruanda, Uganda, Tanzânia, Quênia, Malavi, Zâmbia, Zimbábue, Botsuana, Lesoto, Moçambique, África do Sul. As de maior número de falantes no Brasil foram três línguas angolanas: quicongo, também falada no Congo, quimbundo e umbundo. Em relação às línguas oeste-africanas ou sudanesas, seus principais representantes no Brasil foram os povos de línguas do grupo ewe-fon provenientes de Gana, Togo e Benin, foram apelidados pelo tráfico negreiro de minas ou jejes, e os iorubas da Nigéria e do Reino de Queto (Ketu), que se encontram na vizinha República do Benin, onde são chamados de nagôs. Existe uma origem comum para essas diversidades de línguas, é a grande família linguística Níger-Congo.

Explicar a influência de línguas africanas na construção da língua portuguesa no Brasil é perceber a atuação do negro africano como personagem falante no desenvolvimento dos acontecimentos cotidianos e entender os fatos acentuados de ordem socioeconômica e de natureza linguística que favoreceram o avanço conseguinte do africano em terras brasileiras. Um ambiente de vida de aparência conservadora e de tendência niveladora, mais aberta à aceitação de aportes culturais mútuos e de interesses comuns, foi condicionado pelo contingente de negros e afrodescendentes superior ao número de portugueses e outros europeus, por três séculos consecutivos, num contexto social e territorial marcado pelo isolamento em que foi mantida a colônia por meio do monopólio do comércio externo brasileiro, feito por Portugal até 1808.

Podemos destacar atuação socializadora que a mulher negra teve na função de mãe-preta dentro do seio familiar colonial e o processo de socialização linguística desempenhado pelos negros ladinos, aqueles que, aprendendo rudimentos de português, podiam falar a um

⁵⁸ Sabemos que uma das primeiras ações dos colonizadores é impor sua língua como a língua oficial dos “conquistados”.

número maior de ouvintes e influenciá-los, resultando daí adaptarem uma língua a outra e estimularem a difusão de certos fenômenos linguísticos entre os não-bilíngues⁵⁹.

No século XIX, o processo de urbanização que se iniciava no Brasil a partir da instalação da família real portuguesa no Rio de Janeiro e a abertura dos portos em 1808, determinaram a fixação nas cidades da mão-de-obra escravizada recém-trazida da África, numa época em que a maioria da população brasileira era constituída, segundo a linguagem da época, de mestiços e crioulos. Com a extinção do tráfico transatlântico para o Brasil no ano de 1856 até a abolição da escravatura no país em 1888, o tráfico interno acabou sendo intensificado. Negros escravizados nas plantações do nordeste foram levados para outras regiões do sul e do sudeste e, do centro-oeste para explorar a floresta amazônica onde os povos indígenas eram preponderantes. Consequentemente o negro foi uma presença marcante em todas as regiões do território brasileiro sob o regime colonial e escravista.

Entretanto, nesse contexto sócio histórico, cada língua ou grupo de línguas teve sua influência própria. Observa-se que a influência banta é muito mais profunda em razão da antiguidade do povo Banto no Brasil, sua presença foi tão densa no século XVII que, em 1697, fora publicado em Lisboa a obra *A arte da língua de Angola*, do padre Pedro Dias, sendo, então, a mais antiga gramática de uma língua banta, escrita na Bahia como instrumento que os jesuítas utilizavam com o objetivo de facilitar a doutrinação dos 25 mil negros angolanos, de acordo com Antônio Vieira, que se encontravam na cidade de Salvador sem falar o português.

As palavras africanas que entraram na língua portuguesa do Brasil acabam sendo associadas ao regime escravista (senzala, mucama, bangüê, quilombo), a maioria delas acabam sendo completamente integrados ao sistema linguístico português, formando derivados portugueses a partir de uma mesma raiz banta como: esmolambado, dengoso, sambista, xingamento, mangação, molequeira, caçulinha, quilombola. O vocábulo banto chega até mesmo a substituir a palavra de sentido equivalente em português como: caçula por benjamim, corcunda por giba, molambo por trapo, xingar por insultar, cochilar por dormir, dendê por óleo-de-palma, bunda por nádegas, cachaça por aguardente e outras. No século XVIII houve uma alta concentração do falar ewe-fon, havendo registro de um pequeno vocabulário jejemahi (fon, assim como de outras quatro línguas oeste-africanas: hauça, tapa, grungi, fulani). Findando o século XVIII, Salvador começou a receber em levas abundantes e sucessivas de um contingente de povos descendentes da atual Nigéria, a presença do nagô-

⁵⁹ Na cultura africana é comum que sua população fale mais de uma língua, agrega-se outras línguas e não se deseja excluir e impor uma língua única como aconteceu no Brasil.

iorubá deu-se de um modo tão profundo que o termo nagô começou a ser usado indiscriminadamente, na Bahia, para designar qualquer indivíduo ou língua de origem africana no Brasil.

O português falado no Brasil, no que se afastou do português de Portugal, acabou sendo o resultado de um movimento implícito de africanização do português e, em sentido inverso, de aportuguesamento do africano sobre uma matriz indígena preexistente e mais localizada no Brasil. O português brasileiro descende, então, de três famílias linguísticas: a indo-européia, com origem entre a Europa e a Ásia, da qual faz parte a língua portuguesa; a família das línguas do grupo tupi, faladas pelos indígenas brasileiros que acabaram se espalhando pela América do Sul; e a família das línguas Níger-Congo, que teve origem na África subsaariana e se expandiu por grande parte desse continente.

Conseqüentemente, observamos que povos indígenas e povos negros marcaram profundamente a cultura do colonizador português que se estabeleceu no Brasil, originando uma variação nova da língua portuguesa. Ou seja, é inegável a impossibilidade de conhecer e entender nossa realidade sem conhecer a história da África. Somos diretamente formados por africanos que vieram escravizados para o Brasil e com sua luta e capacidade de ressignificação transformaram a realidade a que foram submetidos deixando muito do seu legado impregnado na nossa pele, no nosso andar, na nossa fala, na nossa identidade, no nosso modo de pensar e fazer, enfim, no que nos faz ser quem somos.

2.0 - Considerações: implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

*O conhecimento não distingue raça nem 'porta paterna' (o clã).
Ele enobrece o homem.
Hampâté Bâ*

Nesse momento faremos considerações sobre o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* que é resultante da mobilização e de esforços, não apenas de instituições, como também de intelectuais, movimentos sociais e

organizações da nossa sociedade, podemos citar a UNESCO, o CONSED, a UNDIME⁶⁰, assim como nossos Ministérios como exemplos das referidas instituições.

A teia aqui construída se faz na concepção de que a formação para as relações etnicorraciais é preponderante e que, na atualidade, essa formação deve ser urgentemente inserida no ensino superior para que assim seja implantada no cotidiano escolar. A implantação da Lei não é uma obrigação única dos professores, é necessário um trabalho conjunto com as coordenações pedagógicas, as secretarias de educação etc., é imprescindível uma construção em rede, uma teia que ao ser circular não deixa nenhum órgão de fora, nenhum envolvido, quer seja do sistema educacional, quer seja da comunidade, pois essa teia só pode ser construída em parceria com a comunidade, posto que “uma aula não se resume em si própria; ela dialoga com outras informações e se compõe com costumes e práticas sociais diversas, presentes e ausentes na sala de aula” (CUNHA JR. 2007 a).

No ano de 2013 “comemoramos” dez anos da Lei 10.639, mas foram comemorações que exigiram reflexões de como fazer para que a Lei “pegue”, ainda temos muito para fazer, as instituições superiores estão atrasadas, já não podemos dizer que falta material, pois temos muitos livros, muitas pesquisas sobre o tema, temos diversos exemplos de projetos e escolas que implantam a lei, temos o componente curricular EDCB79 – HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA (FACED / UFBA) como um exemplo dentre tantos outros, temos ações, entretanto, ainda não é suficiente. O racismo ainda impera, as discriminações acontecem rotineiramente, é uma luta diária que não pode ser colocada nas mãos, apenas, dos maiores interessados. Não são propostas acabadas, fechadas, não se deseja um currículo acabado, deseja-se que os atos de currículo do cotidiano sejam formativos para as relações etnicorraciais.

Desse modo, o objetivo do Plano Nacional das DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais, dirige-se a que os sistemas e instituições de ensino possam aplicar, cumprir aquilo que é exigido pelas leis 10.639/03 e 11.645/08⁶¹. Faz-se necessário uma revisão curricular para a implantação das referidas temáticas.

Art. 3º A Educação das Relações Etnicorraciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seu professores,

⁶⁰ UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

⁶¹ Essa lei modifica a lei 10.639/03 à medida que acrescenta a temática a obrigatoriedade do ensino da História dos Povos Indígenas.

com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (Resolução CNE/CP nº 01/2004) – (BRASIL, 2009, p. 29).

Em acordo com o referido documento e este em concordância com as exigências legais contidas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004 trazem recomendações às instituições como: “Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (...)”. Ou seja, um trabalho junto e contínuo com a comunidade. Também se recomenda a garantia da existência da temática das relações etnicorraciais no Planejamento de Curso dos professores, assim como o estímulo de

estudos sobre Educação das Relações Etnicorraciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira, proporcionando condições para que os professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática.

Onde ações como essas apresentam que o “protagonismo social do povo negro foi a principal razão da abolição do escravismo criminoso. Razão que fica encoberta e menosprezada na maioria das aulas de história do Brasil” (CUNHA JR. 2007^a). Aqui cabe uma citação de Nilma Lino Gomes (2000, p. 147) quando ela diz que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

É importante frisar, seguindo Nilma Lino Gomes, como os processos formativos impelem a sensibilidade, são ações que necessitam de certa boa vontade, mas, além disso, prescindem de compromisso ético e político com a educação. Não podemos responsabilizar que essas ações sejam colocadas em prática, apenas por aqueles comprometidos com a temática. Vai além, é um compromisso social, é compromisso de toda a comunidade

acadêmica e governamental. Precisamos sair de nossas gavetas e compartilhar todo o armário, aliás, não deveríamos nem nos colocar em gavetas ou armários.

2.1 – A Lei 10.639/03 no Ensino Superior

Entendo que a Lei 10.639 / 2003 assim como a 11.645 / 2008 não está direcionada apenas para o Ensino Básico, mas também, e de modo enfático, para o Ensino Superior, pois este é o responsável pela formação dos educadores que vão para o ensino básico, e ainda que se indique o ensino de HCAA em componentes curriculares específicos, também entendemos que é um assunto transversal a todos os componentes curriculares, não devendo ser contemplados apenas no currículo de História, Artes e Literatura, mas na história, na geografia, na ciência (biologia, química), na língua portuguesa, na matemática, na física, na filosofia, compreendo-a para além das salas de aulas, pois refletem o cotidiano. Ou seja, a instituição superior deve responsabilizar-se, também, por fazer essa formação, realizando programas de formação continuada, cursos de extensão, cursos de graduação, de pós-graduação, formando profissionais para disseminar o conhecimento da História e Cultura da África e dos afrodescendentes, profissionais que possam refletir, discutir sobre as relações étnico-raciais, sensibilizados pela escuta do Outro, dessa forma,

educar será, então, um processo contínuo de sensibilização e encantamento. Como poderei ser racista ou admitir o racismo se vejo no Outro a dignidade do mistério que nos unifica?; como poderei ser sexista, se o Outro estabelece comigo uma relação de alteridade que, em si mesma, é ética? O combate ao racismo, ao sexismo, à xenofobia não é uma questão apenas de conhecimento; não se resolve apenas com projetos ou programas estabelecidos pela razão instrumental. É preciso sensibilidade para resolver qualquer questão de atitude (OLIVEIRA, 2007, p. 260).

Não há como efetivar a lei se não houver capacitação / formação para os professores, assim como para os gestores de cada escola, pois

ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente

acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (GOMES, 2000, p. 146).

Faz-se necessário pontuar que ainda que a secretaria de educação promova alguns cursos de formação continuada, essa ação não é suficiente, assim sendo, o sistema de ensino superior deve agir em parceria com a secretaria de educação. Pois, sabemos que:

não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2000, p. 17).

Além dessa formação / transformação dos educadores, é importante repensar e continuar produzindo um material didático que saia do monocentrismo liderado pelo eurocentrismo, e repensarmos ainda as práticas escolares, pois, como já dissemos, as temáticas abordadas na Lei 10.639 fazem parte do cotidiano, necessitando estar presente no planejamento dos professores e serem trabalhadas continuamente por toda a equipe pedagógica de cada escola. Estamos falando de relações étnico-raciais, de re-conhecimento do outro, de respeito à cultura do outro, de conhecimento de nós mesmos, da diversidade cultural, assim como das singularidades de cada contexto e de cada ser, é uma discussão permanente e transversal, como já fora pontuado. Segundo Nilma Lino Gomes (2000, p. 145),

é preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras, e é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate.

Precisa-se de inspirações formativas, de responsabilidade ética, com encantamento, ou seja, inspirações para que a escola, o currículo escolar, a universidade, enfim, os órgãos responsáveis pela “educação” escolar sejam sentido de mudanças políticas e perspectivas de

outras construções epistemológicas, que despertam e impulsionam o agir, que dá forma e sentido, inspirações formativas, inspirações que criam e re-criam. E é esse encantamento que nos qualifica no mundo, que embeleza o pensar/fazer implicado, no produzir conhecimento com os sentidos, todos eles, pois “se ao aprender envolvemos sensibilidades, sabemos também que *as sensibilidades aprendem. Se o ato de cuidar é acima de tudo um gesto ético-político, aí está imbricado também um gesto sensível que envolve o ato de aprender*” (MACEDO, 2013, p. 99, grifo do autor).

Nilma Lino Gomes (2000, p. 149) diz que “a educação carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula”, começando pelo ensino superior. Em nosso texto, o encantamento e a ancestralidade aparecem como nossos princípios éticos de orientação para as práticas pedagógicas.

3.0 - O Currículo de Licenciatura em Pedagogia da Faced e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

*Nunca deixar de ouvir,
Com outros olhos! Com outros olhos! Com outros olhos!
O Teatro Mágico*

3.1 – Currículo (circulante) Militante

Compreendemos que para a transformação da nossa realidade é imprescindível a articulação do currículo com uma educação que esteja atrelada à cidadania, às singularidades e diversidades das culturas e etnias. Promovendo, então, aquisição de conhecimentos para além das paredes da escola, e desde fora, proporcionando o diálogo entre o pensamento crítico, a imaginação e a realidade, formando sujeitos críticos e compromissados com a transformação da realidade social do nosso país,

é preciso (...) que a sociedade, seus grupos de fato e os movimentos sociais implicados nos cenários e ações educacionais tenham a oportunidade de compreender e debater o currículo, num processo de democratização radical da sua discussão conceitual e da elucidação das práticas e, a partir daí, se apropriem e construam percepções e ações de descolonização nos âmbitos das propostas curriculares correntes (MACEDO, 2007, p. 15).

Formando-se pesquisadores militantes, compreendendo militância como o “implicar-se processualmente e *realizar algo defendido numa perspectiva valorada, social e imaginativamente referenciada*” (MACEDO, 2012, p. 33). Compartilhando com a concepção

que Roberto Macedo (2012) traz de Guy Berger de que essa militância implica não apenas no estar efetivamente dentro do processo, mas também na sua produção e invenção.

Na atualidade é imprescindível se pensar um currículo que prima pela alteridade, que tenha o contexto como fundamental e fundante para e na “produção” de conhecimento. Segundo Petronilha Silva (2007, p. 490),

a educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. (...) persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Ou seja, é imprescindível uma educação e um espaço “educativo” / escolar, que faça a opção pelo respeito e desejo da diversidade, onde o currículo esteja pautado no contexto e no indivíduo, promovendo uma educação que se apresenta como um movimento de alteridade do indivíduo com o aprender/ensinar, pois “a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida” (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Um currículo trabalhado numa perspectiva de um contador de histórias, um griot, que sai pelo mundo contando histórias e adaptando-as aos lugares por onde passa, dedicando-se a ensinar por meios dos conhecimentos das comunidades, dos ancestrais, perpetuando movimentos éticos de inclusão e reconhecimento, tornando o aprender / educar um ato contínuo e prazeroso, trazendo os acontecimentos do cotidiano como primordial para o conhecimento. Porquanto, assim como a história se faz na e pela sociedade, a produção científica não é excepcionalmente dos cientistas, mas de toda a comunidade. Desse modo, o intento é o de compartilhar conhecimento, qualquer que seja ele, pois só assim valoriza-se a diversidade, a pluralidade e o multiculturalismo que nos contempla. O currículo astuto como Ananse que ao aprender com o cotidiano, implica-se com esse cotidiano e provoca mudanças significativas na educação e na formação do indivíduo.

3.2 – O Currículo de Licenciatura de Pedagogia da Faced / UFBA

Em aproximadamente cinco anos participando do Grupo de Pesquisa REDPECT na linha de pesquisa ACHEI⁶², observou-se que, nos 46 anos⁶³ de FACED/UFBA, no currículo do curso de Pedagogia, o de 2009 e o atualizado que data de 2012, não se encontra um componente curricular específico e obrigatório que toque as temáticas relacionadas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nem anterior a Lei 10.639/2003, nem posterior. Existiram componentes curriculares que trataram de algum modo sobre o tema⁶⁴, no entanto, não de um modo específico. Temos três disciplinas na grade das optativas que não são oferecidas na pedagogia, ainda que estejam no currículo, as duas primeiras são oferecidas no curso de história, e a terceira em antropologia, são elas: Cultura Brasileira (**FCH128**), História da África (**FCH197**) e Antropologia do Negro no Brasil (**FCH309**), ainda encontramos a disciplina História da Civilização do Brasil (**FCH187**), que traz como ementa o seguinte: “Transmite a compreensão dos elementos culturais, sociais, políticos e econômicos que participaram da formação da civilização brasileira”, não sabemos quais temas são tratados, se a história africana e afrodescendente é discutida.

O que percebemos é que, de algum modo, na FACED o tema fora “esquecido” por anos, colocado à margem até a chegada dos professores, em 2009, Dr. Eduardo Oliveira e Dra. Rosângela Araújo, com os componentes curriculares *História e Cultura Africana e Afro-brasileira* (EDCB79⁶⁵) e *3D* (EDC328⁶⁶ - *Diversidade, Diferença e Direito*) respectivamente,

⁶²ACHEI (Africanidade, Corpo, História, Educação e (In) formação). Tem como foco: pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre história e cultura africana e afro-brasileira, abrangendo estudos sociológicos, filosóficos, pedagógicos, psicológicos, econômicos, artísticos, linguísticos e culturais. Atuo nas linhas: Filosofia Africana, Educação para as Relações Étnico-raciais, História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

⁶³ Em fevereiro de 1968, através do decreto nº 62.241, que reestruturou a Universidade Federal da Bahia segundo a Reforma Universitária, foi criada a Faculdade de Educação, como única unidade de ensino profissional e pesquisa aplicada que emergiu da antiga Faculdade de Filosofia e Letras da UFBA.

⁶⁴ Na passagem de alguns professores como Marco Aurélio Luz, Ana Célia da Silva e Maria de Lourdes Siqueira (que era da faculdade de Administração, mas também dava aulas em Educação).

⁶⁵ Componente curricular optativo (desde 2013.2, de 2010.1 até 2013.1 estava nos “Tópicos Especiais”). Ementa: *África: origem da humanidade. A teoria das Migrações. Racialização na ocupação do planeta. História da África Pré-colonial. Os Impérios Africanos: Gana, Mali, Songhay, Congo, Zimbábwe. Griots e a memória africana. Universidades Africanas: Tumbuctu, Gao, Djene. Elementos fundamentais da cultura africana pré-colonial. Escravidão. História da África pós-colonial. Produção de conhecimento africano. Independência dos países africanos. União Africana. Diáspora Negra. Acordos internacionais. Literatura africana do século XX. Movimento da Negritude. Pan-africanismo. História do Negro no Brasil. Escravidão criminoso. Conflito e Negociação. Quilombos. Irmandades religiosas. Congada. Samba. Maracatú. Abolição. O negro no pensamento social brasileiro. Estudos afro-brasileiros. Racismo. Movimento Negro. Gênero e Raça. Influência das línguas africanas no português do Brasil. Literatura afro-brasileira do Sec.XX. Arte contemporânea. Pedagogia do Baobá. Filosofia afrodescendente. Movimentos Sociais, Negritude e Políticas afirmativas. Capoeira. Religião de Matriz Africana. Corpo, Mito e Rito. Personalidades negras. Legislação (lei 10.639 e 11.645, Parecer 003-CNE, Decreto 8485, et all). Educação e Negritude.*

⁶⁶ Componente Curricular Optativo, vigente desde 2009.2. Ementa: *Estudo sobre as relações entre identidade e diferença e entre desigualdade e direito, situando a teoria social e a prática educativa no contexto dos estudos*

é importante observar que ainda que sejam oferecidas desde 2010, tais componentes curriculares não aparecem no currículo atualizado do curso de Pedagogia, atualização esta que data de outubro de 2012. Não apenas a obrigatoriedade em função da lei, mas a própria realidade do nosso país nos impõe “ouvir quem foi calado”.

Abaixo segue o quadro realizado desde a pesquisa no currículo de Licenciatura em Pedagogia da Faced⁶⁷:

PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFBA

Revisão e atualização conforme as normas vigentes:
Profas. Maria Izabel Souza Ribeiro e Maria Couto Cunha
Outubro, 2012

REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DAS TURMAS DIURNAS A PARTIR DA APROVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO EM 2006

Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FACED

Nome da Disciplina ⁶⁸	C.H ⁶⁹	Departamento
FCH 128 - Cultura Brasileira ⁷⁰	51	História
FCH 197 – História da África ⁷¹	68	História
FCH 309 - Antropologia do Negro no Brasil ⁷²	68	Antropologia

O curso deve ter 33 disciplinas obrigatórias e 8 optativas.

Desse quadro que mostra os componentes curriculares que fazem referência à cultura negra, observamos que nenhuma delas consta dentre os componentes curriculares obrigatórios, mas sim, optativos, assim como nenhum desses componentes encontram-se na

culturais, reestruturadas nas relações raciais, de gênero, geração, acessibilidade e de orientação sexual. Assim propõe abordagens de pesquisa com ênfase no levantamento e análise de dados da pesquisa-ação com perspectivas de atuação na democratização qualificada da escola e do sistema de ensino no Brasil. Ofertado pelo Departamento de Educação I.

⁶⁷ Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/pedagogia-0>

⁶⁸ No texto fiz a opção por “componente curricular” em vez de “disciplina”, entretanto, usarei disciplina quando apresentar o quadro curricular do curso de pedagogia da FACED / UFBA, porque lá consta assim.

⁶⁹ Carga Horária.

⁷⁰ Disciplina Optativa, vigente desde 2008.2. Ementa: *Introdução de conceitos básicos sobre cultura e uma visão da realidade cultural brasileira, sob o ponto de vista historiográfico, desde a sua formação até o presente, com uma interpretação de conjunto em cada época ou período.*

⁷¹ Disciplina Optativa, vigente desde 2008.2. Ementa: *História Moderna e Contemporânea da África Negra, a partir de uma ótica dos povos negros da diáspora americana, buscando, por um lado, a reconstituição de processos gerais de exploração da África Negra em um contexto de mundialização dos mercados capitalistas, quais sejam o tráfico de escravos (1443-1850) e a ocupação colonial (1870-1980), e por outro lado, da história recente de dois países dos mais relacionados culturalmente à Bahia, como por exemplo: Guiné, Benim, Congo, Angola e Moçambique.* Observamos que se propõe a falar de uma África Negra desde uma “ótica dos povos negros da diáspora americana” e não dos afro-brasileiros e latinos americanos. Ainda que toque na história dos povos negros que tiveram uma relação mais próxima com a Bahia, a ementa diz “dois países”, entretanto, cita 5.

⁷² Disciplina Optativa, vigente desde 2004.1. Departamento de Antropologia e Etnologia. Ementa: *Revisão crítica da Bibliografia e análise do processo de integração do negro na sociedade brasileira.*

Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia propriamente dito, os encontramos em cursos de História e Antropologia.

Abaixo, apresentamos a pesquisa realizada no currículo de Pedagogia de 2009⁷³.

**NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA / UFBA
Aprovado pelo Parecer 1017 de 11.11.08 da Câmara de Ensino de Graduação da UFBA,
implantado no primeiro semestre de 2009**

Nome da Disciplina	C.H	Departamento
FCH 128 Cultura Brasileira	51	História
FCH 197 – História da África	68	História

Esses componentes curriculares aparecem no item **14 – Disciplinas existentes que passam a integrar o elenco de optativas**, no entanto, elas não aparecem no currículo anterior que encontramos no mesmo documento.

Temos como **Obrigatória** a disciplina:

Nome da Disciplina	C.H	Departamento
FCH 187 História da Civilização Brasileira	68	História

Esse componente curricular traz a seguinte ementa “Transmite a compreensão dos elementos culturais, sociais, políticos e econômicos que participaram da formação da civilização brasileira”.

Desse modo, nossa proposta além de uma análise crítica do currículo no que diz respeito ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, tendo o curso de pedagogia da FAGED / UFBA, especialmente o componente curricular EDCB79 História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como campo de pesquisa, intenta trazer perspectivas da filosofia africana contemporânea para contribuir com possibilidades outras, compreendendo a ancestralidade e o encantamento como inspirações formativas. Vejamos a seguinte narrativa de Henrique Cunha Jr. (200_):

Vem a personalidade do mestre precedendo tudo, nós o saudamos. Dono dos caminhos e dos descaminhos, ele apresenta de tudo, ensina quem quer atender, compreender e aprender.
Dizem, das muitas coisas que se diz, da personalidade do mestre, do jeito brincalhão de não brincar, apenas apresentar a representação para nela se pensar.

⁷³ Não o encontramos online, apenas impresso.

Estavam ai dois sujeitos, dos lados opostos da rua, limpando a porta de seus estabelecimentos.

Negociantes sérios, de respeito na cidade e acima de tudo na comunidade, tinham nas suas palavras e nas certezas do pronunciavam o selo da honestidade. Eis que o mestre, com a sua personalidade, vai ao chapeleiro e encomenda estranho e complicado chapéu, composto de múltiplos cones de variados tamanhos. Tinha o chapéu duas cores distintas de cada lado. Eis

que o mestre passa com seu chapéu e saúda os negociantes.

- Bom dia senhores.

Bom dia responde um e logo em seguida o outro.

- Quem é, perguntam-se os negociantes?

Não sabem.

- Que chapéu azul estranho diz um.

- Estranho sim, mas vermelho, afirma o outro.

- Está enganado, era azul, eu vi. Não estavas prestando suficiente atenção na cor.

- Como não, esta me tendo por tolo, ou distraído, saiba que...

Esta feita a confusão, por quê? Por nada apenas por uma divergência de opinião, que se torna, pela seriedade e autoridade da fala ponto de hora⁷⁴.

Essa história nos traz uma lição importante, a de que apenas aquele que desse a volta em torno do indivíduo dono do chapéu perceberia as duas faces do mesmo, ou seja, depende da sagacidade em observar, da esperteza de perceber que apenas um lado não diz sobre o todo. Essa é a lição de todas as histórias, como bem diz Chimamanda Adichie com o seu discurso “O perigo de uma única história⁷⁵”, depende de que lado se olha, se vê e, principalmente, da importância que damos, ou não, a todos os fatos.

4.0 – O desenrolar da Lei 10.639 na voz da relatora Petronilha Silva

Em 2013 a Lei 10.639 completara uma década. Não fora um ano de comemorações, mas de muitas reflexões. Reflexões sobre as suas ações, sobre o seu significado, o impacto e até mesmo sobre o seu desconhecimento por meio de muitos professores e estudantes de pedagogia / letras, etc. Não somos um país democrático e para isso necessitamos criar meios para proporcionar uma educação que tenha como princípio maior a valorização e, conseqüentemente, o respeito pela nossa pluralidade cultural.

Falando sobre como a realidade a partir da Lei 10.636 pode ser mudada desde o sistema escolar, Petronilha Silva⁷⁶ (2012) diz que:

A referida determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação visa, educar a todos os brasileiros e brasileiras para que conheçam,

⁷⁴ Essas são artimanhas de Exu.

⁷⁵ Podemos ver o vídeo no seguinte endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Podemos ver sua transcrição no seguinte endereço: http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda_Adichie.pdf.

⁷⁶ Entrevista cedida a Daiane Sousa em 11 de Janeiro de 2012, para o portal da Fundação Cultural Palmares: <http://www.palmares.gov.br/2012/01/a-lei-n%C2%B0-10-639-sob-a-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/>

respeitem e valorizem uma das raízes fundadoras de sua cultura e nacionalidade, a africana. O que precisa ser mudada não é a imagem dos negros, mas a imagem negativa que a sociedade criou e fomenta como se fosse própria deles. Uma imagem que muitos brasileiros, que pretendem manter privilégios e direitos para si próprios e seus grupos originários, cultivam, tentando fazer com que todos partilhem do ideal de fazer do Brasil uma nação monocultural, de raiz predominantemente europeia. Os sistemas de ensino e as escolas de diferentes níveis da educação – infantil ao superior – são espaços necessários e competentes para combater o racismo e discriminações, assegurando, conforme consta do Parecer CNE/CP3/2004, “o direito à igualdade de condições de vida e cidadania”, assim como garantindo “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso à diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros”.

Segue afirmando que tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem o intuito de “reeducar as relações étnico-raciais a fim de que todos – descendentes de europeus, asiáticos, africanos e povos indígenas – valorizem a identidade, a cultura e a história dos negros que constituem o segmento mais desrespeitado da nossa sociedade”, posto que ao longo dos séculos o racismo criou e propagou diversas estratégias com o objetivo de “manter os negros brasileiros à margem dos direitos devidos a todos os cidadãos, sobretudo os negros que se reconhecem descendentes de africanos, que se negam deixar assimilar por ideias e conhecimentos depreciativos de tudo que vem da sabedoria construída a partir de suas raízes”. A Lei é resultado de muitos desses negros que seguem firme lutando para o reconhecimento de seus valores e para que aqueles que não se reconheçam como negros afrodescendentes reencontrem sua ancestralidade e encantam-se com a vida. Pois, não é possível criar mundos e modos saudáveis de viver quando vivemos a margem.

Nossa relatora segue afirmando que a simples implementação da Lei é insuficiente para desconstruir ações do tipo “a ideia distorcida de que os portugueses descobriram o Brasil repercute até hoje na mentalidade de muitos que pensam que o mundo, as pessoas, os costumes e as ideias passam a existir quando deles tomam conhecimento”, desse modo, faz-se necessário, como já fora apontado no texto, uma formação continuada, sobre isso Petronilha Silva diz que “é preciso que o MEC, outros ministérios e órgão federais, além certamente dos conselhos de educação e das secretarias de educação dos estados e municípios, permaneçam dando continuidade a implantação do referido plano, criando condições financeiras e técnicas para tanto”.

Desse modo, Petronilha Silva faz o balanço dos nove anos da Lei, afirma que

há importantes avanços, embora ainda haja muito a ser feito. Se de um lado se necessitam ainda de importantes recursos financeiros, técnicos e didáticos, de outro se tem de enfrentar diferentes facetas e manifestações do racismo, que continua sendo fomentado pelo mito de que vivemos numa democracia racial. (...) Há muito que ser feito, pois a implantação da referida lei exige intenso combate ao racismo que cotidianamente se manifesta nos diferentes âmbitos da sociedade. Exige também muito estudo e ampliação de muitas das experiências bem sucedidas de professores e estabelecimentos de ensino.

Ou seja, a Lei fora” promulgada, entretanto, não fora implementada, sabemos que a maioria dos espaços escolares, efetivamente não ela não é aplicada. Ou seja, fora promulgada, mas ela tem que funcionar e só funcionará com trabalho e vigilância constante. Além da potencialização e divulgação de trabalhos / pesquisas bem sucedidas, além de inovadoras e marcante na formação, não apenas dos negros, mas de todos, pois a educação para relações étnico-raciais está voltada para todos os indivíduos e não apenas para o combate ao racismo contra os negros. Visa, então, proporcionar o conhecimento do patrimônio cultural que tanto influenciou na construção histórica, social, cultural e tecnológico de nosso país, influências entranhadas em nossas identidades, em todos os campos que nos constitui.

Seguindo essa concepção de construção de um conhecimento que não exclui, ao contrário, agrega diferentes epistemologias oriundas da diversidade cultural em que o diálogo entre culturas se faz essencial para a construção da nossa identidade, da identidade nacional de um povo, vamos ao segundo capítulo dessa dissertação, onde apresento itinerâncias numa “experiência bem sucedida” de Eduardo Oliveira, com a implantação e desenvolvimento do componente curricular EDCB79 – História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo de Pedagogia / UFBA, lugar em que a preocupação fundamental é conhecer e re-conhecer os etnométodos de cada estudante, por meio da escuta sensível e assim possibilitar a construção de uma teia que se dá por meio de movimentos / momentos de trocas e aprendizagens que permitem a auto-formação.

*O ferreiro forja a Palavra, o tecelão a tece,
O sapateiro amacia-a curtindo-a.
Hampâté Bâ*

Anima⁷⁷

*Lapidar
Minha procura toda
trama lapidar
o que o coração
com toda inspiração
achou de nomear
gritando: alma
Recriar
cada momento belo já vivido
e ir mais
atravessar fronteiras do amanhecer
e ao entardecer
olhar com calma
então*

*Alma, vai além de tudo
o que o nosso mundo ousa perceber
casa cheia de coragem, vida
tira a mancha que há no meu ser
te quero ver
te quero ser
alma*

*Viajar nessa procura toda
de me lapidar
neste momento agora de me recriar
de me gratificar
de busto, alma, eu sei
casa aberta
onde mora o mestre, o mago da luz
onde se encontra o templo que inventa a cor
Animará o amor
Onde se esquece a paz.*

*Alma, vai além de tudo
o que o nosso mundo ousa perceber
casa cheia de coragem, vida
todo o afeto que há no meu ser
te quero ver, te quero ser
alma*

⁷⁷ Composição - Música: Ze Renato / Letra: Milton Nascimento. Álbum: Canção da América (1990) - Disco 1.

CAPÍTULO II - A QUESTÃO É SABER QUEM SOMOS NÓS - Teia da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em campo.

O QUE VI, VIVI E SENTI...

Chegar às aulas sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pareceu e parece-me providencial e necessário, principalmente por dois aspectos que muito me instigam. O primeiro é a sede de vontade em saber o que me foi negado durante muito tempo, a história dos (...) escravizados, mas não a partir do regime escravagista, mas sim da sua origem étnica e cultural, ou seja, a partir da história da África.

O outro aspecto que me levou até a disciplina foi à inquietação, enquanto educadora em formação que sou, sobre a ausência no currículo de Pedagogia de disciplinas que propiciem um maior conhecimento sobre essa abordagem, assim como um conhecimento histórico das formações históricas da diversidade.

A minha inquietação, e até mesmo angústia, torna-se ainda maior quando reflito sobre a idade do currículo em questão que data de 2009.2, pois não consigo entender como um currículo pensado e organizado após a promulgação das leis 10.639 / 2003 e 11.645 / 2008 não consegue trazer em suas disciplinas essas questões, deixando a cargo dos docentes escolher trazê-las ou não.

No entanto, muitos que forem questionados sobre essa ausência falarão que parte da formação é autônoma, mas, no entanto quando essa pseudo autonomia é praticada, buscando fazer esses estudos fora do ambiente da Faculdade de Educação, parece que as dificuldades são providenciais, estão presentes nas maiorias, senão em todas, solicitações de disciplinas em outros cursos para um aprofundamento da história da África, em específico. Apesar dessas dificuldades há um levante e essa disciplina é uma amostra de que essa, assim como o Itã da criação do mundo⁷⁸, não é uma vontade individual, mas sim coletiva e cooperativa.

Com essas inquietações chego carregada de expectativas, pautadas todas elas nos conteúdos e referências, mas eis que sou agradavelmente surpreendida com uma atividade provocação, que se tornou uma espécie de rotina nas aulas, sobre o corpo que ocupa aquele espaço, o quanto ele está inserido neste anseio por inclusão e reconhecimento das diferenças. Até porque tendemos a desassociar corpo de mente, mas é impressionante o quanto nosso corpo reflete nossas ideias de alguma forma, não que seja uma relação causa consequência, mas essa relação ocorre de forma sutil e por que não sensível!? Mas, voltando ao movimento da primeira aula proposto por Duda, a mesma desafiava a cada um de nós alterarmos o nosso estado inicial, não me lembro ao certo se foi plantando bananeira ou dando cabriolas, mas relacionando a apresentação dos conteúdos que se daria em seguida, ele chamava a nossa atenção para a necessidade de sairmos do lugar, da visão e dos conhecimentos comuns, para conhecermos essa antiga nova história, para que esse lugar, essa visão e esses conhecimentos não contaminassem nossos olhares a ponto de atribuirmos juízos de valor ao (...) que conheceríamos.

Nesse diálogo Corpo / Mente / Conhecimento passamos por muitos Odús (origem, transição, transformação, desconstrução e beleza), mas o da beleza não coube somente ao espaço da sala de aula tendo como atividade posterior a participação no Cabelação⁷⁹, uma atividade

⁷⁸ Vide anexo.

⁷⁹ Cabelação foi uma ação promovida pela Representação Discente da Graduação de Pedagogia com o apoio da Linha de Pesquisa Achei e da Linha CAOS (Ambos do Grupo de Pesquisa REDPECT), além do grupo de pesquisa GRIÓ: culturas populares, diásporas africanas e educação, assim como a Representação Estudantil da Graduação da FAGED e da Escola de Gestores (FAGED). Tal ação teve o objetivo de responder com estética e

política e cultural que chamava a atenção, especialmente, para casos de racismo acontecidos dentro da FACED, e que foram motivados, principalmente, pela questão estética. Nestes casos os cabelos foram o ponto de partida para as ações racistas, o uso dos meus cabelos dreads, que pra mim é mais que um penteado, é uma afirmação, é o modo pelo qual eu consegui gostar de me olhar no espelho, que percebi que sou negra e o melhor de tudo percebi que essa afirmação tem feito toda diferença no meu processo formativo (humano e acadêmico), os cabelos dreads para os agressores retirava dos seus usuários suas características humanas permitindo assim colocações desrespeitosas e constrangedoras. Os caminhos que trilhamos, apesar de diferentes apareciam entrelaçados (...). Quase concluindo o semestre Duda (Eduardo Oliveira) faz uma síntese sobre a lei 10.639, que vai além da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, é agir para uma educação das relações étnico-raciais, pensando para além do funcionamento do racismo, para uma educação que compreenda as diferenças numa perspectiva cultural e histórica. (...) Saio com a sensação de que poderia ter uma extensão da disciplina, com direito a saída de campo. (...) Adorei ter passado esse semestre em tão boas companhias e perceber que mais que um professor, encontrei um parceiro de luta e com quem posso contar, assim como você pode contar comigo. Muiíssimo Obrigada pelo prazer de aprender a me conhecer e me reafirmar.

Ane Carine Conceição Rosas

Mãe, Mulher, Negra.

Estudante do 5^o Semestre do curso de pedagogia.

1.0 – Abrindo as Janelas: vozes que vêm do chão, da experiência, apresentando o componente curricular EDCB 79 – HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Início este capítulo com a voz da estudante, educadora, mulher, negra e mãe Ane Carine, que relata sua experiência / vivência e a importância do componente curricular EDCB 79 – HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA (HCAA) na sua formação enquanto educadora e na própria vida pessoal. Ane, como carinhosamente a chamo, já nos apresenta uma prática decorrente nas aulas que ocorrem nesse componente, que é o não separar corpo da mente, ou melhor, mente do corpo, assim como também não separamos a vida pessoal da profissional. Ane cursou esse componente em 2012.1 e me fez esse relato em

ética a ações racistas sofridas por dois estudantes de pedagogia. Ações oriundas de um professor e uma funcionária daquele espaço (FACED), relacionadas aos seus cabelos dreads. O Cabelo caracterizou-se como um ato público caracterizado com uma manifestação pedagógica, política e intervencionista, contando com aula pública, oficina de penteados, grafiteiros, música, capoeira, exposições de fotografias e poesias. Contamos com um número muito maior do que o esperado, não só estudantes de pedagogia, mas de diversos cursos da UFBA e de outras universidades e faculdades, assim como vários professores e pesquisadores. O ato ocorreu no dia 18 de Abril de 2012 e balançou as estruturas da FACED durante todo o dia. Em anexo fotos do dia.

⁸⁰ Quando cursou o componente curricular.



janeiro de 2014, mostrando o quão viva a experiência com a HCAA está em seu cotidiano de aprendiz.

O componente curricular HCAA⁸¹, “apareceu” pela primeira vez no currículo de pedagogia da FAGED / UFBA em 2010.2, é fruto do trabalho de Eduardo Oliveira, além de ser mais uma ação da linha de pesquisa ACHEI que, como já fora dito anteriormente, faz parte do grupo de pesquisa REDPECT. Esse componente curricular, desde seu início objetiva ser “obrigatório”, até 2013.1 pensávamos que se encontrava no quadro curricular de Pedagogia como optativa, entretanto, para nossa surpresa, descobrimos que estava como “Tópicos Especiais” e que o referido componente não seria ofertado naquele semestre, para surpresa de Eduardo Oliveira, que com diálogos e negociações conseguiu que o referido componente passasse a ser optativo.

Assim, em 2013.2 fora ofertado como “Optativo”, seguimos com o objetivo de torná-lo obrigatório, pois, compartilhando com Brasil Alves⁸² (Fevereiro, 2014).

o estudo deste componente deve estar contido não só nos currículos dos cursos das áreas de Humanas, mas sim, no currículo “obrigatório” de todos os cursos universitários brasileiros, ou pelo menos desta universidade, tendo em vista o contexto de preconceito e discriminação étnico-racial da nossa sociedade. Mas, ao invés disso, me surpreende que nem para os cursos da área de Educação, esse conteúdo se faz “obrigatório”, quando deveria fazer parte de um conjunto de ementas da formação básica do futuro professor, já que a partir do conhecimento (educação) é que se (des)constrói os valores sociais.

Valores sociais, estes, que são impostos por uma sociedade racista, que criou uma falsa democracia racial. Sendo assim, esse componente curricular tem, também, como objetivo fundante o **combate ao racismo**, objetivando “provocar a UFBA a uma maior abertura para essa temática, isso significa que nós queremos que ela se torne uma linha no programa de Pós-Graduação da casa” (Trecho de Aula, 15 de Março de 2011). Em mais uma ação conjunta, Eduardo Oliveira e ACHEI, conseguimos uma linha no *Doutorado Multi-institucional, Multi-disciplinar em Difusão do Conhecimento*, que é a Linha 3 - **Cultura e**

⁸¹ Vide ementa no capítulo I, p. 79.

⁸² Estudante do Bacharelado Interdisciplinar da UFBA, cursou o componente curricular HCAA em 2013.2. Brasil tem no seu RG o nome Josenildo Alves Santos, entretanto, é como Brasil Alves que se apresenta, pois fora este o nome escolhido de quando se reconheceu homem, negro, gay, indo em busca de suas origens, reencontrando-se com sua ancestralidade, assim, compartilhou na aula de 08 de Janeiro de 2014. Esse relato me foi enviado como “avaliação do componente curricular HCAA” no semestre de 2013.2, quando da minha atuação como estagiária.

Conhecimento: Transversalidade, Interseccionalidade e (in)formação⁸³. Neste doutorado, Eduardo Oliveira, que atualmente é o seu coordenador, oferece os seguintes componentes curriculares: **EDCC50 TE**⁸⁴ – **Filosofia Contemporânea: perspectiva latino-americana e africana**⁸⁵ e a **EDCE33 TE – Diferença e Tradição: cultura e diversidade no pensamento social brasileiro**⁸⁶, componentes que têm como centro o pensamento africano, afrodescendente e o pensamento latino americano. O mesmo atua, ainda, nos seguintes componentes curriculares obrigatórios: **EDCA85 Epistemologia e Construção do Conhecimento**⁸⁷, e **EDCA97 Semiótica e Linguagem na Geração e Difusão do Conhecimento**⁸⁸, em ambos componentes as discussões ligadas às temáticas de africanidades se fazem presente de modo significativo. E assim como na graduação, nas aulas de pós-graduação ele sempre trabalha com as experiências sensoriais, trabalhando desde o corpo e com ele, pois o corpo é o fio central para construção do seu pensamento, da(s) sua(s) teia(s). O corpo é o veículo, o motor da experiência.

A ementa de HCAA é diversa, obviamente o componente curricular em um semestre apenas não dará conta, entretanto, o objetivo maior é mostrar a diversidade de assuntos existentes em torno dessa temática, ofertar e fomentar dispositivos para as discussões, para os temas e seus desenvolvimentos, ou seja, apresenta-se um grande panorama, um grande mosaico da história e cultura africana e afro-brasileira⁸⁹, panorama este que se faz em teia, e não em fragmentos, pois compreendemos que um dos papéis da educação é recuperar o homem fragmentado, posto que “a fragmentação das ciências humanas anula a noção de homem” (MORIN, 2001, p. 41). Sabemos que para a cosmovisão africana o homem é essencial em todos os campos, é sagrado. Edgar Morin (Idem) segue afirmando que:

⁸³ **Ementa:** *Estudo do entrecruzamento de diversas perspectivas de cognição e cultura, levando em conta mediações epistemológicas que dão informação das tensões dos processos de cognição pela: transversalidade, interseccionalidade, diversidade, descontinuidade, diferenças, rupturas, transformações, não regularidades que são constitutivas da cognição humana em cada espaço de produção do conhecimento e na articulação polilógica. Considera-se a análise cognitiva como um processo central desta linha, buscando gerar e organizar processos de transdução como necessidade no intercâmbio dessas perspectivas cognitivas. Vide: <http://www.difusao.dmmdc.ufba.br/linha-pesquisa>*

⁸⁴ Cursei esse componente curricular duas vezes como ouvinte (2010 e 2011) e uma vez como optativa em 2012.2.

⁸⁵ Esse componente é dividido com a Profa. Dra. Rosângela Janja Costa Araújo.

⁸⁶ Cursei esse componente como optativo em 2012.1.

⁸⁷ Estudante ouvinte em 2011.1.

⁸⁸ Estudante ouvinte em 2010.2 e 2011.2.

⁸⁹ Obviamente em alguns momentos haverá um “mergulho”, pois como Eduardo Oliveira disse em uma de suas aulas (14 de Março de 2011) “eu realmente não daria o curso apenas panorâmico sem que em alguns momentos eu não pudesse mergulhar. (...) primeiro eu quero fazer o mapa do mar, pra localizar quais são os pontos bons de mergulho, onde eu poderia encontrar um coral desse tipo, mais bonito, mais colorido, mais agradável. Então, a gente vai ter uma visão panorâmica pra gente ter condição de se localizar nesse espaço, ao se localizar, mergulhar de vez em quando”.

paradoxalmente, são as ciências humanas que, no momento atual, oferecem a mais fraca contribuição ao estudo da condição humana, precisamente porque estão desligadas, fragmentadas e compartimentadas. Essa situação esconde inteiramente a relação indivíduo/espécie/sociedade, e esconde o próprio ser humano. Tal como a fragmentação das ciências biológicas anula a noção de vida.

Em HCAA trabalha-se continuamente contra essa fragmentação, posto compreendermos que tudo está interligado e somos parte construtora e construída desse todo/tudo. Assim, apresenta-se um panorama, mergulha-se em alguns pontos, pois há o desejo fundante de religar saberes, porquanto não concebermos o indivíduo fragmentado e exterior a natureza. Para o pensamento africano o indivíduo não só não é separado da natureza, não é fragmentado, onde o corpo encontra-se separado da mente, como o pensamento africano é um pensamento da diversidade, mas não uma diversidade que separa, ao contrário, une, é um pensamento de alteridade, que deseja e acolhe essa diversidade.

A HCAA representa o reconhecimento e fortalecimento das inúmeras contribuições do povo negro africano à sociedade brasileira, trazendo diversos aspectos da cosmovisão africana apresentando métodos e abordagens pedagógicas diferenciadas, para isso a escuta do estudante em processo formativo é fundamental, pois não é possível ensinar história e cultura africana e afro-brasileira sem compreender como se percebe, ver, enxerga essa cosmovisão e o contexto no qual se está inserido, assim “escuta-se muito para compreender e aprender a dialogar” (MACHADO, 2013, p. 60).

Desse modo, percebe-se que tal componente curricular tem a formação como centro da/s sua/s teia/s, pois se falam de histórias (se faz história), contextos, relações, apresentando metodologias outras, modos outros de pensar, produzir, educar, educar-se. Potencializando uma educação para as relações étnico-raciais. Nesse aprendizado / observação / participação / escuta e em diálogo com Roberto Macedo (2010, p. 106) compreendo que:

não é porque a formação se realiza no sujeito que não temos que levar em conta que formar implica num mundo relacional de demandas socioculturais hipercomplexas e desafiantes, que precisam, por consequência, de procedimentos e processos organizacionais institucionalizados de qualidade ética, epistemológica e pedagógica. Temos que evitar, portanto, o *império do individualismo* no que concerne à formação.

Assim vejo a atuação de Eduardo Oliveira, em HCAA, que intenta enxergar as singularidades de cada sujeito que se encontra em processos formativos, compreendendo essas “demandas socioculturais hipercomplexas e desafiantes”, convidando-os para construir

a/s teia/s formativa/s da e desde o referido componente curricular, não os transformando “num produto de uma determinada resolução, lei, ou sistema informacional, ao acharmos que essa racionalização é tudo em termos das ações formativas” (Idem). Eduardo Oliveira é um formador interessado na “aprendizagem formativa” (MACEDO, 2010). Nosso Mestre⁹⁰ carrega em suas ações, enquanto educador, o que diz em sua tese quando discorre da capoeira angola, sabendo-se que o mesmo a compreende na esfera própria do viver: “é preciso aprender o que lhe ensinam, mas, sobretudo, aprender o que já está dentro de você” (2007. p. 175). O que demonstra o valor na formação das experiências e vivência de cada um, assim como o reconhecimento de nossa origem, nossa ancestralidade, pois o seu reconhecimento é potencializado pelo encantamento que proporciona, levando a compreensão do que vem a ser a formação para as relações étnico-raciais, para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Pelo viés da sensibilidade, embalada pela ancestralidade e compreendido pelo encantamento, pois não basta ter informações, dados, é necessário estar sensibilizado, assim, sente-se desde esses saberes e é desse modo que Eduardo atua enquanto educador, carregando em si e para seu/sua formando/formanda o tripé: experiência, corpo e conhecimento. Das minhas singulares, confusas, concretas e “bifurcadas” leituras do Mestre, vejo-o educando (e educando-se continuamente) para a sensibilidade⁹¹, desejando que cada um dos seus estudantes / ouvintes / aprendizes instrua-se com seu vasto conhecimento teórico, assim como com suas experiências, contadas vez por outra, com a escuta daquele/s com quem dialoga, tentando levar todos/as a aprenderem com o que está dentro de cada um, dialogando com o que está fora, pois somos formados pelo o que está dentro e pelo o que está fora.

Como já fora dito, em todas as vezes que a disciplina fora ofertada (2010, 2011, 2012 e 2013) estive acompanhando como ouvinte / participante, dialogando com a pesquisa que realizo e apresento aqui. Em 2010 a disciplina fora ofertada para a turma de pedagogia (manhã) e para a turma de Pedagogia Especial do PARFOR⁹². Em 2011, fora ofertada no

⁹⁰ Costumo fazer uma brincadeira “séria” com Eduardo, digo que és meu Mestre, apesar de eu não ser sua discípula e do mesmo já ser doutor. Brincadeira séria por que é isso que ele é: um Mestre! Com todos seus “defeitos”, suas singularidades, suas ausências, seus excessos, sua serenidade, sua agressividade, seus desesperos, seu excesso de cuidados, sua presença, encantos, cantos... Foram cinco anos de convivência e formação contínuas. Tempo este que me fez compreender o encantamento oriundo do reconhecimento da minha ancestralidade, fez com que eu pudesse compreender o próprio caminho que me levou a esse reconhecimento.

⁹¹ Por isso a presença de Eduardo para apresentar e discorrer sobre a HCAA é fundante e constante nessa dissertação, não vejo / escuto / sinto a HCAA sem essa presença atuante.

⁹² Programa de Formação de Professores da Educação Básica da UFBA.

turno noturno, nesse momento, juntamente com uma colega⁹³, tivemos a experiência de ministrar duas aulas sobre máscaras africanas, onde levamos a prática⁹⁴ e a teoria. Em 2012 voltamos para a manhã e em 2013.2 estive como estagiária, desse modo, esse capítulo apresentará fios que tecem a teia dessa itinerância.

É importante ressaltar que ainda que tenha acompanhado o componente curricular desde a primeira vez em que fora ofertada, apenas em 2013.1 o componente desenhou-se como campo da pesquisa realizada no mestrado, dessa forma, busquei as transcrições realizadas para outro projeto⁹⁵, além das minhas anotações das aulas. Assim, meu “caderno de campo” fora desatento para muitos detalhes importantes, tendo em vista que estava ali como uma estudante, ainda que pesquisadora, entretanto, havia a compreensão compartilhada com Hampâté Bâ (2010, p. 211 / 212) de que:

Para que o trabalho de coleta seja bem sucedido, o pesquisador deverá se armar de muita paciência, lembrando que deve ter “o coração de uma pomba, a pele de um crocodilo e o estômago de um avestruz”. “O coração de uma pomba” para nunca se zangar nem se inflamar, mesmo se lhe disserem coisas desagradáveis. Se alguém se recusa a responder sua pergunta, inútil insistir; vale mais instalar-se em outro ramo. Uma disputa aqui terá repercussões em outra parte, enquanto uma saída discreta fará com que seja lembrado e, muitas vezes, chamado de volta. “A pele de um crocodilo”, para conseguir se deitar em qualquer lugar, sobre qualquer coisa, sem fazer cerimônias. Por último, “o estômago de uma avestruz”, para conseguir comer de tudo sem adoecer ou enjoar-se. A condição mais importante de todas, porém, é saber renunciar ao hábito de julgar tudo segundo critérios pessoais. Para descobrir um novo mundo, é preciso saber esquecer seu próprio mundo, do contrário o pesquisador estará simplesmente transportando seu mundo consigo ao invés de manter-se “à escuta”.

É importante denotar que estar aberto a novos mundos sempre esteve presente em meus sentimentos e na minha responsabilidade enquanto pesquisadora, compreendendo também que “olhar, ouvir e conversas associados aos registros dos diários de campo e nos textos sínteses da experiência vivida remetem ao desafio ético de inscrever nas narrativas escritas os significados produzidos nas experiências de trocas ao longo da investigação” (PIMENTEL, 2009, p. 150). Esse fora nosso desafio, fora o desafio de Ananse, ou seja, ser fiel (ao que se viu e ouviu), rigoroso/a e poeta ao inscrever as inspirações formativas

⁹³ Maria Francinete Mangabeira (Fran), formação em artes pela UFBA, estava acompanhando o componente como ouvinte.

⁹⁴ Fizemos máscaras de gesso moldadas nos rostos de dois voluntários (uma delas fui eu) e máscaras de jornais e argilas. Vide fotos em anexo.

⁹⁵ Gravamos os áudios das aulas e transcrevê-las tem o objetivo de transformar essa produção em material didático.

decorrentes dos diários de campo, das transcrições, da vivência in lócus, essa afirmação nos remete a Roberto Macedo (2006, p. 10) quando nos diz que “no processo de construção do conhecimento, a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de construir juntos”.

Construímos juntos, respeitando o olhar de cada um que constrói comigo, compreendendo que o resultado da escrita aqui é responsabilidade da minha autoria. São as inspirações da etnopesquisa que delinearão essa escrita.

1.1 – O Formador “MESTRE”: sobre como educar com história e cultura africana e afro-brasileira, sobre como falar / educar com o corpo e para a sensibilidade.

É preciso re-ver o mundo de ponta cabeça. Precisa-se desconstruir o corpo que se tem e o corpo das representações que carregamos. É preciso re-ver a cultura que lhe tece a pele; necessário mergulhar naquilo que lhe é mais seu e despojar-se disso como uma serpente que troca de pele, ou como a ave que troca de penas. Doravante viver sem pele ou pluma. Ou melhor, viver com muitas.
Eduardo Oliveira

Começar apresentando o componente curricular EDCB79 - HCAA acaba por apresentar Eduardo Oliveira também, pois na sua itinerância de formador ele não foge das suas vivências e compartilha sua itinerância, de um modo “tímido”, política, implicada com o movimento negro, no qual entrou pelos braços do amor⁹⁶. Aos poucos conta sua itinerância religiosa de quando coroinha na igreja aproveitava para devorar livros, desconfio que esse era todo seu desejo: devorar, comer, seduzi-los.

Ouvir Eduardo falando de sua história é sempre inspirador. Além de emocionante, pois ao caminhar com esse moço tive a oportunidade de conhecê-lo por si, pelo seu caminhar, um menino pobre de Presidente Prudente, um adolescente deprimido pela filosofia, um adulto dormindo em praças perigosas e frias... professor de uma universidade federal e referência nas pesquisas de africanidades, especialmente no tocante à cosmovisão, filosofia e ancestralidade

⁹⁶ “Ingressei no movimento negro pela porta do amor. Muito embora eu já promovesse ações políticas com os movimentos negros de Curitiba, foi depois de casar [...] que ingressei organicamente no movimento negro, precisamente por conta de um projeto de educação para crianças negras e não-negras na periferia da capital paranaense. Cansado de reuniões de conscientização, parti para um projeto que efetivaria uma ação em prol das crianças afrodescendentes do bairro. Movido pelo compromisso e pelo afeto, iniciei minha trajetória como militante e pesquisador da negritude” (OLIVEIRA, 2007, p. 3).

africana e afro-brasileira, enfim, um educador, um poeta da vida e pai de Davi. Eduardo é um homem encantado, cheio de qualidades, e com muitos defeitos, também.

Eis que ao reler sua tese, encontro uma passagem em que faz o seguinte registro em seu diário de campo datado de 16.10.03, quando de uma conversa acerca de uma briga que acontecera em uma roda de capoeira do grupo do qual fazia parte. Entretanto, o que interessa de fato é a atualidade da sua escrita quando diz:

sou ainda um romântico. Haverá que se *desconstruir* essa atitude, mas, por hora, resisto a deixar de ter um *bom coração*. Quero aprender as regras do jogo e os jeitos mil de fazer o jogo acontecer. Mas do meu jeito. Um coração bom é a chave para pisar olhos sagrados... (OLIVEIRA, 2007, p. 175).

Dias após essa escrita, ele repensa suas posições e considera presunçoso considerar-se “de bom coração”, pois “o jogo da vida é muito complexo e nele não cabem julgamentos maniqueístas” (Idem, p. 176), pergunta então “o que os olhos de um aprendiz podem ver?” (Idem). São essas perguntas que o impelem continuamente à experiência como método para o conhecimento, é por meio desses questionamentos oriundos do compreender / ser / fazer-se um angoleiro (capoeira) que a sua pedagogia se faz, pois compreende que

a angola é um aprendizado difícil. “na Angola, na Angola / Tudo é diferente na Angola⁹⁷”, e é preciso reaprender de si mesmo e aprender o tempo todo com os outros. Já entendi que nada que não brotar da verdade profunda de mim mesmo é verdadeiro aprendizado na Angola. Aqui é um processo pedagógico de intensa dor e profunda alegria... (OLIVEIRA, 2007, p. 176).

Essa passagem é importante pois ela traz o fio do qual o tecido da HCAA é feito, ou seja, essa sensibilidade do conhecer desde si no mundo e para o mundo, o construir e desconstruir-se, uma relação contínua consigo e com o outro. Esse homem carrega em si a ancestralidade africana, o jeito de ser, pensar, fazer. Por isso ele afirma que:

desde muito tempo a História e Cultura Africana e Afro-brasileira faz parte do meu universo de pesquisas, do meu universo de atuação política e de atuação social. Sou orgânico de movimento social de maioria afrodescendente, de movimento negro. Não dissocio pesquisa de intervenção social, não separo teoria e prática, para mim não é possível fazer isso. Então, o vínculo para essa disciplina não é meramente para meu objeto de estudo, é um objeto de pesquisa, eu

⁹⁷ O autor traz a seguinte referência: “Na Angola, Na Angola Tudo é diferente na Angola”, é o refrão que o coro responde nesse corrido de capoeira angola composto por Mestre Moraes.

não gosto de falar objeto, é um problema, mas é também essencial pra meu pertencimento dentro disso (Trecho de Aula, 15 de Março de 2011).

O autor não dissocia experiência de vivência, de atuação profissional, ética, política, social, trabalhando na perspectiva da “*formação como ação*” (MACEDO, 2010), pois, “precisamos nos indagar sobre o “outro lado da lua”; precisamos falar da face não explicitada da formação entre nós; precisamos falar da formação enquanto fenômeno que se realiza nos sujeitos concretos, contextualizados, historicizados, política e coletivamente situados” (Idem, p. 107/108).

Eduardo Oliveira é um ser de sentidos, como já fora dito, em suas aulas costuma trabalhar com a escuta sensível, privilegiando o corpo como o produtor de sentidos e epistemologias construtivas, formativas. Prima por uma metodologia essencialmente corporal e ligada às vivências, o corpo e as experiências são o ponto de partida, pois pensar sobre o corpo não é o suficiente, é necessário pensar desde o corpo, “reconhece-lo como filosofia encarnada e cultura em movimento” (2007, p. 03), ou seja, o corpo é o próprio movimento da cultura,

é o revestimento do sagrado (...), é a lógica que perpassa qualquer movimento, inclusive o da cultura. Ele é a condição de qualquer movimento, inclusive o do organismo. (...) É uma anterioridade. Ele está antes da cultura, embora não possa existir sem ela, e posterior à política. (...) É anterioridade em qualquer relação, seja ela social, psíquica ou ambiental. É uma anterioridade porque ele só existe enquanto é corpo e só o que tem corpo é existente. Os corpos são materiais e imateriais. (idem, pp. 101 / 102).

Ou seja, não é suficiente pensar sobre o corpo, é necessário pensar desde o corpo, ele é quem condiciona esse pensar. Nessa lógica, costumeiramente nas aulas fazemos alguns movimentos de corpo, de reconhecimento do nosso corpo, dançamos, pulamos, invertemos com a bananeira, aliás, esse é um movimento que Eduardo faz frequentemente, pois diz que

essa posição da bananeira é uma inversão total do corpo (...). Onde estava o meu pé, ficou minha mão, melhor ainda, minha cabeça. Onde esta meu pé? Ele agora é que pensa, a minha cabeça que é aérea agora é a raiz, é a que dá sustentação, é a base, inverteu-se completamente. O ponto de vista de quem tá olhando a bananeira é totalmente diferente de quem tá olhando daqui (...). É desde a terra, não é desde o céu, é desde o chão, não é desde o ar, é desde a comunidade, não é desde o abstrato, é desde a experiência, não é desde o ideal ou da ideação. A gente come da terra né? Nasce da terra, volta pra terra, vive

na terra, mesmo que ela trema. A bananeira é uma inversão corporal que sinaliza uma inversão de pensamento, de conhecimento, de postura, é isso que essa disciplina faz, uma inversão, que nem sempre é confortável, ela desestabiliza... (Trecho de aula, 15 de Março de 2011).

Aproveita, então, o acontecimento da bananeira para dizer que “não basta ter informação sobre história e cultura africana, é preciso atinar os sentidos que foram produzidos pelos africanos sobre aquilo que eles fizeram” (idem). É como foi apresentando no primeiro capítulo, não é possível ensinar história e cultura africana sem pensar uma educação para as relações étnico-raciais, sem voltar-se para comunidade como um todo, sem a escuta sensível, sem pensar o coletivo. O que não é válido apenas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, pois não é suficiente ter conhecimento cognitivo se não mudamos nossas práticas, se não trabalhamos esse conhecimento, assim, essa é uma perspectiva válida em todos os campos e culturas.

O parecer produzido por Petronilha Silva traz essas indicações, aponta caminhos para seguir, indicando que sem sentir, não é possível. Sem a experiência não se faz, produz, entende, compreende. E essa experiência é advinda desse corpo, por isso, aqui escrevemos desde um corpo que se relaciona com os acontecimentos, posto que “existir é relacionar-se, e os relacionamentos não se dão no vazio do nada, mas através de corpos que preencham o corpo do espaço e o escorrer do tempo corporal. Não se prescinde do corpo, nem como coisa, nem como ideia, nem como palavra” (OLIVEIRA, 2007, p. 107).

Assim, Eduardo constrói a sua metodologia, que também é seu conteúdo, trazendo sua experiência por meio dos seus caminhos percorridos com os ODUS. Pois, “não separa caminho de metodologia, forma de conteúdo. Elas não são separadas na vida, também não podem ficar separadas na academia” (Trecho de Aula, 15 de março de 2011). Desse modo, partimos para a apresentação da construção dessa metodologia.

1.1.1 - A construção metodológica para HCAA

Ao falar sobre o **Odu** e o **Ifá**, na sua aula de 15 de março de 2011⁹⁸, Eduardo primeiro apontou as fontes importantes para a construção da sua metodologia, portanto, faço, agora, um diálogo com a sua explicação.

⁹⁸ Como já fora dito, esse componente curricular começou a ser ofertado em 2010.2, entretanto, apenas a partir de 2011.1 é que Eduardo começou a utilizar, sistematicamente, a metodologia do ODU. Em 2010.2 apenas no final do semestre é que foi falado sobre essa metodologia, como veremos ainda nesse capítulo.

Eduardo começa falando sobre as culturas africanas, afirmando que as religiões de matrizes africanas são uma das principais manifestações culturais africanas, tais manifestações religiosas não se reduzem apenas ao candomblé e a umbanda. Afirma que no Brasil há quatro grandes matrizes que foram marcantes na construção da nossa identidade / identificação cultural, obviamente, essas matrizes não representam a complexidade própria das culturas africanas, tendo em vista sua grande variedade. Mas, em se falando de Brasil, foram as seguintes tradições africanas que nos formaram: nagô / ioruba; gege / fon ou ewê; banto / bantu; malê / haussá – árabe, como apresentamos brevemente no primeiro capítulo.

Nos chama a atenção e afirma que diante da diversidade do continente africano com 54 países e mais de 3500 línguas / dialetos falados, a seguinte premissa é fundamental: “Não existe África no genérico, mas Áfricas, no plural”. Desse modo, em suas aulas opta por falar de “uma África⁹⁹” que tem uma relação direta conosco, ou seja, “a África Ocidental que basicamente hoje, é um pouco do Senegal, mas principalmente Benin e Nigéria; Angola e Moçambique na África Bantu, na mesma costa Ocidental e os Haussá”.

Partimos para um pequeno debate quando Eduardo chama a atenção de como, no Brasil, a variedade linguística oriunda das culturas africanas, assim como das culturas indígenas, foram relegadas a línguas “primitivas” e consideradas selvagens pelos colonizadores, proporcionando “quase” que uma aniquilação, nos deixando empobrecidos linguisticamente, tendo em vista que nos fora imposto uma língua única, a do colonizador. Considera que “a língua não é apenas a expressão de uma cultura, ela é a condição, é a realização de uma cultura”. Utiliza, então, a palavra **Ser**, criada pelos europeus, como exemplo e diz:

Ser por definição é aquilo que é igual a ele mesmo, identidade. O ser é aquilo que não muda, senão não seria ser, é aquilo que é constante, universal, imutável, não se acaba, não tem fim, é o permanente, é o que não sofre mudanças. A maior parte das línguas africanas e a quase totalidade das línguas indígenas, não conhecem essa palavra “Ser”, ela simplesmente não existe, porque nas culturas desses povos não existe, via de regra, alguma coisa que permaneça sempre igual e a mesma coisa o tempo inteiro, normalmente o seu pensamento, o seu conhecimento dá conta de que as coisas se transformam continuamente. O pensamento africano não é um pensamento de identidade, é um pensamento de diversidade. Não é um pensamento de identidade / “Eu”, é um pensamento de alteridade / “o Outro”. Não é um pensamento de imutável, de divino no sentido daquele que não

⁹⁹ Gostaria de frisar que ao falarmos “África” ou até mesmo “filosofia africana”, falamos com a consciência dessa África plural e da pluralidade da filosofia africana, ou seja, são filosofias africanas constituídas no continente africano.

muda que é inalcançável, é o contrário, é aquilo que é tangível, que você pega, você toca, você come, você dança. É imanente, não é transcendente.

Desse modo, nos afirma que quando fala de religião africana, está falando de “um sistema que é político, linguístico e social de organização da comunidade e é um sistema medicinal”. É importante que se demarque essa afirmação: “a religião africana para o africano não é aquilo que cuida apenas dos assuntos relacionados à divindade, é aquilo que cuida da organização da sociedade, da distribuição política do poder, da cura do outro e tem uma dimensão econômica”. Assim sendo, é importante demarcar que uma das fontes importantes do seu caminho metodológica é as RMA (Religiões de Matrizes Africanas), onde esta aparece enquanto pesquisa, não havendo a pretensão de se ensinar qualquer religião que seja, pois seu objetivo é dizer que a construção dos oito caminhos (odus) tem como uma das fontes significativas as RMA, entendidas como fenômeno social. Ou seja, as RMA são uma das fontes de “onde emana, inspira, evoca, provoca conhecimentos linguísticos, antropológicos, sociológicos, obviamente, historiográficos e filosóficos”. É importante relatar que houve estudantes (em consequência das suas religiões) que abandonaram o componente curricular por Eduardo falar sobre as religiões de matrizes africanas, ainda que percorresse a itinerância apontada acima, felizmente, tivemos estudantes que tiveram outra sensibilidade¹⁰⁰, outro olhar e modo de ouvir, vejamos o relato de Caroline (estudante de Pedagogia que acompanhou a HCAA em 2012.1, quando estava no 10º semestre, agora ela já é graduada):

Me aprofundar no conhecimento da história e cultura dos meus ancestrais e a busca da afirmação da minha identidade negra foram dois dos motivos que me levaram a cursar a disciplina de História e Cultura Africana. A identificação com os signos produzidos culturalmente pelos africanos me conscientiza da importância da herança herdada pelos meus antepassados na minha formação humana.

Nesse sentido a disciplina possibilitou a ampliação dos meus conhecimentos no que tange a minha história. Destaco nesse relato, principalmente a ampliação do aprendizado referente às religiões de matrizes africanas e a sua importância dentro da visão de mundo africana e afro-brasileira.

Me identifico como cristã-protestante e defendo o candomblé como uma expressão da cultura africana que não pode ser deixado de lado quando falamos dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pelos africanos.

É uma expressão rica e espiritual de muitos povos do continente.

Considero importante destacar que há muitos enfoques desconectados em relação ao candomblé e o cristianismo. Infelizmente há uma intolerância religiosa muito grande por parte

¹⁰⁰ Sabemos, pelas conversas de corredores, que houve estudantes que deixaram o componente curricular, especialmente, por se tocar na questão sobre as religiões de matrizes africanas. Infelizmente, encontramos continuamente educadores e educandos que compreendem que falar de HCAA é falar sobre as religiões de matrizes africanas, não as enxergando como um modo de ser, há ainda, muito preconceito e racismo no que toca as RMA. Infelizmente, não obtivemos depoimentos desses estudantes que deixaram a disciplina por não “encantarem-se” em conhecer outro modo de ver / sentir / relacionar-se com a religiosidade.

do segmento religioso ao qual pertencço em relação ao candomblé, vejo essa intolerância como mais uma das manifestações do racismo em torno do grupo negro, africano. O racismo tenta negar todo arcabouço de tradição africana, desvaloriza a filosofia, a estética, a inteligência e com o sistema religioso não seria diferente.

O que vimos nas aulas nada mais foi do que a pura expressão da nossa história. Não houve ofensas em relação a religiosidade de nenhum estudante (...) pois os conteúdos não foram passados como forma de “conversão” ao candomblé.

O seu ensinamento era necessário (...).

Entender que somos diferentes é um dos princípios básicos para a convivência humana, pertencer a outro sistema religioso não me dá o direito de me julgar melhor ou pior que outras pessoas que seguem outro tipo de religião. O Jesus Cristo que eu conheço e sirvo há quase minha vida inteira (20 anos) nos ensina que devemos respeitar o próximo e sendo negra, o candomblé tem todo o meu respeito, por uma questão de ancestralidade. Prefiro ir mais além e conhecer, de fato a história do meu povo, despida de preconceitos que possam impedir minha real identificação com os signos africanos.

Nesse sentido, a disciplina de História e Cultura Africana me proporcionou um aprendizado rico, acerca do meu continente, e aprendi a respeitar ainda mais diversidade cultural. Como poderá uma pedagoga ir para uma sala de aula educar crianças se não aprendeu a respeitar a diversidade cultural? Se carrega consigo uma série de preconceitos? A sala de aula não é homogênea, se o respeito e a valorização da identidade negra não for aprendido na faculdade as futuras pedagogas reproduzirão os valores racistas que descaracterizam a nossa identidade étnica

Esse relato demarca a posição tomada no decorrer dos acontecimentos em HCAA, que é o de compartilhar conhecimento, discutir sobre as diferentes realidades e culturas e fazer uma relação com nosso cotidiano. Aqui, também observamos a ação do encantamento, que leva ao desejo de conhecer e enveredar-se por outras culturas.

Na metodologia de Eduardo, além das RMA, a história africana e a antropologia das populações negras são outras fontes para a sua construção metodológica. Em relação à história africana afirma que não é historiador¹⁰¹, conta que quando começou a estudar história africana havia poucos pesquisadores na área, assim “toda uma geração se viu obrigado a estudar história africana para poder fazer uma série de ações relacionadas às ações afirmativas e para disputar esse espaço dentro da escola”, assim, começou-se a realizar cursos sobre história e cultura africana, sistematizando esse conhecimento no Brasil.

Ao utilizar a história africana como fonte, privilegia a história pré-colonial da África, onde faz um recorte e fala da África contemporânea, ou seja, “a África antes da invasão europeia e a África já moderna, contemporânea, vai dá base pra gente discutir permanência e ruptura da cultura africana no Brasil”. Aqui, apresentam-se dois eixos de discussões importantes, que é o de permanência e ruptura da cultura africana no Brasil, ou seja, “o quê

¹⁰¹ Eduardo é graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1997), especialista em Culturas Africanas e Relações Inter-étnicas da Educação Brasileira pela UNIBEM (1998), mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (2001) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005).

que da África permaneceu no Brasil? O quê que não permaneceu? Como nós recriamos aquela cultura? Ao recriar como inventamos outra coisa ou como mantivemos a mesma coisa?”. O componente curricular propõe-se, então, a apresentar respostas para esses questionamentos.

Já em relação à antropologia das populações africanas, Eduardo parte de um conceito antropológico de cultura, de onde o olhar irá partir dando ênfase ao corpo. Pois, como já fora dito, na sua construção pedagógica, intelectual e cotidiana, o corpo é fundamental. Após apontar as categorias delineadoras da/s teia/s do HCAA, Eduardo apresenta o percurso para se chegar ao Odu, que, como já dissemos, em Iorubá significa *caminho*. Inicia apresentando a importância do Oráculo, afirmando que:

Na religião de matriz africana, pensando ela como um grande fenômeno social, há uma coisa absolutamente importante que é o oráculo. O oráculo é aquilo que faz com que eu possa me comunicar com o Outro perto e com o Outro distante, é a comunicação do humano para com o humano, do humano para com o sagrado e do sagrado para com o humano. É o lugar da fala da sabedoria, ou seja, o oráculo é o lugar que preserva a sabedoria produzida por um grupo. Um oráculo privilegiado por esse sistema se chama IFÁ.

Essa imagem abaixo é um modelo do colar de Ifá, chamado Opelê-Ifá¹⁰².



Fonte: internet

¹⁰² Segundo Eduardo Napoleão, 2011, é o “rosário do Ifá”, utilizado para as leituras oraculares. Ronilda Ribeiro diz que é “uma corrente de metal (ou fio grosso de algodão) com oito meias-partes do fruto da árvore *opele* consagrada a Ifá. Quando o sacerdote a pega entre os dedos, segurando-a pelo ponto central, distribuem-se, de cada lado, quatro meias-partes de fruto, a igual distância uma da outra. Cada meia-parte dessas possui uma face côncava e outra convexa. Quando a corrente é jogada sobre uma superfície plana, cada uma das oito meias-partes pode exibir a parte côncava ou a convexa. A combinação de apresentações possíveis das faces côncavo/convexas perfaz um total de 256 possibilidades (16 vezes 16). Os frutos do *opele* podem ser substituídos por imitações feitas de metal, por exemplo, bronze ou latão. As extremidades da corrente divinatória são enfeitadas com búzios (1996, p. 194, grifo da autora).

Eduardo utiliza, então, o colar de Ifá, ou seja, o Opelê-Ifá como matriz metodológica das aulas de HCAA porque esse é

um instrumento que eu tenho pra me comunicar com o oráculo, ele é efetivamente a metodologia, o instrumento, aquele que faz a comunicação, aquele que revela a sabedoria produzida pelos antepassados para os viventes do agora e atualiza essa sabedoria na experiência desses viventes do agora. É pra mim, então, simbolicamente, uma grande chave de leitura.

Ou seja, a sua experiência é levada para a sala de aula, e assim, tem, também, como objetivo na HCAA

dialogar com a sabedoria dos nossos antepassados africanos. Africanos que não eram pesquisadores, africanos pesquisadores, descendentes de africanos e assim, atualizar essa pensamento como a nossa experiência, como nossa própria sabedoria [...]. Sabedoria do vivente, sem dominação religiosa, pois sabedoria é experiência. Sabedoria não é informação, sabedoria é experiência, é fazer, é ação [...], não é do que você discursa ser, é do que você faz, do que você é, do que eu te conheço, não é tão fácil assim...

Desse modo, ele apresenta duas grandes chaves para a construção e desenvolvimento da HCAA, que são a experiência e o corpo, e esses se concretizam como elementos estruturantes para compreender, aprender / ensinar HCAA. Somos chamados a atenção para a forma do oráculo, que quase sempre é circular, pois

esse desenho é esteticamente a representação da comunidade africana, praticamente para todos aqueles povos que eu coloquei a grande referência de organização é a circularidade, é a esfera, é o xiré, é a roda, é a gira, é a casa redonda, é o universo sempre representado como alguma coisa redonda, só que esse redondo também pode ser uma espiral, sem ser um círculo fechado, pode ser um círculo aberto. Esse oráculo fala no círculo porque no círculo não há excluído.

Em praticamente todas as suas aulas (tanto na graduação quanto na pós-graduação), Eduardo começa com movimentos corporais, onde o círculo é a trilha dos sons produzidos pelo compartilhar movimentos, ações de aprender, sentir e ensinar, esses movimentos corporais muitas vezes apresenta-se como o tom das aulas, delineando todo o seu contorno. O círculo é importante, pois, nele não há excluído, é “uma estética radical de inclusão e tem uma grande vantagem, todo mundo tá lado a lado com o outro, com companheirismo, numa

relação fraternal (...) e vendo a face do outro. Então é uma relação, é uma escritura ética, é uma estética de inclusão” (trecho de aula).

É por essa ética de inclusão que Eduardo escolhe o círculo que é também o lugar do oráculo e o oráculo do Opelê-Ifá é composto de

oito sementes que são oito caminhos para entendermos o que a gente fez na humanidade desde os primórdios até agora. Só que na cultura Iorubá – Nagô, o Ifá nunca é pensado como um corpo único, sempre é dois, então não existe indivíduo [...] o africano não se pensa como indivíduo / único, se pensa como comunidade, essa é outra chave de leitura importantíssima, logo o Ifá se pensa sempre como duplo.

As sementes do Opelê-Ifá¹⁰³ são colocadas lado a lado, sempre em dupla, desse modo, havendo quatro metades das sementes de um lado, quatro de outro, formam um rosário de quatro sementes que se abrem em oito, mas como sempre é duplo, e duplicado por dois, formando então dezesseis caminhos (e segue multiplicando-se), entretanto, Eduardo apresenta oito caminhos, que seriam a base, convidando os estudantes para desenvolverem os outros oito, o convite é para que produzam como avaliação do componente curricular, propondo que suas aulas sejam espaços de produção, de duplicação dos odus apresentando, assim, o convite é para produzirmos juntos, pois seu intento é produzir, construir conhecimento juntamente com os estudantes, ele nos diz:

Não estou aqui pra ensinar ninguém, se alguém vem com a disposição de ouvir aqui, explicar tudo, dizer como é que é, falar a verdade das coisas, tá perdendo o seu tempo, pelo contrário, vou problematizar muito, vou botar muita questão, vou botar muita pergunta e meu trabalho é uma parte, que é apresentar um tema, propor, organizar, alimentar a discussão, dá textos, interpretações, (...) mas é só uma parte, porque senão é a famosa educação bancária do Paulo Freire. Não posso ajudar na formação de professoras e professores tendo uma atitude anti-educativa. Eu vou pedir, solicitar de vocês que produzam, que me digam a sua própria percepção do mundo, de si próprio, do outro, das coisas. Por isso eu vou construir oito caminhos e espero que os outros oito vocês construam, de novo tá feito o convite, faz parte da metodologia.

Enfim, os Odus¹⁰⁴, que se apresentam como os passeios metodológicos utilizados são os odus de Origem, Transição, Desconstrução, Transformação, Beleza / Estética /

¹⁰³ Friso que Eduardo não joga o opelê-ifá em sala de aula, apenas nos diz como funciona, como já dito, não há o objetivo de ensinar religião.

¹⁰⁴ Segundo Ronilda Ribeiro (1996, p. 265, grifo da autora) “o oráculo sagrado possui 4.096 (16 x 16 x 16) poemas. Com base nesses poemas é feita a interpretação no jogo adivinhatório de Ifá ou de búzios. Por ocasião

Encantamento, Natureza, Espaço e Tempo. Mas, não cessam ai, pois continuam num processo contínuo de construção de outros Odus. Sabendo-se que esses Odus comunicam-se entre si, que não estão parados neles mesmos, como tudo na cultura africana, movimentam-se e dialogam, afinal, fazem parte de uma teia.

Finalizo esse ponto, trazendo alguns relatos dos estudantes do semestre 2013.2 avaliando a atuação de Eduardo em sua prática docente¹⁰⁵:

“O Componente curricular (...) fluiu de maneira tranquila, com conteúdos importantes discutidos em salas e envolveu o corpo onde descobri as minhas possibilidades. Me despertou também, para pensar em uma nova abordagem do currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal da Bahia, no que tange a cultura. É necessário componentes curriculares que abordem a cultura e que os mesmos sejam disciplinas obrigatórias, no qual todo o estudante de pedagogia possa usufruir das maravilhas e fusão culturais.(...) Eduardo vem para sala e nos apresenta um novo tipo de ser docente”
(Camila).

“O professor Eduardo com sua calma e voz serena me encantou e ratificou minhas opiniões acerca de como deve ser a postura de um educador (...) Achei interessante iniciar as aulas trabalhando o corpo, ressaltando a importância da coletividade, de sentar em roda e no chão. Essas práticas romperam com aquelas que já estava acostumada”
(Fernanda).

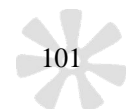
“Chegar na sala no primeiro dia de aula e ouvir o relato do professor de como surgiu a disciplina, o porque e como é a luta para mantê-la diante de negações e dificuldades, é mais que motivador. A ideia de fazer a disciplina para “acabar com o racismo”, é um ótimo começo, partindo do ponto em que cada um faz um pouco, a ideia é que se propague e dê frutos. Além das aulas do professor Eduardo, repletas do que conheci como “encantamento”, seja pela metodologia adotada, pela didática, pela maneira de contar cada história e trazer um pouco da ancestralidade africana que faz parte de todos nós, fez com que as manhãs de quarta se tornassem muito especiais, enriquecedoras e inspiradoras. (...) a importância da disciplina, e que esta representa um tempo de mudança e de mais um novo olhar da e para a vida”
(Stephanie).

“O método que Duda¹⁰⁶ nos mostrou é muito inspirador e mágico, tenho uma relação muito profunda com a questão do corpo. Gosto de sentir que estou viva, que tenho um corpo e que quem convivo também tem. (...) Professor que muitos gostariam de ser, paciente, sábio e encantado pelo que faz”
(Adriana).

do processo iniciático o babalaô procura, através do jogo dininatório, tomar conhecimento de qual é o **odu** de nascimento do iaô que passará a cultuar também o orixá relativo a esse **odu**, respeitando os **ewo** (quizes, restrições) por ele prescritos. O **odu** de nascimento orienta o iaô quanto ao seu destino, nos mais diversos níveis.

¹⁰⁵ Para conclusão do semestre, solicitamos aos estudantes do componente curricular que nos levassem um relato sobre as experiências com a disciplina, uma avaliação contendo os seguintes pontos: disciplina, conteúdo, método, professor, estagiária, turma e o próprio estudante.

¹⁰⁶ Eduardo é chamado por muitos e também costuma apresentar-se como Duda.



“Confesso que fiquei preocupado no início, até fiz alguns comentários infelizes, pois achava que não seria o que eu esperava do componente, pensei até em cancelar, porém com o decorrer das aulas fiquei encantado com o conteúdo, pois ainda não tinha tido a oportunidade de trabalhar com o corpo da forma como foi trabalhado, ou mesmo tê-lo como direcionador de nossas ações e sobretudo o controle que temos sobre ele. Mesmo se tratando de um componente curricular que tem como finalidade precípua passar conhecimento de uma história que ainda é pouco divulgada, ou seja, a história africana e afro-brasileira, este componente tem muito no seu contexto filosófico, e espiritual que tem independente de qualquer seguimento religioso, étnico, ou social, está relacionado com o ser humano e com sua existência. (...) Foi um prazer muito grande poder passar esse semestre ao lado de Eduardo, não só pelo excelente professor, mas sobretudo pelo senso de companheirismo, competência, além de ver como ele luta para que seu componente curricular seja valorizado e como ele gosta do que faz”
(Valdemar).

“Passar pelo coração. Foi isso que a disciplina fez comigo. Refleti a partir da relação especial e bonita que foi construída entre alunos, professor e estagiária, como a as aulas ministradas na universidade podem ser ensinadas de uma maneira muito mais profunda, que consiga que os alunos de fato se envolvam, se transformem, se modifiquem no encontro com os outros e com um novo mundo que lhe é mostrado a partir desse encontro. De forma geral, penso que as disciplinas ministradas na universidade, com base nesse modelo cartesiano ocidental, acabam por nos deformar e não nos ajudar a sermos cabeças pensantes. (...) A inversão de lógica desse modelo, proposto na disciplina HCAA, a partir de outro método de ensino, é muito mais propenso a formar pessoas do que o modelo tradicional. Aprendi nesse encontro que o ensino/aprendizagem é um PROCESSO experiencial, que vai se desvelando a partir dos encontros com o outro, a partir da troca de experiências e das transformações que tais encontros propiciam em cada um que se envolve. Compreendi na disciplina que o ensino/aprendizagem não é um mero transporte de informação. É necessário que haja transformação dos sujeitos envolvidos (...). Por fim, penso que ao sair da disciplina nunca mais serei a mesma.” (Luisa).

*“Através da regência daquele que classifico como **um grande educador**¹⁰⁷ (aquele que inova de forma resultante, positiva e empírica). O conteúdo do curso foi bastante enriquecedor e complexo, porém, a metodologia que foi aplicada e a forma como se fez tornou-o leve, atrativo e aglutinante. (...) Fizemos história, filosofamos, humanizamos, energizamos, nos despimos dos preconceitos, desconstruímos, reconstruímos, mudamos. (...) Sempre após as aulas me senti mais leve e em paz comigo mesmo. Exercitei meu corpo, minha mente e minha alma. Despertei o orgulho de ser afrodescendente. Conheci o sentimento de liberdade, me libertei de preconceitos...”*

*“O Odu da desconstrução
Se mostra longo e difícil, mas
O odu da transformação
É prazeroso em sua transição
Pelo odu de origem”*
(Hamilton).

“As aulas de História e Cultura Afro-brasileira ministrada pelo professor Eduardo tendo como princípio a ancestralidade, mostraram-me uma nova possibilidade de trabalharmos

¹⁰⁷ Ênfase do autor.

Africanidades em sala de aula e na vida. A principio estranhei a dinâmica da aula, mas logo entrei no clima e percebi que minha experiência seria mais que acadêmica. No decorrer das aulas, o conteúdo apresentado fez com que eu descobrisse o meu caminho dos estudos, uma vez que sai de Minas Gerais com a meta de descobrir em Salvador o que eu realmente gosto de estudar, Filosofia ou Africanidade. E um novo caminho me foi apresentado, pois descobri a possibilidade de estudar Filosofia e Africanidades como também Filosofia Africana.

...Cada quarta-feira era o dia de uma nova etapa, pois eu sempre aprendia a “enxergar” o que eu via todos os dias. E acredito que este componente curricular, fez com que muitos de nós, alunos, enxergássemos as diversas faces do racismo e as possibilidades de erradicá-lo. Os Odús foram a melhor alternativa para podermos lidar com uma temática complexa como o racismo. Acompanhada das dinâmicas, as aulas ficaram mais atraentes, inteligentes e emocionantes. Inspirou-me a didática do professor Eduardo e espero que eu seja uma professora excelente como ele. Aproveito para agradecer-lo (...) por me ensinar que a delicadeza é mais forte que a força bruta.

A ideia de afeto, como o afeto em si, foi o que mais me transformou nesse semestre. Esta disciplina fez com que eu reconhecesse que sou humana e que preciso educar minha sensibilidade. Não só eu, mas nós precisamos de alguma forma “educarmos” nossa sensibilidade. Uma vez que a sensibilidade é um caminho para o combate ao racismo, mas precisamos nos deslocar. Sairmos de nossa zona de conforto, mudarmos de lugar. (...) E acredito que cada um que resistiu até a última aula contribuirá de maneira significativa nesse processo de erradicação do racismo.

No mais, acredito fielmente que hoje sou uma nova Lorena que deseja ainda mais poder fazer parte dessa estrada que visa construir uma nova forma de olharmos e nos relacionarmos com a cultura afro-brasileira e Africana”.

(Lorena)

“...Apesar de já ter um histórico de formação no contextos afro-brasileiro na perspectiva histórica e etno-racial, neste semestre a matéria me trouxe uma nova forma de perceber aspectos que aparentemente são os mesmos já vistos, e ao mesmo tempo, fazendo-me aprofundar em determinadas questões, como a exemplo, a origem de pensamentos e conceitos africanos, anteriores aos canônicos e clássicos pensamentos/conhecimentos europeus, levando em consideração um universo onde todas somos “formadas” pela visão eurocêntrica de mundo. Assim, estou certo que ao fim do semestre, me encontro “menos colonizado ideologicamente” pelo pensamento europeu e mais influenciado pela cosmovisão africana. Isso para mim é um ganho imensurável, pois cada vez que descobrimos/enxergamos as qualidades que a africanidade nos deixa de herança, menos preconceituosos nos tornamos, ao mesmo passo que nos autoafirmamos, condição essa que reconheço como sendo importantíssima no combate à discriminação (...).

O conteúdo é vasto e extremamente denso, até mesmo pela complexidade dos temas abordados, em nosso contexto social. Denso e vasto, ao ponto de às vezes causar certa aflição por não dar tempo de explorar mais profundamente certos temas tão interessantes. (...) no fundo o objetivo é alcançado, no sentido de apresentar aos estudantes diversos temas, os instigando a buscar conhecer mais, fora do espaço/tempo de aula, possibilitando a construção de um repertório maior do que o componente em si, pode oferecer. Apesar do conteúdo denso, a metodologia do professor é imensamente rica e singular, facilitando o acompanhamento pelo estudante: desde os exercícios de relaxamento e momentos lúdicos antes, pós e durante as aulas; das músicas apreciadas e analisadas em sala; do espaço que se é dado para cada estudante expor sua ideia, à forma que o professor passa o conteúdo, de maneira tranquila e serena (características que parecem ser de sua própria personalidade),

que dessa forma consegue acessar facilmente nosso consciente, com reflexões que naturalmente encontrariam resistência, mesmo daqueles menos desprovidos de preconceito, mas que feito isso, provoca um turbilhão de reações e indagações na nossa maneira de (re)pensar esses valores “construídos”.
(Brasil)

“No começo das aulas, estranhei a forma como foi exposta, mas com o passar das aulas comecei a compreender e a entender onde poderia chegar. Eduardo (...) com uma proposta pedagógica reflexiva, utilizando o corpo como um fio condutor para suas aulas foi de extrema inteligência e sabedoria. Rompendo as barreiras da Faced por oferecer uma disciplina que pudesse desconstruir ideias e reconstruir novos conceitos sobre a ancestralidade africana, a cosmovisão africana e principalmente a filosofia africana. As aulas sobre os “Odús” foram de grande encantamento. O Odú de origem para mim foi o mais espetacular de todos, pois todo o tempo que estudei na escola e até mesmo na faculdade, nunca houve uma explicação tão reveladora e de desconstrução de conceitos que tinha sobre o assunto, todas elas vindas dos livros didáticos que, nos explicam muito mal sobre a origem do homem na terra. Outro Odú que contribuiu para formação de novos conceitos foi o de desconstrução e de transformação. A África não é um continente que só tem fome, doenças, escravidão e guerras”.
(Gerluce)

Relatos como esses fortalecem a concepção de que as ações / formação oriundas da metodologia escolhida por Eduardo Oliveira nos mostram o real princípio do conceito “formação”, não há como separar caminho de vivência, somos, estamos em constante formação. Ressalto o relato de Valdemar é importante para dizer que como o próprio encantamento, nem tudo são flores, sempre encontramos estudantes que têm dificuldade em compreender e até adentrar na metodologia, assim, há os que desistem do componente e aqueles que continuam, como o relato apresentado por Valdemar. Não tenho relatos escritos, mas em muitos momentos onde Eduardo pedia para que os estudantes fizessem uma avaliação das aulas, do andamento do componente, ouvimos estudantes falarem da dificuldade em compreender o que estava sendo dito, especialmente por que não havia uma programação anterior, assim não sabiam qual seria o tema específico da aula seguinte e nem que texto deveriam ler. Houve estudantes que conversaram comigo pedindo para conversar com o professor e dizer que a linguagem era muito difícil para estudantes de graduação, que esses estudantes não estavam “acostumados” em não terem indicação de textos para as aulas¹⁰⁸, aliás, essa é uma reclamação recorrente.

Ou seja, é importante afirmar que as aulas de Eduardo também são passíveis de críticas, nas avaliações também aparecem críticas e solicitações. Entretanto, meu foco aqui

¹⁰⁸ Eduardo trabalha com uma perspectiva de autonomia do estudante, assim, não costuma indicar textos para a “próxima aula”. Os textos são indicados no decorrer das aulas, desejando que cada estudante faça as suas escolhas.

não é uma análise crítica que aponta os pontos positivos e negativos, o objetivo é apresentar o componente curricular e o desenvolvimento da metodologia dos Odus durante a minha itinerância nesse componente.

1.2 - Da vez primeira – HCAA em 2010.2

O componente curricular de HCAA fora ofertado pela primeira vez em 2010.2, nesse momento, Eduardo não iniciou com a metodologia oriunda do seu aprendizado com os Odus, mas, ao final, quando a metodologia inicial, de trabalhar com seminários em diálogo constante entre os estudantes e o professor, não se mostrou “eficiente”, apazível para os estudantes, os Odus entraram em cena. Vamos ao processo de como isso se deu: folheando e relendo as anotações desse primeiro semestre observo que Eduardo começou por meio da escuta e do cuidado com o Outro, o estudante, buscando saber o motivo pelo qual cada estudante estava ali e após, por meio de diálogo, decidiu-se como se dariam as aulas que acabaram por delinear outros caminhos e chegarem aos Odus. Vejamos como se deu esse primeiro momento.

No primeiro momento, no primeiro dia de aula, 16 de agosto, Eduardo chega portando uma *Galinha D'Angola*¹⁰⁹, e a coloca encima da mesa, despertando a curiosidade de todas e todos, ele nada fala sobre aquele “objeto” que muitos, a maioria, não sabiam o que significava. Mesmo com os olhares curiosos, ele nada diz sobre o tal “objeto”, e começa uma dinâmica, movimentos de corpo, pois como já dissemos, para ele não há conhecimento sem deslocamento. Assim, já nos coloca que um objetivo importante desse componente curricular é “propor deslocamento (...). Transformação, pois o movimento do corpo é o movimento da cultura”. Diz que deseja que as aulas tenham formato de “educadores duplos”, trazendo essa inspiração de Paulo Freire.

Seguindo a esse momento, Eduardo pede que sentemos no chão e em círculo, e que cada um se apresente e diga o motivo pelo qual está cursando aquele componente curricular. Segundo minhas anotações havia 31 estudantes, desses, um terço fala que estava ali por conta da lei, além do estágio, do trabalho com crianças e do desejo de não trabalhar com o tema de africanidades apenas em datas específicas, ou seja, desejo que o tema faça parte dos diálogos cotidianos. Muitos também colocaram que estavam ali apenas porque o componente

¹⁰⁹ Não saberia identificar qual o material da qual ela era feita, mas o tamanho era de uma galinha dessas que temos no quintal de casa ou compramos na feira.

curricular encaixava-se nos seus horários, completando uma possível lacuna entre os seus horários de aula. Vejamos trechos de alguns relatos¹¹⁰:

“...diálogo com algo novo, mas que não é novo e que não aparecia no currículo”.

“...realidade que se vai enfrentar em virtude da lei, mas que é algo que deveria ser natural”.

*“Necessidade de conhecer nossa história, nossa ancestralidade.
Isso irá refletir no papel de educadora”.*

“Busca de responder a pergunta: qual o meu lugar nessa cidade? Além de iniciar um diálogo para criar uma identidade sem tendência europeia e colonizadora”.

“Conhecer além do que foi “aprendido”, maquiado no ensino médio”.

Dos 31 breves relatos um chamou-me a atenção, pois falou de temas constantes nessa itinerância da HCAA: *“aprofundar, redescobrir, ressignificar e reaprender”*. Destaco essa fala, por compreender que, como pesquisadores de um tema que fora negado durante séculos, temos o dever de aprofundarmos e assim redescobriremos nossa própria história, ressignificarmos e assim, reaprendermos. São falas carregadas da necessidade de descobrir e reconhecer a ancestralidade de cada um.

Após essa apresentação, Eduardo apresenta-se, fala da sua pesquisa na especialização, no mestrado e no doutorado. Diz que aquela é a primeira vez que trabalha com uma turma de pedagogia e assim, segue trazendo um histórico sobre a temática de africanidades no curso de pedagogia da FACED / UFBA, aquele histórico apresentado no primeiro capítulo dessa dissertação. Após essa apresentação, ele nos traz sua proposta, que é a de trabalharmos com seminários e juntos construímos os tópicos que seriam abordados:

- 1 - Pré-História Africana
- 2 - Origem da Humanidade
- 3 - Racialismo: A raça no desenvolvimento da espécie
- 4 - Teoria da Migração
- 5 - Universidades: Tombuctu (Universidade de Sankore), Gao, Djenné
- 6 - Impérios Africanos: Gana - Mali - Songai; Zimbabue - Congo; Monomopata
- 7 - Organizações Políticas
- 8 - Cultura: Yourubá - Fon - Ewê - Banto
- 9 - Escravidão Criminosa
- 10 - Conflito e Negação
- 11 - Formação da Sociedade Brasileira
- 12 - Pensamento Social no Brasil

¹¹⁰ Nesse momento a minha itinerância na HCAA não se fazia como o campo de pesquisa para a pesquisa do mestrado, como já dito. Portanto, meu diário de campo é desatento, um exemplo, é que nesse momento não citei nomes dos estudantes como foi feito em relação à HCAA 2013.2.

- 13 - Pensamento Social Negro
- 14 - Literatura Africana
- 15 - Literatura Afro-Brasileira
- 16 - Independência dos Países Africanos
- 17 - África Contemporânea
- 18 - Religiões de Matrizes Africanas
- 19 - Capoeira
- 20 - Políticas Afirmativas
- 21 - Lei 10.639
- 22 - Quilombo
- 23 - Educação das Relações Étnico-Raciais
- 24 - Filosofia Africana
- 25 - Antropologia das populações negras no Brasil
- 26 - Artes Africanas
- 27 - Artes Afro-brasileiras
- 28 - Etno-Ciências
- 29 - Etno-Matemática
- 30 - Pensamento negro sobre a Educação
- 31 - Mito – Rito - Corpo
- 32 - Corporalidade Africana e Educação
- 33 - Pedagogia do Baobá
- 34 - Movimento Social Negro
- 35 - Intelectuais Negros
- 36 - Feminismo Negro
- 37 - Cidadania e D.H (Direitos Humanos)
- 38 - Violência Racial
- 39 - Festas
- 40 - Continuidades Africanas
- 41 - Valores e Princípios da África no Brasil Contemporâneo

A turma fica espantada, afinal são muitos temas e muitos desconhecem esse “novo / outro mundo”, mas seguimos e decidimos quais temas seriam discutidos em cada seminário, e assim cada aula seguiria com seminários e intervenções de Eduardo. Ao final dessa primeira aula, finalmente conhecemos a história daquele objeto estranho, ou seja, o mito da CONQUEN, a famosa Galinha D’Angola. Vejamos esse mito nas vozes de Vanda Machado e Carlos Petrovich (2004, p. 43 / 45):

A transformação da Conquén

Era uma vez, no início do mundo, quando todos os bichos falavam. Os bichos, as árvores... as pessoas... todos procuravam se comunicar e se entender do melhor jeito possível. Sendo assim, muita coisa era resolvida com uma boa conversa. No princípio do mundo, era uma vez, uma conquen que vivia ciscando e olhando apenas para o que fazia, sem se envolver com ninguém. Passava o dia todinho a reclamar gritando: Tô fraco! Tô fraco! Tô fraco!
A sua cor era cinzenta e não tinha graça nenhuma.

Pobre conquen, nada de novo acontecia na sua vida. E cada dia ela estava mais insatisfeita...

Ela ficava cada vez mais zangada.

Certo dia, ela mesmo compreendeu que estava demais. Era necessário transformar aquela situação. A conquen então lembrou que ali perto morava um *oluow*. O *oluow* era uma pessoa que vivia dando conselhos a todos que o procuravam. Ela resolveu procura-lo também, para receber orientação sobre o que estava acontecendo na sua vida...

Ela vivia muito nervosa.

De longe ouviu-se os seus gritos: Tô fraco! Tô fraco! Tô fraco...

O *oluow* a recebeu. Depois de ouvir atentamente as suas queixas, falou pausadamente:

- Todo o seu problema é este seu jeito horrível de tratar as pessoas. Meu conselho é que você mude seus hábitos, suas atitudes, imediatamente. Tratar bem as pessoas nos traz alegria e bem estar. Preste atenção às pessoas, principalmente à queles que você encontra pela primeira vez.

Vou lhe ensinar umas palavras mágicas.

Você vai ver como tudo vai mudar.

A conquen estava muito mal mesmo, pensava e gritava: eu quero mudar. Eu vou mudar. Eu vou mudar. Agradecida deu um punhado de *Kauri* ao *oluow* e partiu.

Já na manhã seguinte, quando ela despertou foi olhando para a cajazeira e cumprimentando-a: “Kuawró”. A cajazeira espantada respondeu *Kuwaró ô!*

Mais adiante encontrou dois patinhos que estavam no seu caminho. Ela falou antes de passar entre eles: *agô!* Eles deram passagem a nova amiga, respondendo como de costume: *agô ya.*

Um grupo de coquens passou apressado para o trabalho e ela desejou simpaticamente: *Kuixé!* O grupo todo agradeceu em coro: *Adupé ô.*

Na verdade aquele dia parecia completamente diferente. Ela parou um pouco já no caminho de casa. Era noite, todos a olhavam como se a vissem pela primeira vez. E foi logo cumprimentando a todos com a maior cortesia: *Kualé!*

E todos responderam *Kualé ô!*

Depois de um pouquinho de prosa de nagô, a conquen não esqueceu a despedida e falou com alegria: “*adolá!*” Foi uma beleza da transformação da conquen. Foi tanto que no dia seguinte ela encontrou *Oxalá* no seu caminho. Ela tratou *Oxalá* com toda ternura e educação. De tudo que ela trazia consigo entregou para o velho *Oxalá*. Imagine como *Oxalá* ficou contente em receber tanta atenção.

Foi ai que para demonstrar seu agrado, Ele tirou de sua bolsa um pozinho mágico e pintou a conquen todinha como umas bolinhas brancas. E pegou um montinho de barro, amassou e colocou no cocoruto da conquen. Assim a conquen ficou marcada como um bicho de predileção de *Oxalá*.

A partir daquele dia todos buscavam a sua companhia e conversavam muito com ela. E sempre despediam-se com muita alegria.

E percebeu-se que todas as conquens do mundo apareceram com um pitombinho na cabeça e as pintinhas brancas dadas por *Oxalá*.

Após contar a história da transformação da conquém, Eduardo nos traz seu sentido, que seria “mudar de atitude e não apenas de conceitos”, nos levando a refletirmos sobre o nosso estar-no-mundo, nosso papel não apenas enquanto educadores, mas seres que tem uma relação de responsabilidade pelo lugar onde vivemos. Daí a sua proposta inicial: deslocamento, transformAÇÃO! A compreensão de que só podemos produzir novos conceitos, só é possível ressignificar conceitos quando o colocamos em crise, quando

deslocamos os conceitos que nos foram passados, assim criticamos e ressignificamos, sempre “de olho no contexto”, e em diálogo com os etnométodos de cada um, ou seja, com “os métodos, enquanto práticas com sentidos, que empregam no dia-a-dia, em qualquer situação, para compreender e efetivar a vida” (MACEDO, 2007, p. 08).

Essa transformAÇÃO merece vir travestida da escuta do tempo em que “os bichos, as árvores... as pessoas... todos procuravam se comunicar e se entender do melhor modo possível” (MACHADO; PETROVICH, 2004, p. 43 / 45): Não há modo de transformar sem respeitar o que nos constitui, à natureza, ao tempo, ao universo, ao silêncio, à escuridão... é um tempo de travessia para que encontremos outros mundos, onde viver seja sentir e imprimir sentimentos de bem-viver.

Com esse desejo, as aulas seguem com os seminários e as intervenções de Eduardo, percebemos que os três primeiros itens que são discutidos num único seminário, é o ODU DE ORIGEM, os três itens seguintes apresenta o ODU DE TRANSIÇÃO (4,5 e 6), os quatro seguintes seriam o ODU DE DESCONSTRUÇÃO, os cinco seguintes seriam o ODU DE TRANSFORMAÇÃO, os três seguintes seriam o ODU DE ENCANTAMENTO (sendo que este é transversal a todos os outros), ou seja, os itens já são uma produção desde os Odu.

No decorrer dos seminários, Eduardo insiste na importância do movimento, pois “não dá para compreender a história africana e afro-brasileira sem prescindir o movimento, este nunca deve ser linear, sempre circular” (trecho de aula, 30 de Agosto de 2010), onde o movimento tem o desequilíbrio como meta, assim desconstruimos, e o movimento de *ginga* é o privilegiado para compreender a matriz africana, pois este conceito nos tira da lógica linear, pois a *ginga* é o “elo de ligação entre as culturas ancestrais” (OLIVEIRA, 2007), “é uma dança que está na origem da cultura ancestral da África. A *ginga* é a síntese da cosmovisão africana” (Idem, p. 183, grifo do autor), é a sabedoria de se lidar com os opostos. Na aula de 30 de agosto, ele nos diz que a *ginga* nos tira da lógica causa e efeito e nos leva para possibilidades outras, “o isso ou aquilo ou nem isso nem aquilo, mas outra coisa”. Ter a *ginga* como “principal conceito da ciência humana, compreende o movimento como contextualizado, abre espaço para a incerteza e a probabilidade”.

Seguindo minhas anotações encontrei relatos interessantes sobre a aula do dia 20 de setembro, dia em que Eduardo pedira uma avaliação, para decidirmos se seguiríamos com a dinâmica dos seminários e suas intervenções, ou se seria melhor mudar a metodologia. Em geral os estudantes falam que “*incomoda não ter cobrança*”, “*necessidade de indícios para saber o que vai acontecer na aula*”, “*necessidade de referências*”, dentre outros, assim,

responsabilizo-me por enviar, novamente, os tópicos dos seminários e a bibliografia que fora indicada no decorrer das aulas. Na sequência, Eduardo rememora as discussões acontecidas. Após essa rememoração assistimos ao filme “Kiriku e a Feiticeira¹¹¹”, e depois refletimos sobre os princípios que encontramos no filme. Assim, discutimos sobre ética e as diferenças entre princípios e valores. Assim, somos apresentados aos 12 elementos¹¹², os 12 princípios constitutivos das comunidades africanas. Potencializa-se o conceito de ética, que representa aquilo que fazemos, e não o que pensamos, e é a liberdade que a potencializa.

Nas aulas seguintes, trabalhamos a estética africana, momento em que Eduardo assegura que “a estética africana é sempre **chão**”¹¹³, e que este é o signo máximo, pois é a nossa experiência. Para essa discussão, a capoeira angola é apresentada e considerada um “microcosmo que representa o macrocosmo africano, tal qual o candomblé” (trecho de aula, 11 de Outubro, 2010), são as pluralidades de possibilidades. Na aula que segue nos encontramos com vários livros da literatura africana e afro-brasileira, e essa aula se desenha com leitura de partes desses livros, embalada na escuta e reflexão da música “Noite Severina” cantada por Ney Matogrosso e Pedro Luís e a Parede¹¹⁴:

Severina Noite

Corre calma Severina noite
De leve no lençol que te tateia a pele fina
Pedras sonhando pó na mina
Pedras sonhando com britadeiras
Cada ser tem sonhos a sua maneira
Cada ser tem sonhos a sua maneira

Corre alta Severina noite
No ronco da cidade uma janela assim acesa
Eu respiro teu desejo
Chama no pavio da lamparina
Sombra no lençol que te tateia a pele fina
Sombra no lençol que te tateia a pele fina

¹¹¹ Filme francês, lançado 1998, com direção de Michel Ocelot. O filme conta a história de um menino que nasceu quando quis, além de ser muito esperto, era muito corajoso e com sua curiosidade, coragem e a não aceitação do sofrimento que a aldeia em que vivia, Senegal, em consequência de uma feiticeira má. Apesar de pequeno o menino esperto que sempre procurou o apoio da mãe que sempre o respeitou, descobre por meio de um velho conselheiro, seu avô, que morava na montanha, descobre que a feiticeira era má por conta do grande sofrimento pelo qual passava, ele a livra desse sofrimento, salva sua aldeia e mostra quão bonita era Karabá, que não verdade não era uma feiticeira má. Kiriku é um menino atento que não se conforma com aquilo que lhe é imposto e busca o bem-estar da comunidade, mesmo que coloque sua vida em risco.

¹¹² Eduardo traz esses elementos no seu livro “Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente”, 2006. Esses elementos estruturantes da cosmovisão africana são: Universo, Força Vital, Palavra, Tempo, Pessoa, Socialização, Morte, Produção, Família, Poder, Ancestralidade, Religiões Africanas.

¹¹³ Vide: Filosofia da Ancestralidade, 2007, especialmente a parte dedicada ao corpo, p. 97-123.

¹¹⁴ Composição de Lula Queiroga e Pedro Luís, faz parte do álbum “Vagabundo – Ao Vivo”, de “Ney Matogrosso & Pedro Luís e a Parede, lançado em 2005.

Ali tão sempre perto e não me vendo
Ali sinto tua alma flutuar do corpo
Teus olhos se movendo sem se abrir
Ali tão certo e justo e só te sendo
Absinto-me de ti, mas sempre vivo
Meus olhos te movendo sem te abrir

Corre solta suasuna noite
Tocaia de animal que acompanha sua presa
Escravo da sua beleza
Daqui a pouco o dia vai querer raiar
Daqui a pouco o dia vai querer raiar
Daqui a pouco o dia vai querer raiar
Daqui a pouco o dia vai querer raiar

Ali tão sempre perto e não me vendo
Ali sinto tua alma flutuar do corpo
Teus olhos se movendo sem se abrir
Ali tão certo e justo e só te sendo
Absinto-me de ti, mas sempre vivo
Meus olhos te movendo sem te abrir

Corre solta sua suna noite
Tocaia de animal que acompanha sua presa
Escravo da tua beleza
Daqui a pouco o dia vai querer raiar
Daqui a pouco o dia vai querer raiar
Daqui a pouco o dia vai querer raiar
Daqui a pouco o dia vai querer raiar

Ao reler minhas anotações e ouvir algumas vezes essa música, lembrei-me da aula, de como ficamos tomados e encantados, de como, particularmente, fiquei embebecida com o seu desenrolar. A música “Noite Severina” arrebatou, inquietou, mexeu por dentro, levando a reflexões diversas sobre o seu sentido, encontrando uma relação com a ancestralidade que “ali tão sempre perto e não me vendo”, que está no lençol e na pedreira, que nos sustenta em todos os nossos passos, enquanto é noite, quando o dia raia e segue.

Seguindo as anotações, encontro um poema do poeta angolano José Luís Mendonça:

O fruto das palavras

Um hálito de pedra. É o que és
Neste inventário de invenção.
Um rio que não dorme talvez o verão
De um fruto visitado pelos dentes da palavra.

Ébrio de vento como um barco no deserto
Acende a rã adormecida no teu ventre
E o gume do meu canto escorre

O sangue ainda quente de tu seres
A fêmea do dia que me ocupa

O fruto das palavras. É o que és
Neste inventário de invenção. Quem sabe
O verão de um rio
Visitado pelo hálito da pedra que não dorme.

Leio na música e no poema as encruzilhadas do conhecimento, o silêncio que fala, a ancestralidade que guarda, o encantamento que impulsiona o agir, a oralidade que guarda e perpassa nossas histórias, corpo que experiencia, a saudade que caminha em nós, a alteridade que nos caracteriza. É assim que aprendemos literatura africana e afro-brasileira, lendo-as, sentindo-as, pois que “literatura se ensina lendo, é criação” (trecho de aula, 18 de outubro, 2010). Assim aprendemos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, sobre a filosofia africana e aprendemos movimentos para o ensino para as relações etnicorraciais.

Eduardo nos apresenta as chaves de leituras para se compreender a literatura africana e afro-brasileira, entendo que são chaves para se compreender o pensamento africano e afrodescendente, eis os elementos / as chaves de leitura: natureza, corpo, ancestralidade, comunitarismo e o encantamento, que é quem dá sentido aos demais.

A **Natureza** seria o elemento comum, estrutural, pois tudo está contido nela e tudo a contém, “ela é o campo, plano de imanência”. O **Corpo** “é uma estrutura do conhecimento africano, da narração, tudo é corpo”. **Ancestralidade** “é o sentido da narração, do que está acontecendo. Para a literatura é o antepassado”. O **comunitarismo** é a visão do bem comum, “é o sentido ético de promover o bem”. O **Encantamento** “é o sentido das coisas, é o que torna o ordinário extraordinário, dá sentido para o acontecimento. Na filosofia ele seria a resposta ao espanto. Subverte e dá sentido ao tempo”.

Eduardo fala sobre o mito na literatura africana e afro-brasileira, pois na cultura africana e afro-brasileira o mito pode ser vivenciado, ele ensina, traz experiências e conhecimento. Aqui, a filosofia, a educação, enfim, as ciências se comunicam, dialogam, além de ouvirem vozes, assim como a voz dos “aprendentes”.

Na aula seguinte somos apresentados ao que seria o Odu de Encantamento / Estética, trazendo o tema do Negro no Brasil desde a Mídia, assim ouvimos músicas africanas, caribenhas, brasileiras, ouvimos samba, reggae, música lírica, dentre outros ritmos. E após ouvirmos e tentarmos compreender as músicas dentro do contexto do componente curricular, Eduardo diz: “eu tenho insistido que para entrar na chave de leitura de história e cultura africana, precisa-se, além de textos escritos e falados, aprender a ouvir, a se movimentar,

mexer o corpo, o afeto. Outras inteligências presentes no corpo” (trecho de aula, 08 de Novembro, 2010). Diz-nos que a “música é muito além de uma mera exibição estética”, é uma crítica, uma experiência,

eu estou usando a música hoje, como já usei o cinema, o corpo, estou usando como metáfora de possibilidades de educação. Se eu souber transformar esse material num conteúdo com forma, no modo como vou lidar com meus estudantes, estou preparado para receber qualquer material. Isso não é retórica, é experiência (Idem).

Eduardo utiliza essa metodologia aproximando-nos do nosso cotidiano, nos dando possibilidades de trabalhar com as diversas mídias, textos, etc., de modo crítico e eficaz, pois “seremos melhores educadores e educadoras na medida em que soubermos interpretar bem a nós mesmos e ao Outro” (ibidem).

Trabalhar com a estética, com o encantamento não é uma tarefa fácil, além de densa, por isso é preciso cuidado no ouvir e no falar, pois

e incrível como esse tipo de sistema poético e de estética encurta os caminhos. Como é difícil fazer isso, parece fácil, mas não é. A estética é exatamente o lugar onde forma e conteúdo têm de estarem juntas. A estética que é pura forma ou puro conteúdo fica abstrata e ideológica. É preciso dosar as duas coisas (trecho de aula, 08 de novembro, 2010).

Trabalhar com estética, com encantamento é buscar / dar um sentido outro, é forma e conteúdo que não se deseja abstrato, ainda que a abstração seja uma parte que constitui o todo, e nem ideológica, é uma práxis de sentido, onde a razão não é o maior valor, o conhecimento caminha com os acontecimentos do próprio corpo.

Seguimos ouvindo / refletindo algumas músicas, especialmente Milton Nascimento, e assim discutimos desde a estética os elementos apresentados como chaves de leitura para adentrar-se no conhecimento africano e afro-brasileiro. Transformando essas músicas num estudo pedagógico, “sem reduzir o corpo a mero instrumento de ensino-aprendizagem”, o corpo é o fio condutor.

Nas aulas seguintes Eduardo retoma o conceito de ancestralidade, trabalhando-o de modo mais “sistemático”, enfático, inicialmente apresenta-o como “o conceito para interpretar toda e qualquer “coisa” ligada à africanidades” (trecho de aula, 22 de Novembro, 2010). Apresenta-o ainda como uma categoria analítica, além de um conceito explicativo, “é determinante na organização política, social e econômica” (idem). A economia refere-se ao material, a política refere-se aos espaços públicos e o social está ligado às regras culturais.

Finalizamos o semestre com uma “revisão” geral de tudo o que vimos em nosso curso e com uma apresentação dos Odus brevemente explanados: origem, transição, desconstrução, transformação, beleza / encantamento, corpo, natureza e cultura.

Apresentamos o modo como se deu a primeira vez que o componente curricular fora ofertado como indicativo para compreendermos que a metodologia dos Odus não se deu desde o seu início, de certa forma, começou a ser colocada em prática por Eduardo por consequência da primeira experiência metodológica (seminários e intervenções) não “bem-sucedida”, fazendo com que os Odus entrassem em cena. No ponto seguinte, apresentaremos os Odus, trazendo anotações de todos os semestres em que o componente fora ofertado.

1.3 – ODUS: caminhos de / para a experiência

É dentro da perspectiva apresentada anteriormente que Eduardo adentra os Odus, ou seja, o conteúdo e a metodologia utilizada, apresentando, então, chaves de leituras e de interpretações, instrumentos para produção de outros olhares sobre a história e cultura a africana e afro-brasileira, trazendo sempre os deslocamentos de sentidos, a coletividade, a memória, o corpo e a ludicidade como fios condutores dessa produção.

Como no Ifá, os Odus são sempre duplos, assim, Eduardo nos apresenta 8 Odus nos convidando a desenvolver, dobrar os outros 8. Nos últimos três anos de HCAA, ele propôs-se a apresentar os 8 odus, entretanto, apenas nesse último semestre conseguiu, em alguns Odus demorou-se mais tempo, devido a complexidade, em outros fora mais rápido. Como nesses últimos anos a metodologia dos Odus fora a utilizada não irei apresentar como se deu em cada ano, agora iremos construir a teia com as experiências acontecidas em 2010¹¹⁵, 2011, 2012 e 2013.

Os Odus são os seguintes:

1 – Odu de Origem

2 – Odu de Transição

3 – Odu de Desconstrução

4 – Odu de Transformação

5 – Odu de Beleza

6 – Odu de Natureza

7 – Odu de Espaço

8 – Odu de Tempo

¹¹⁵ Tanto no curso de pedagogia da Faced como no Parfor.

Devo salientar que nesse momento irei apresentar os cinco Odus que foram trabalhados em todas às vezes que o HCAA fora ofertado, que seria os odus de: Origem, Transição, Desconstrução, Transformação e Beleza (encantamento e estética). É importante demarcar que no texto da dissertação, encontramos exposições sobre natureza, território (espaço) e tempo. Agora vamos caminhar com e desde os Odus!

1.3.1 – ODU DE ORIGEM

O primeiro Odu é o de Origem, segundo Eduardo, é só didaticamente que se começa falando do Odu de Origem, entendendo que origem não é começo, pois no círculo, no opelê-ifá pode-se começar de vários lugares¹¹⁶. Para falar sobre esse odu inicia dizendo que

não há uma origem única, não tem um dia em que a bondade começou, que a maldade começou, que o homem nasceu, que a história iniciou (...). O homem começou no Lago Vitória 130 mil anos atrás, isso é certo? Não é certo! A cada dia a gente tá descobrindo um fóssil mais antigo do que aquele, percebe? Isso é sempre dinâmico, (...) a origem é uma questão de escolha, não é uma questão ontológica, ou seja, não é um fato consolidado, é só uma escolha, cada pesquisador, cada pesquisadora escolhe o seu ponto de partida, porque o ponto de partida não é arbitrário (trecho de aula, 19 de novembro, 2010).

No Odu de Origem, Eduardo dialoga com Michel Foucault¹¹⁷, fazendo uma leitura desde a perspectiva africana. Compreende-se que a “origem não se impõe como um dado, a origem é uma construção epistemológica, a origem é uma construção mental, é uma construção conceitual” (Idem), ela é uma escolha. E essa escolha não se dá do nada, é uma pesquisa científica, ela se dá porque somos livres, partindo de um princípio ético, onde essa ética apresenta-se como a porta de entrada da liberdade e da escolha de cada um, ou seja, pauta-se na liberdade e na ação ética (aula, 2011), assim,

a origem não dá margem para a arbitrariedade, a origem é fruto de uma livre escolha, portanto, a base de uma escolha é o que caracteriza a humanidade, não é a racionalidade. O que caracteriza o humano é a liberdade e a liberdade não é uma coisa só docinha, gostosa e etc. (...) Por isso a educação é fundamental, porque é a educação que nós dá mais condições de discernimento, de fazermos melhores escolhas sem

¹¹⁶ Em suas aulas, Eduardo “desenha” uma figura representativa do Opelê ou um círculo, assim, demonstra no próprio desenho, construindo uma teia de origens diversas, além de interligações entre os odus.

¹¹⁷ Comumente Eduardo dialoga com autores europeus, fazendo uma releitura desde a cosmovisão africana. Entretanto, não apresentarei essa discussão aqui. Como já foi dito, transcrevemos as aulas para transformá-las em material didático, essa discussão será elaborada / desenvolvida nesse material.

nenhuma garantia que elas irão dar certo, ninguém pode garantir a vocês do ponto de vista epistemológico que o que ela tá dizendo, o que ele tá dizendo é garantido, (...)ninguém! Isso eu acho maravilhoso, porque desautoriza as autoridades absolutas e coloca como condição da produção do conhecimento a interação com o outro. O conhecimento não pode ser produzido sozinho, conhecimento é um fenômeno coletivo (trecho de aula, 19 de novembro, 2010).

Conclui-se, então, que o conhecimento nunca é individual, é sempre coletivo e a liberdade desdobra-se em criatividade, desse modo,

a base epistemológica da produção do conhecimento não é a lógica, (...) não é o raciocínio causal, a base epistemológica do conhecimento é a criação viva, o universo não está estruturado em torno de matérias antigas, sólidas, o universo está estruturado acima de criação. (...) a matéria é uma ilusão da compreensão humana e o que a gente tem é um estado pulsante, constante de criação (Idem).

Essa criação é subjetiva, é condição para a produção de conhecimento, enquanto a lógica organiza esse conhecimento, apresentando-se como um instrumento para tal, a subjetividade apresenta-se, então, como a responsabilidade em criar mundos melhores, criar desde as experiências vividas, vivenciadas em nós mesmos e com o/s outro/s, ou seja, nossa subjetividade é responsável, implicada. São os nossos processos formativos.

Compreendemos que educar desde a cosmovisão africana é educar pelo viés das experiências, pois o verdadeiro, que pode ser efêmero, conhecimento vem de dentro, do lugar de onde venho, ou seja, do meu pertencimento, da minha comunidade, do meu modo de ver e sentir. Assim, educar o olhar é exercitar a capacidade do sentir, ter a emoção como base da razão, ter a criação como base para o conhecimento, pois dialogando com Roberto Macedo (2010, p. 129) “em formação é preciso entender que a emoção coloca o sujeito em movimento e o impulsiona para a ação”.

Eduardo Oliveira diz que na educação do olhar há posições básicas que podemos encontrar, essas posições seriam o **olhar de longe (ou distanciado)**, o **olhar de perto (ou aproximado)** e o **entre-meio**¹¹⁸. Considera que o **olhar de longe** é aquele que “tende a privilegiar o conjunto e perder os detalhes. Com isso perde-se o movimento das singularidades e se ganha na percepção da totalidade”, já o **olhar de perto** “vê fragmentos, mas distancia-se da visão de conjunto”, enquanto que o **olhar do entre-meio** é “um híbrido que combina tanto a dinâmica do olhar distanciado quanto do aproximado, ele não substitui,

¹¹⁸ Segundo o autor, esses olhares caracterizam a percepção da metafísica (olhar de longe), o pensamento pós-moderno (olhar de perto) e a cultura dogon (olhar do entre-meio) que é uma cultura africana que muito influencia a pesquisa que Eduardo realiza em sua tese. Vide, Oliveira, 2007, pp. 237-243.

nem supera os outros olhares, pois não se trata nem de negação nem de aprimoramento de outras perspectivas”. Esse é o olhar escolhido para construção dessa dissertação, e acredito que o olhar do próprio autor, pois, o **olhar entre-meios** é aquele

que vai de um a outro, tendo como referência sempre o oposto, ou seja, o alheio, o Outro. Assim, quando está sob efeito da vertigem causada pela proximidade (olhar aproximado) terá como referência a mansidão do olhar de totalidade (olhar distanciado) e vice versa. Ao contemplar o conjunto de uma paisagem terá como referência a singularidade de seus movimentos, pois o olhar entre-meios é uma relação / interação dos extremos. Por isso ele é relativista posto que, ao relacionar-se com os extremos de um oposto a outro, pode redefinir os contextos e suas medidas de grandeza. (...) O olhar entre-meios reconhece que o olhar cria o contexto na mesma medida em que o contexto cria o olhar. Um é corrente para o outro e juntos formam os elos culturais (2007, p. 238 / 239).

Desse modo, no Odu de Origem nosso pequeno grande Ananse escolhe o ponto, o olhar pelo qual ele iniciará a construção da sua teia, sabendo-se que essa escolha não é arbitrária e se faz em comunidade, pois Ananse tem a ancestralidade como o princípio delimitador para escolha dessa origem, e o olhar entre-meio é o fio condutor de suas ações.

Assim sendo, esse primeiro raio, primeiro fio, primeiro Odu, da teia de Ananse finaliza-se iniciando o próximo Odu, que é o de Transição. Para isso, trazemos Mainã Leone, Abian¹¹⁹ da casa de culto aos Ancestrais Ilê Asipá¹²⁰, com seu relato sobre o processo de transição pela qual passou quando estudante do componente curricular. Relato esse que mostra uma transição vivenciada desde a escolha por sua origem, vejamos:

Explorar a africanidade para que ela possa nos explorar

Mediada por Eduardo Oliveira, a disciplina História e Cultura Africana e Afro-brasileira faz-se extremamente importante para o reconhecimento da nossa matriz africana, para entendimento de conceitos sobre africanidades e encontros com a mesma.

Vinda de uma família renomada no Benin, prima-neta de uma das maiores yalorixás do país¹²¹, estava em meio a crises por mudanças, completamente perdida, e tendo que tomar decisões... Essa matéria, assim como seu docente, entrou em minha vida e me ajudaram a questionar a importância e que diferença eu poderia fazer para minha ancestralidade.

Acabou sendo uma parceria com meu eu!

E me tranquilizou bastante quanto às questões da minha vida.

De 2011 (3º Semestre) para cá eu mudei muito minha maneira de ver minha África.

¹¹⁹ Segundo Mainã, Abian são as mulheres responsáveis pelo trabalho na cozinha e limpeza do local, são aquelas que “dão vida na hora de cantar e fazer a festa”.

¹²⁰ Criado por Mestre Didi.

¹²¹ Mainã é prima neta de Mãe Senhora (Maria Bibiana do Espírito Santo) do Ilê Axé Opó Afonjá que é irmã da sua bisavó Felícia do Espírito Santo.

Eduardo consegue entrar no mundo África, sem expor tudo que ela tem e isso me deu uma curiosidade maior para buscar as origens dos meus encantos desconhecidos. Apesar, de achar que ele poderia penetrar muito mais... (...)

Ancestralidade é raiz e sem sabermos de onde viemos não conseguimos saber ao certo para onde devemos ir e não temos um motivo para mudar algo que no passado tenha ficado como pendência. Para nós, negros, ainda é mais valioso. Uma cultura linda, uma trajetória de dor, lutas, derrotas, feridas e com tudo conseguimos a liberdade. Liberdade que é meio termo, mas que nos tirou dos troncos.

Nosso maior tesouro é nossa história.

Mainã Leone, ex-estudante de pedagogia¹²².

Turma de HCAA em 2011.2

1.3.2 – ODU DE TRANSIÇÃO

Ao finalizarmos essa breve apresentação do Odu de Origem e percorrermos um pouco da experiência de transição / experiência formativa de Mainã, percebemos que não basta apenas escolhermos a nossa origem, pois, ainda apresenta-se como um ponto, ainda que não seja arbitrário, desse modo faz-se necessário pensarmos o seu deslocamento, o seu movimento, “como isso se processa na prática, como se ganha forma, corpo” (trecho de aula, 15 de Março, 2011). Ou seja, faz-se necessário compreendermos como se dá essa transição. E por meio dessa reflexão chegamos ao ODU DE TRANSIÇÃO, que tem como conceitos fundamentais o movimento, o deslocamento e o processo, pois:

não basta ter origem, que é uma escolha, que não é um dado imposto, (...) a origem é só origem, é só o primeiro passo, pra entender qualquer fenômeno que eu queira entender (...) eu preciso entender como isso se modificou, como isso criou movimento, como isso ganhou corpo, como isso, afinal de contas, chegou a se constituir naquilo que eu vejo hoje. Nós não somos os homens primatas que fomos a princípio, nós evoluímos, nós não somos mais aqueles hominídeos, nós somos homens sapiens, sapiens muito desenvolvidos, dizem. Então, eu preciso entender a transição, como a coisa sai do seu estado de origem, do seu estado original (...) para se transformar naquilo que é hoje, no fenômeno que a gente estuda agora (trecho de aula, 19 de novembro, 2010).

Eduardo aponta que a validade dessa concepção não é só para História da África, mas para a produção de conhecimento em qualquer área, entretanto, pensamos desde um ponto de vista da experiência africana. Seguindo essa itinerância, o Odu de Transição apresenta-se como esse processo de compreensão da transição de como algo sai do seu estado original e se

¹²² Mainã trancou o curso de Pedagogia e agora cursa psicologia. Quando cursou o componente curricular ela estava no 3º Período do Curso Noturno.

transforma no que vemos, por exemplo: “estudar África colonial é impossível, pois só estudo a África colonial do ponto de vista de hoje, porque eu estou no hoje (...). É entender que têm deslocamento de conceito, de idéia, de pesquisa, que tem além de deslocamento, eu tenho que acompanhar o movimento” (Idem). O movimento é fruto, também, das nossas intenções, dos nossos desejos, dos sopros de vida cotidiano movido por nossas experiências!

Desse modo, temos que compreender que o conhecimento livre e criativo não cessa, assim, o movimento é condição para o conhecimento, afinal, nada na natureza está parado e não há como se pensar, produzir, conhecer desde a perspectiva africana separando-se da natureza. Sobonfu Somé (2007, p. 20) nos diz que “a natureza nos ajuda a ser o nosso verdadeiro ser”. Faz-se necessário desenvolver epistemologias que acompanhem o movimento próprio da existência, da realidade que vemos, sabendo-se que há diferentes, diversos modos de se ler, pois não há uma verdade absoluta, há verdades possíveis, realidades possíveis e diferentes, pois as culturas são diferentes. Eduardo afirma que ainda “perdura o paradigma de que pensar é congelar as coisas, separá-las, congelá-las, é dar respostas definitivas. O que é definitivo nessa vida? Alguém pode até me dizer assim “a morte”, eu digo a vocês “para o africano nem a morte”” (trecho de aula, 15 de Março, 2011), esta é uma criação contínua. Na perspectiva africana “o que não se renova e não se recria continuamente apodrece e morre¹²³. É preciso mover-se e se aquecer sempre para manter aceso o pavio da vida” (MACHADO, 2013, p. 110).

Desse modo compreendemos que:

o objeto de estudo da epistemologia é o processo, é o movimento, não é o resultado, porque eu nunca tenho resultado final, tenho sempre resultados provisórios e parciais (...). Meu aluno nunca vai estar pronto, eu como professor nunca estarei pronto, é sempre provisória a formação, porque eu sempre vou efetivamente reelaborar, desconstruir, criticar, acrescentar, manter. É dinâmico, não pára nunca (trecho de aula, 19 de Novembro, 2010).

Ou seja, escolhemos uma origem, transitamos pelos diversos movimentos, posto que o movimento processa-se de diversos modos, onde dois desses modos, são os próximos Odus: desconstrução e transformação. Esses movimentos nos levam a compreensão e a ação de que: “conhecer é reter informações, dominar técnicas e reflexões. Sabedoria é mais! Sabedoria é viver o que se conhece” (OLIVEIRA, 2007, p. 110). Então, na busca do viver o que conhecemos, escolhemos / encontramos nossa origem, passamos por um processo de

¹²³ No nosso terceiro capítulo refletiremos sobre essa perspectiva da morte, especialmente no tocante ao tempo Sassa e Zamani.

transição e desconstruimos o que nos foi colocado quase que de um modo imposto por uma cultura que se deseja mono (cultura ocidental), transformando-nos e nos encantando e agindo com ética e alteridade.

1.3.3 – ODU DE DESCONSTRUÇÃO

"a arte da desconstrução leva tempo. Exige paciência e entrega..."
Eduardo Oliveira.

Passamos por alguns processos, o da escolha da nossa origem, o de transição, ou seja, de mudanças de paradigmas, do pensar, entretanto,

é preciso desconstruir o que tá instituído, pois se eu não desconstruir o que tá instituído, mesmo que eu tenha localizado, de maneira livre, o meu ponto de partida, mesmo que eu tenha compreendido o processo e o movimento, eu posso sedimentar, eu posso ossificar, eu posso cristalizar esse conhecimento como certeza” (trecho de aula, 19 de novembro, 2010).

Ou seja, é necessário se fazer constantemente a crítica, mas uma crítica responsável, não nos acomodando, não nos contentarmos

com o que já está dito, com o que já está pronto. É a hora de mexer um pouco nas estruturas dos edifícios, (...) é a parte da problematização propriamente dita, é o momento de entender que estudar história e cultura africana não é igual estudar história ocidental. Isso é óbvio, mas apesar de ser óbvio até hoje não está na academia, por isso a crítica tem que ser cada vez mais radical, não é a crítica pela crítica é a crítica para a raiz, ai tá toda a diferença e a raiz a gente acabou de ver, quem tá na raiz, na bananeira é a cabeça, num é qualquer coisa (trecho de aula, 15 de Março, 2011).

Plantar bananeira¹²⁴ em sala de aula, palestras, cursos e etc. é uma atitude cotidiana de Eduardo, é o pensar com os pés, esses que estão sempre plantados no chão, é trazer a cabeça para o chão, a raiz, é a inversão de paradigmas. É mexer nas estruturas, questionar o que está sedimentado e dá sentido desde nosso contexto, desde os acontecimentos que nos forma e transformam. Nessa mesma aula, Eduardo pergunta se já havíamos nos dado conta que o street dance, o break, o hip hop e etc. tinham muitos movimentos que se davam no chão, ele diz: “inclusive um dos movimentos mais radicais é rodar sobre a sua própria cabeça com muita velocidade, isso não é assim atoa, entendeu? Isso quer dizer muita coisa” (aula, 15 de

¹²⁴ Movimento de total inversão corporal, onde se fica com as mãos no chão com o corpo todo no ar. Troca-se pés pelas mãos (OLIVEIRA, 2007, p. 324).

março, 2011), obviamente ficamos curiosos e encantados com essa comparação, aliás, constatação, pois sabemos que essas danças tem origem na cultura negra, onde “a estética não é uma coisa decorativa, espetacular, ela denuncia uma cultura, apresenta uma cultura, sintetiza e atualiza, nesse caso a africana” (idem). O cotidiano nos é trazido, questionado, refletido, proporcionando reflexões desconstrutivas, que nos permitem sair do ciclo do racismo e ter perspectivas outras de outros modos de ser.

Eduardo continua no processo de críticas e traz uma observação pertinente, que é a crítica que feita ao currículo e à ação na Faced / Ufba:

é interessante que essa academia, a UFBA, o curso de pedagogia, a Faced, têm um discurso na ponta da língua de diversidade, diferença, multiplicidade, multirreferencialidade, multiculturalismo. Que é um discurso que está dado, em qualquer documento, inclusive, documentos que baseiam as ações pedagógicas (...), mas na prática é monocultural (aula, 15 de março, 2011).

Reflexões essas que levam a debates pertinentes, abrindo horizontes para que nossos estudantes acreditem que é possível enveredar pelos caminhos que acreditamos, por outros caminhos, outras culturas, ainda que não tenhamos abertura ou que ela seja pequena. Eduardo fala que “desconstrução rima com a criação, (...) leva à necessidade de continuar produzindo conhecimento, porque caso contrário posso só repetir conhecimento e repetir não é criar” (trecho de aula, 19 de novembro, 2010). Obviamente, ele observa que há momentos em que a repetição é importante, dá o exemplo de quando se está alfabetizando crianças, mas não podemos ficar sempre na repetição,

é necessário a criação e para isso eu tenho que desconstruir conceitos, metodologias, visões, olhares, imaginários. Desconstruir estruturas sociais, históricas, políticas. Desconstruir é necessário, não é destruir, destruir significa que você vai eliminar, desconstruir significa que você vai decompor para compor novamente, é diferente o sentido (idem).

Esse Odu nos “obriga” compreender que o conhecimento é contínuo, além de coletivo, é um exercício de crítica radical, ou seja, uma crítica que vai à raiz, que questiona toda a estrutura, não apenas uma parte, é encarar o problema com seu real tamanho, real significado.

Já sabemos que a origem é uma escolha e que é necessário refletir o processo, desconstruir as certezas dadas, entretanto, isso não é suficiente para produção de conhecimento, precisamos transformar, concebendo-se que “transformar significa que o conhecimento tem que ter implicações práticas, pragmáticas, tem que alterar as relações”

(trecho de aula, 19 de novembro, 2010). Conhecimento só é válido quando ele traz transformações, quando altera a realidade, conhecimento como sabedoria.

Na medida em que o conhecimento não é individual, mas coletivo ele se dá apenas com o encontro. É como nosso Ananse, foi o encontro que o fez compreender que conhecimento que não é movimentado não faz sentido, e foi esse encontro que o fez perceber a coletividade intrínseca ao conhecimento, pois “não basta ter conhecimento cognitivo, é preciso atingir também a sensibilidade e alterar na prática a relação” (idem). Não basta ler um texto, é preciso adentrar suas entranhas, e se entra pelos sentidos, ler-se com as mãos, com paladar, o olfato... não se enxerga apenas com os olhos, enxerga-se com todos os sentidos.

1.3.4 – ODU DE TRANSFORMAÇÃO

*Mudo eu e muda o caminho (o outro...),
uma que vez que ambos influenciam e são influenciados um pelo outro,
a gente se torna o que somos no processo do encontro.*
Luisa Mesquita, estudante na HCAA em 2013.2

O odu de Transformação implica em se pensar / fazer desde a ética e com o Outro, em pensar a própria ética, pois “a parte mais importante da ética é a coletividade” (trecho de aula, 22 de Março de 2011). Transformar desde a ética se dá desde o fato de que não é qualquer transformação, é uma transformação inclusiva.

Desse modo o Odu de Transformação implica num conhecimento pragmático, ou seja,

causa alterações reais, visíveis, concretas, sólidas, é também a dimensão da ética, que é a dimensão da ação, (...) aqui é esse conhecimento já em ação, a atitude ética. E a palavra base dessa ética se chama responsabilidade, ou seja, essa transformação não é qualquer transformação, (...) eu tenho que pensar as consequências da minha ação, eu não posso falar o que eu quero, não como educador, educadora. Não posso! Eu tenho que pensar, refletir, medir as consequências das minhas ações, da minha fala, (...) porque vai ter efeitos práticos na vida de outras pessoas. A gente é responsável pelo outro, quem desenvolve isso de maneira linda é um lituano chamado Emmanuel Levinás. Também temos Max Weber, Appel, Habermas, etc. (trecho de aula, 22 de Março, 2011).

Essa ética responsável tem o propósito da manutenção e ampliação da liberdade, onde “uma ação ética é balizada pela responsabilidade com o que você diz e faz. A responsabilidade é o maior princípio da política” (idem), da educação, da vida. Alteridade em ação! Eduardo ainda nos diz que “grandes autores do nosso tempo estão falando numa ética

da responsabilidade, eu, além, de uma ética da responsabilidade, junto com o pessoal da filosofia da libertação falo de uma ética da libertação, que é uma responsabilidade um pouco mais ampliada” (aula, 19 de Novembro de 2010).

Pensando enquanto educadores que somos, concluímos que não importa apenas o conteúdo, mas o que esse conteúdo pode fazer, as transformações que traz para o cotidiano no qual estamos inseridos, seja em casa, na rua, na academia ou numa casinha de sapê, o que importa é o que fazemos desse conteúdo. Essa é a potência da Lei 10.639 / 11.645, uma ação que reflete nas experiências do cotidiano, implicando no “reencontro com nossas origens”:

Um reencontro com nossas origens...

*No percurso formativo da Faculdade de Educação / UFBA, o componente curricular
“História e Cultura Africana e Afro-brasileira”
possibilita-nos caminhar para o reencontro com as nossas origens...*

Rompendo com o fenômeno de alienação na educação.

Aqui e agora, a prática pedagógica não é reduzida a partir de leituras e debates baseados na rigidez dos movimentos, do corpo imóvel nas cadeiras universitárias, amplia-se essa dimensão com ações de resistências e rupturas. O movimento e o encantamento orienta o caminho epistemológico da cosmovisão africana. Desde o corpo, estruturas de pensamento e emoção são canalizados para adentrarmos na trama simbólica e dinâmica dos povos africanos. Numa rede de sentidos e significações, os corpos moldados e conformados a negarem sua imagem corporal e identidade cultural são levados a (des)construir e (re)construir seu próprio corpo. E interagindo no plano da imanência, mergulhamos no território de reencontro com nossas origens ancestrais.

Nesta experiência de encontro do corpo com a ancestralidade, o fluxo do movimento torna-se propício ao autoconhecimento, a sensação é de pertencimento e valorização das nossas raízes africanas.

Mobiliza-Ação de lutar contra o racismo e pelo respeito à diversidade.

“OMOLÚWABI”

Tânia Passos, concluinte do curso de pedagogia, estudante da HCAA 2013.2

Essa é uma das falas encantadas de Tânia Passos, tivemos o prazer de no decorrer do semestre 2013.2 compartilhar experiências de aprendizes, ela concluindo o curso de pedagogia e eu concluindo o mestrado em educação, atuando como estagiária. Trouxe essa fala para concluir o odu de transformação, lembrando de quando Eduardo diz nos início de suas aulas, que esse componente curricular tem um grande propósito, dentre outros, que é o de transformar o existir. Dá sentido! Promover o encantamento do / no mundo! Tânia nos diz do seu encantamento, do reencontro com suas origens tendo o corpo como fio condutor desse “fluxo de movimento”.

1.3.5 – ODU DE BELEZA / ESTÉTICA / ENCANTAMENTO

Ali aprendi, principalmente, que aprender vai além da quantidade de informação, aprender é sentir... ali, de certo modo, aprendi a aprender com o coração e não somente com a razão...dos conteúdos ficou o valor da cultura africana, que não é um "país", mas um continente, com suas múltiplas faces e riquezas... Compreendi a importância da cultura daquele continente não só para entender o Brasil, mas para entender o mundo... as aulas de Eduardo me fizeram enxergar algo que estava na minha cara e eu não percebia... enfim conhecer mais sobre a história da África continental, que se confunde com a história da humanidade...

Jad Salustiano, estudante do curso de Pedagogia¹²⁵
Cursou HCAA em 2011.1

Falar sobre o Odu de Beleza / Estética / Encantamento é uma das tarefas mais difíceis dessa dissertação, construir essa teia é uma tarefa intensa, falar desde a sensibilidade desejando outros modos de concepções da vida, de fazer / produzir / pensar / criar. A vida inteira fomos “ensinados/as” que a razão está separada da emoção, acredito que muitos de nós, ou talvez todos nós já tenhamos perguntado, em algum ou em alguns momentos, como isso é possível se tudo está “junto e misturado”? Como separar o que eu sinto do que eu faço? Na perspectiva africana,

O pensamento africano não separa, não hierarquiza. Corpo, membro, memória, tradição, sentidos, imaginário, símbolos, signos, espiritualidade e as vivências cotidianas, tudo faz parte de uma tradição na sua multidimensionalidade que não se presta a explicação reduzida, a categoria que fragmentam sentidos (MACHADO, 2013, p. 52).

Tiraram-nos desse lugar, fomos formados em outra perspectiva, então, como agir com ética se não somos “ensinados” desde a sensibilidade? Se vamos à escola e sentamos em fileiras, um atrás do outro? Se a educação escolar aparece como um lugar onde temos que guardar informações (e não compreendê-las, mas armazenar) que nem sempre dizem quem somos, de onde viemos, qual a nossa verdadeira história, qual nossa origem... Se somos orientados a concluir uma graduação, depois mestrado, depois doutorado, depois, depois, sempre numa perspectiva de juntarmos bens materiais, melhor salário, melhor “qualidade de vida”?

Em sua aula do dia 19 de novembro, 2011, Eduardo nos diz que o odu de beleza vai inserir uma dimensão filosófica propriamente dita em relação aos odus anteriores, pois este é o odu do encantamento, ele diz: “esse odu produz os sentidos da vida, é esse odu que produz o mundo, (...) constrói o mundo”. Lembra-nos de que o mundo não está dado, é uma escolha,

¹²⁵ Estava no terceiro semestre quando cursou o componente curricular HCAA.

eu posso escolher olhar o mundo de uma maneira absolutamente negativa, (...) eu posso escolher ser mais otimista, o problema são “os exageros”, (...) a gente nunca tá num extremo e nem no outro, a gente sempre em movimento, em processo. Ninguém é totalmente bonzinho, ninguém é totalmente mauzinho, ninguém é tão ignorante assim, ninguém é tão sábio assim (Idem).

Segue nos dizendo que vivemos no mundo da complexidade, “pois quanto mais complexidade, mais minha liberdade aumenta” e é dentro da complexidade que fazemos escolhas, desse modo, “quanto mais complexo for o meu olhar, maior a minha possibilidade de escolha”, quanto mais complexa a realidade, um critério maior devo ter, um maior discernimento para essas escolhas, assim “a gente pode educar o nosso olhar para as complexidades, porque o mundo é complexo, não adianta olhar o mundo reduzindo o mundo a certo e errado”, ou seja, educar o olhar para a sensibilidade é caminhar por princípios formativos outros, princípios que tem a ética do corpo, do desejo pelo Outro e o respeito a diversidade como fios condutores para o existir. Esse é o Odu de Beleza onde, habitualmente, Eduardo costuma ficar cerca de três aulas, afinal, é o odu que trata da sensibilidade, da subjetividade. Nesse último semestre de 2013, ele trouxe o tema da *morte* para trabalhar com o Odu de Beleza (Odu de Estética, de Encantamento), para isso trabalhou algumas músicas, assim, após alguns movimentos de corpo, começa falando sobre os rituais de morte em algumas culturas, pois sabemos nós que “a crença na imortalidade do homem explica, em grande parte, a grande importância que a morte e os ritos funerários têm na cosmovisão de mundo africana” (OLIVEIRA, 2003, p. 56). Sabemos também que

a morte abrange as esferas mais importantes da vida africana, pois abarca a concepção de homem, a necessidade das restituições dos papéis sociais mais importantes, como chefes de família ou governantes políticos. Isto porque, uma vez ocorrido o evento da morte o equilíbrio da comunidade está posto em questão, pois as personagens que morreram sintetizam as ações históricas do grupo. É neste momento que os ritos funerários ganham grande importância, pois eles são capazes de reorganizar rapidamente as comunidades restabelecendo o equilíbrio social (Idem).

Nesta mesma aula (11 de Dezembro de 2013), ele nos diz que a “cultura é a resposta ao problema da morte” e que se quisermos conhecer bem uma cultura deveríamos procurar “saber seus rituais fúnebres”. Nessa perspectiva, Eduardo traz a morte não como lamento, mas como reorganização do meio onde se vive, como um renascimento, pois ela é a condição para o nascimento. Nesse momento, traz a música “Drão” de Gilberto Gil para dialogar conosco:

Drão¹²⁶

"Drão,
o amor da gente é como um grão,
uma semente de ilusão,
tem que morrer pra germinar,
plantar nalgum lugar,
ressuscitar no chão
nossa semente!
Quem poderá fazer
aquele amor morrer?
Nossa caminha dura!
Dura caminhada
pela estrada escura.

Drão,
não pense na separação,
não despedace o coração,
o verdadeiro amor é vão,
estende-se, infinito,
imenso monolito,
nossa arquitetura.
Quem poderá fazer
aquele amor morrer?
Nossa caminha dura!
Cama de tatame
pela vida afora...

Drão,
os meninos são todos são,
os pecados são todos meus,
Deus sabe a minha confissão,
não há o que perdoar
por isso mesmo é que há
de haver mais compaixão!
Quem poderá fazer
aquele amor morrer,
se o amor é como um grão:
morre, nasce trigo,
vive, e morre pão!
Drão".

Da música acima destaca a seguinte parte: “o amor é como um grão: morre, nasce trigo, vive e morre pão!”, fortalecendo a concepção de que “a condição para o nascimento é a morte e que um tema está absolutamente relacionado ao outro”. Eduardo diz que do ponto de vista psicológico é o que fazemos continuamente, pois

¹²⁶ Essa música data de 1982, ela fora feita quando da separação com sua 3ª esposa, Sandra, com a qual vivera 17 anos. Fonte: <http://www.overmundo.com.br/banco/drao-historia-que-a-musica-de-gilberto-gil-conta>

sofremos muitas mortes e temos necessidade de renascer de novo. A gente se perpetua, enquanto espécie, no círculo morte e nascimento (...). A cada dia que se vive a gente fica mais morto, é o paradoxo do viver, e ao mesmo tempo, quanto mais morto, nesse sentido aqui que a gente está falando, que estou falando, mais consciente de que vivo eu estarei (trecho de aula, 11 de dezembro, 2013).

Seguindo, Eduardo nos apresenta perspectivas para “encarar o Odu de beleza como uma resposta à morte, um diálogo com ela”, assim acaba nos desafiando a criar um conceito de cultura, afinal, como fora dito anteriormente, Eduardo compreende a cultura como resposta à morte. Ele nos diz: “produzir cultura é responder a morte” e seguindo a sensibilidade imposta pelos acontecimentos cotidianos¹²⁷, além de sua proposta contínua de produção em diálogo com o Outro, Eduardo nos traz mais uma música, que considera que tem uma perspectiva mais ocidental, em contraponto ao que falara até então, vejamos, se possível escutemos:

Canto Para a Minha Morte¹²⁸

Raul Seixas

Eu sei que determinada rua que eu já passei
Não tornará a ouvir o som dos meus passos.
Tem uma revista que eu guardo há muitos anos
E que nunca mais eu vou abrir.
Cada vez que eu me despeço de uma pessoa
Pode ser que essa pessoa esteja me vendo pela última vez
A morte, surda, caminha ao meu lado
E eu não sei em que esquina ela vai me beijar
Com que rosto ela virá?
Será que ela vai deixar eu acabar o que eu tenho que fazer?
Ou será que ela vai me pegar no meio do copo de uísque?
Na música que eu deixei para compor amanhã?
Será que ela vai esperar eu apagar o cigarro no cinzeiro?
Virá antes de eu encontrar a mulher, a mulher que me foi destinada,
E que está em algum lugar me esperando
Embora eu ainda não a conheça?
Vou te encontrar vestida de cetim,
Pois em qualquer lugar esperas só por mim
E no teu beijo provar o gosto estranho
Que eu quero e não desejo, mas tenho que encontrar
Vem, mas demore a chegar.
Eu te detesto e amo morte, morte, morte

¹²⁷ Em suas aulas os acontecimentos cotidianos são sempre respeitados, privilegiados. São as singularidades de cada um num constante diálogo com o conhecer, seria compreender que “dependendo da coragem de compreensão com que nos lançamos a investigar e buscar compreender o que “descobrimos do real”, podemos estender o alcance de nosso olhar, de nosso coração (um excelente instrumento de interpretação da vida e de nós mesmos) e de nossa mente (BRANDÃO, 2007, p. 44).

¹²⁸ Essa música faz parte do quinto álbum solo de Raul Seixas (cantor e compositor baiano), faz parte do álbum lançado em 1976, intitulado “Há dez mil anos atrás”.

Que talvez seja o segredo desta vida
 Morte, morte, morte que talvez seja o segredo desta vida
 Qual será a forma da minha morte?
 Uma das tantas coisas que eu não escolhi na vida.
 Existem tantas... Um acidente de carro.
 O coração que se recusa abater no próximo minuto,
 A anestesia mal aplicada,
 A vida mal vivida, a ferida mal curada, a dor já envelhecida
 O câncer já espalhado e ainda escondido, ou até, quem sabe,
 Um escorregão idiota, num dia de sol, a cabeça no meio-fio...
 Oh morte, tu que és tão forte,
 Que matas o gato, o rato e o homem.
 Vista-se com a tua mais bela roupa quando vieres me buscar
 Que meu corpo seja cremado e que minhas cinzas alimentem a erva
 E que a erva alimente outro homem como eu
 Porque eu continuarei neste homem,
 Nos meus filhos, na palavra rude
 Que eu disse para alguém que não gostava
 E até no uísque que eu não terminei de beber aquela noite...
 Vou te encontrar vestida de cetim,
 Pois em qualquer lugar esperas só por mim
 E no teu beijo provar o gosto estranho que eu quero e não desejo,
 mas tenho que encontrar
 Vem, mas demore a chegar.
 Eu te detesto e amo morte, morte, morte
 Que talvez seja o segredo desta vida
 Morte, morte, morte que talvez seja o segredo desta vida

Trazer essa música e refletir sobre os seus sentidos aponta para o desejo da aula, que é o “tornar o mistério palatável dentro do limite do viver” (trecho de aula, 11 de dezembro de 2013), ou seja, compreender que a ancestralidade “acessa o que não se identifica, mas me forma” (Idem), não é, então, acessar o mistério, mas produzir sentido desde e para esse mistério¹²⁹, quando produzimos sentidos “se morde a ponta do mistério” (Ibidem), ou seja, o mistério é a possibilidade da existência, é o que movimenta.

Eduardo segue trazendo a perspectiva da religião, afirma-nos que “toda vez que se fala de nascimento, de morte e nascimento, é quase impossível você não falar de religião. A religião é uma resposta cultural à morte e ao nascimento (...) não há religião que não trate desse tema como prioridade” (trecho de aula, 11 de Dezembro de 2013). É, então, mais uma perspectiva para se compreender o mistério da vida, as perguntas que nos seguem em nosso cotidiano: por que nascemos, pra quê, pra onde vamos, qual a nossa “missão” nesse

¹²⁹ Voltaremos a esse tema no capítulo conclusivo.

mundo¹³⁰... Novamente uma música vem dialogar conosco, mais uma vez Raul Seixas nos provoca algumas reflexões com “Ave Maria da Rua¹³¹”.

Ave Maria da Rua
No lixo dos quintais
Na mesa do café
No amor dos carnavais
Na mão, no pé, oh
Tu estás, tu estás
No tapa e no perdão
No ódio e na oração
Teu nome é Yemanjah (Yemanjah)
E é Virgem Maria
É Glória e é Cecília
Na noite fria
Oh, minha mãe
Minha filha tu és qualquer mulher
Mulher em qualquer dia
Bastou o teu olhar (Teu olhar)
Pra me calar a voz
De onde está você
Rogai por nós
Oooh, Oooh!
Minha mãe, minha mãe
Me ensina a segurar
A barra de te amar
Não estou cantando só
Cantamos todos nós
Mas cada um nasceu
Com a sua voz,
Oooh, Oooh!
Pra dizer, pra falar
De forma diferente
O que todo mundo sente
Segure a minha mão
Quando ela fraquejar
E não deixe a solidão
Me assustar
Oooh, Oooh!
Minha mãe, nossa mãe
e mata minha fome

¹³⁰ Lembro-me de quando criança seguir anos buscando entender por que havia nascido, pra quê, qual era minha “missão” nesse mundo... No início da adolescência compreendi que nasci para me melhorar como pessoa. Hoje, pensando desde a cosmovisão na qual me reconheço, pensando desde a ancestralidade africana, compreendo que se melhorar como pessoa só é possível quando encontramos a teia do nosso ser e compreendemos que ao nos tornarmos pessoas “melhores”, nos tornamos mais éticos e vamos ao encontro com o Outro, entendendo esse Outro como algo que me completa e que é completado por mim.

¹³¹ Também faz parte do álbum “Há dez mil anos atrás” de Raul Seixas.



Nas letras do teu nome
Ooooh, Ooooh!
Minha mãe, nossa mãe
E mata minha fome
Nas letras do teu nome
Ooooh, Ooooh!
minha mãe, nossa mãe
E mata minha fome
Na glória do teu nome.

Após, uma breve explanação do tempo histórico da música (ditadura militar), refletimos a questão de gênero, a associação da mulher com a divindade criadora na cultura africana, enquanto que o homem no ocidente é considerado o criador. Para a cultura africana a união dos gêneros é necessária para a construção e manutenção do mundo. Como exemplo, somos apresentados ao mito das mulheres tomando o poder na construção do mundo, é o mito de “Oxum na organização do mundo”, aqui apresentado por Vanda Machado e Carlos Petrovich (2004, p. 69 / 71).

Oxum na organização do Mundo

Era uma vez, no princípio do mundo, *Olodumaré* mandou todos os orixás para organizarem a terra. Os homens faziam reuniões e mais reuniões. Somente os homens, as mulheres não eram convidadas. Aliás as mulheres foram proibidas de participar da organização do mundo. Deste modo nos dias e horas marcadas, os homens deixavam em casa as suas mulheres e saíam para tomar as providências indicadas por *Olodumaré*.

As mulheres não gostaram de ficar de lado. Contrariadas foram conversar com *Oxum*. *Oxum* era conhecida como uma *Iyalodé*. *Iyalodé* é um título da pessoa mais importante entre as mulheres do lugar.

Na verdade parece que os homens tinham esquecido do poder de *Oxum* sobre a água doce. E sem a água doce, com certeza, a vida na terra seria impossível.

Oxum já estava aborrecida com esta desconsideração dos homens. Afinal ela não poderia de forma alguma ficar longe das deliberações para o crescimento das coisas da terra. Ela sabia de tudo que estava acontecendo. Era preciso compreender que todos são importantes para a construção do mundo.

Procurado por suas companheiras, conversavam durante muito tempo e por fim a *Iyalodé* comunicou: - De hoje em diante, vamos mostrar o nosso protesto para os homens. Vamos chamar atenção, porque somos todos responsáveis pela construção do mundo. Enquanto não formos consideradas, vamos parar o mundo!

- Parar o mundo? O que significa isto? Perguntaram as mulheres curiosas.

- De hoje em diante, falou *Oxum*, até que os homens venham conversar conosco, estamos todas impedidas de parir. Também as árvores não vão mais dar frutos, nem as plantas vão florescer, nem crescer. Isto foi dito e isto aconteceu.

Aquela foi uma reunião muito forte. A decisão foi acatada por todas as mulheres. E os resultados foram imediatos. Os planos que os homens faziam, começaram a se perder sem nenhum efeito.

Desesperados, os homens se dirigiram a *Olodumaré* e explicaram como as coisas iam mal sobre a terra. As decisões tomadas nas assembleias não davam

certo de forma nenhuma.

Olodumaré ficou surpreso com as más notícias. Depois de meditar por alguns instantes perguntou:

- Vocês estão fazendo tudo como eu mandei? *Oxum* está participando destas reuniões? Os homens responderam: - Veja senhor, estamos fazendo tudo “direitinho” como o senhor mandou. Agora, este negócio de mulher participando de nossas reuniões... Isto ai, a gente não fez assim não. Coisa de homem, tem que ser separado de coisa de mulher.

Olodumaré falou forte:

- Não é possível. *Oxum* é o orixá da fecundidade. É quem faz desenvolver tudo que é criado. Sem *Oxum* o que é criado não tem como progredir. Por exemplo, vocês já viram alguma coisa plantada crescer sem água doce?

Os homens voltaram correndo para a terra e cuidaram logo de corrigir aquela grande falha. Quando chegaram à casa de *Oxum*, ela já esperava na porta, fazendo jeito de quem não sabia o que estava acontecendo. Aí os homens foram chegando e dizendo:

- *Agô nilê!* (Com licença).

- *Omo nilê ni ka agô* (filho da casa não pode licença).

Deste jeito ela os convidou a entrar em sua casa. Conversaram muito para convencer a *Oxum*.

Eles pediam que ela participasse imediatamente dos seus trabalhos de organização da terra.

Depois que ela se fez bem de rogada, aceitou o convite.

Não tardou e tudo mudou como por encanto. ***Oxum* derramou-se em água pelo mundo.** A terra molhada reviveu. As mulheres voltaram a parir. Tudo floresceu e os planos dos homens conseguiram felizes resultados. Daí por diante, cada vez que terminavam uma assembleia, homens e mulheres cantavam e dançavam com muita alegria, comemorando o reencontro e suas possíveis realizações: *Araketu ê Faraimará.*

O conto traz a força da mulher, o medo dos homens do poder e força que a mulher tem (este continua sendo um tema bastante atual, assistimos cotidianamente homens assassinando mulheres por não aceitarem o término de uma relação, dentre outros muitos exemplos. As mulheres continuam sendo as grandes chefes / mantenedoras de suas casas, adquirindo cada vez mais espaços na sociedade), a força da comunhão, da arte do encontro e do reencontro. A dança, a arte do corpo bailar o vento, bailar com o vento. Na sequência da aula, ouvimos e cantamos músicas do Ilê Ayê, relacionamos com a dança, com as situações do cotidiano, Eduardo diz que “dançar é um jeito de enfrentar a morte, é um jogo de sedução”.

Finalizando, podemos concluir que o Odu de Beleza, o Encantamento, é “por onde posso reverter a ideologia ocidentalizada” (trecho de aula, 08 de Janeiro, 2014). Assim, o encantamento é quem produz sentido/s para as coisas que estão dadas, “está para além da ciência e não rivaliza com ela. Não há encanto bom ou ruim, o encantamento é bom ou mal de acordo com o contexto” (trecho de aula, 11 de dezembro, 2013). O encantamento nos leva a transitar “de uma moral rígida para uma ética da libertação”. Desse modo, a cultura é uma “resposta à morte. A ancestralidade africana é um exemplo cultural de resposta à morte. A

estética é outra resposta. E a ancestralidade é um fator ético e estético, pois nossa existência é coletiva e não individual” (idem).

Só sabemos o que somos quando sabemos de onde viemos, assim podemos produzir sentidos, ou seja, “leio a forma e dou sentido”. Desse modo, “a ancestralidade é a forma e o encantamento é o conteúdo, sempre numa relação do eu comigo mesmo, eu com os outros, eu com a natureza e eu com o espírito” (trecho de aula, 08 de janeiro, 2014). A criação é, então, coletiva, “eu penso por mim mesmo quando compreendo minha ancestralidade coletiva. Desse modo, a produção de conceitos é o produzir sentidos e o grande barato da educação é fazer com que as pessoas sejam elas mesmas” (Idem). O grande sentido do ensinar é aprender sentir / ouvir, é compartilhar sabedorias.

2.0 - Da não arbitrariedade: experiências construindo conhecimentos / sabedorias

É importante ressaltar que em suas aulas / atividades Eduardo Oliveira trabalha constantemente com atividades de corpo que acabam por mexer os nossos sentidos, quando mostra muito das nossas limitações, medos, etc. Nessas aulas costumamos trabalhar com músicas, filmes, enfim, com vários sentidos. São aulas enxertadas de movimentos diversos, pois compreende que o “corpo não se descobre apenas pelo cérebro. Mas também pelas mãos, pela terra, pela água, areia, sol, suor, força, leveza, flexibilidade, velocidade, lentidão etc.” (OLIVEIRA, 2007, p. 104). O autor / educador / formador segue afirmando que

o corpo é uma filosofia, mas não está pronto. O corpo é o lugar privilegiado do entre-lugar, pois é ele que habita o entre-lugar em qualquer lugar que se esteja. Nada há que não seja um corpo. O corpo, portanto, é já uma metafísica, uma lógica, uma moral e uma ética (Idem).

Ou seja, não abrimos mão da compreensão do corpo como criador, receptor, aquele que sente, que dá sentido, que compreende que “a maior parte do saber encontra-se no invisível, entre as energias que perpassam nosso corpo e nosso meio e não nesse dito real visível” (CRUZ, 2012, p. 267).

Ao final, nessa teia dos Odus, compreendemos que esse percurso no HCAA desde a compreensão da Origem (que muito trabalha para apreensão da origem do racismo, etc.), da transição, da desconstrução, da transformação e, por fim, ao menos por hora, da estética que também é o Odu de ética e encantamento, tem o objetivo, dentre muitos outros, de “criar outros referenciais – dinâmicos, inclusivos e criativos” (OLIVEIRA, 2007, p. 271) para a

educação e a formação. Saída de uma perspectiva monocultural, eurocêntrica e de um pensamento que impõe uma democracia racial, quando efetivamente isso não acontece.

2. 1 – Educar com o Corpo: experiências formativas do chão à ação

*Cuida-te para não te separares de ti mesmo.
É melhor que o mundo fique separado de ti do que tu separado de ti mesmo.*
Hampâté Bâ

Eduardo Oliveira é um tradutor de conhecimentos, das diversas linguagens do mundo (SODRÉ, 2014), intenta usar a experiência para que esses conhecimentos sejam compreendidos, assim, suas aulas são sempre carregadas de movimentos, de modos diversos de educar. Onde todos esses movimentos tem um intuito pedagógico.

É sua Pedagogia do Baobá (OLIVEIRA, 2007) que não pretende compreender o negro no Brasil, mas compreender o Brasil desde o negro africano e afrodescendente, “busca-se pensar a educação através do repertório cultural de origem africana e não simplesmente pensar o negro na educação brasileira (...). Trata-se, efetivamente, de criar outros referenciais – dinâmicos, inclusivos e criativos” (Idem, p. 271).

Considerando que “os processos educativos são constitutivos do território”, este é compreendido não apenas como “estrutura geográfica”, mas também como um “construto social”, dessa forma, se faz necessário pensar metodologias para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileiro adaptadas a cada realidade, cada contexto, cada cultura. Educar desde a cosmovisão africana é educar pelo viés da cultura, pois o conhecimento é aquele que vem de dentro e que acompanha o movimento das transformações, que faz “emergir todas as possibilidades criadoras que podem ser alcançadas pelo sujeito na sua condição de aprendiz e ensinante” (MACHADO, 2013, p. 19). Assim, exercita, respeita e escuta o sentir, construindo o tripé do conhecimento que se faz na perspectiva cognitiva, na corporeidade e no sentir mundos.

Em sua obra “Filosofia da Ancestralidade – Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira”, 2007, Eduardo Oliveira nos apresenta seu diário de campo, suas experiências, os processos formativos que o levaram a construção dos seus conceitos, suas concepções não são arbitrárias, são construídas desde as experiências vivenciadas, sua ética passou a ser sua ação, conceitos foram desconstruídos e reconstruídos desde o corpo. Não é abstração, é experiência, ainda que seja, em algum momento, experiência carregada de abstração, não é falar do sentir sem sentir, é falar desde o sentir.

2.1.1 – Da Ancestralidade ao Corpo: sentido para o sentir

*Às vezes é importante acompanhar a demora do Tempo,
não tentar adiantar-se ou sobrepor-se a ele.*
Sandra Petit

Reconhecer minha origem, embeber-me na ancestralidade encontrada não é suficiente para minhas construções epistemológicas, é preciso vivê-la, senti-la entranhada em minha pele, na respiração que me tece. Assim, a construção dessa teia (dissertação) se fez desde as experiências sentidas e vividas.

Comecei a pesquisar sobre “Filosofia Africana” quando estava no terminando o bacharelado em filosofia, são aproximadamente oito anos de pesquisa, onde os 2 primeiros anos foram solitários, o terceiro teve a companhia de Sandra Petit (UFC) e Henrique Cunha (UFC), assim como alguns estudantes que nos faziam companhia nesse momento, no ano de 2008. Resolvida a vir morar em Salvador, acreditando que seria mais fácil trilhar esse caminho aqui, fui apresentada à obra de Eduardo Oliveira e pouco antes de vir, fui apresentada ao próprio. Desde então são cinco anos de formação!

Os temas relacionados às africanidades só entraram em minha vida desde o olhar africano, afrodescendente quando comecei a pesquisar filosofia africana, quando finalmente comecei a recuperar os “20 e poucos anos” de desperdício com a escuta de uma cultura que se deseja única, o olhar do colonizador que me deixava angustiada, sem saber quem eu era, pois não me reconhecia nessa cultura ocidental excludente.

Desde criança era encantada com o que hoje reconheço como cultura africana, ainda que aqueles elementos¹³² fossem negativizados na escola, entretanto, o que eu via, ouvia, sentia, atçavam a minha curiosidade e uma coisa dentro de mim, era o meu silêncio falando. Quando de um total desencantamento do mundo perguntei-me sobre a existência de uma filosofia africana. A sua “descoberta” por meio de pesquisas trouxe-me a descoberta de outros mundos, além de encantados, minhas ações sociais e políticas passaram a ter um sentido ético desde a ancestralidade africana, enquanto pesquisadora voltei-me para essa temática e como

¹³² Muitas palavras, a linda negra Dona Ciné, que fumava seu cigarro de palha e fazia panelas de barro na pequena lagoa em frente de casa, todo o processo do fazer tijolo que culminava numa grande roda de conversas e contação de histórias em torno desses tijolos quando os queimavam (processo final da sua feitura, destacando que esses tijolos foram feitos para a construção da casa que morei até meus 15 anos, onde meus pais moram até hoje). Noites escuras clareadas por uma grande fogueira, além de lamparinas, embaladas em histórias contadas por um senhor de quem lembro com muito carinho, ainda que não lembre seu nome e sua fisionomia, afinal, tinha uns cinco anos. Aquela religião, não a “macumba” de que falavam tão mal, mas aquela que me encantava e eu não podia falar desse encanto, afinal, a família da minha mãe constitui-se de evangélicos, onde 3 de suas irmãs são missionárias, a família do meu pai era, predominantemente, católica e eu estudava num colégio católico, onde estudei dos seis aos 15 anos. Entretanto, a única missa que assisti na vida foi em 2012, lá na Igreja de São Lázaro. Diversos outros acontecimentos me remetiam a uma cultura da qual só me falavam da escravatura e da pobreza extrema.

mulher encantada dei sentido ao meu fazer pessoa e fazer pesquisadora, pois o encantamento é o que nos potencializa a produzir com criticidade e ética, produzir cada vez melhores análises, não é só da ordem do desejo, é aquele desejo que seduz a razão para o enfrentamento de qualquer opressão que impeça as liberdades, a minha e a do outro. Compreendendo que “a finalidade da liberdade é o desejo pela diversidade, mas sem perder o ponto de vista das unidades, pois assim não perde a perspectiva da encruzilhada, construtora de diversidade” (SANTOS, 2012, p. 49). O encantamento é a função da liberdade! É por meio desse encantamento que busco a liberdade, a expansão da liberdade do ser humano, pois não sou livre se meu irmão, se minha irmã não é, somos todos/as partes de uma única teia, teia esta que envolve todas as teias culturais existentes.

Desse modo, resolvi morar em Salvador, acreditando que teria um espaço maior para conhecer e viver mais profundamente a cultura africana, também por saber do CEAO (Centro de Estudos Afro-Orientais). Assim, em abril de 2009 cheguei a Salvador e logo comecei a pesquisar com Eduardo Oliveira, a quem eu havia sido apresentada à obra e à pessoa pouco antes de viajar. Comecei a pesquisar com uma responsabilidade outra, pois agora a pesquisa tinha um direcionamento para além do conhecer a Filosofia Africana, ela tinha propósitos e um deles foi o de, juntamente com a ACHEI, construir um mapa conceitual da Filosofia Africana, da Filosofia da Libertação e da Ancestralidade, os três movimentos que acolhia o grupo, posto sermos afrodescendentes, latino-americanos e por a ancestralidade ser aquela que permitiria todos esses movimentos de construção ética, social e política. A pesquisa objetiva e se constrói em torno de uma discussão conceitual sobre filosofia com origem no nosso lugar de origem, desde as culturas que nos formam, o contexto no qual estamos inseridos, sendo que a ancestralidade é quem sustenta esse movimento. Pois, ela é quem “reúne o que tá separado, disperso em função da diáspora, não para afirmar uma totalidade identitária, mas para afirmar eticamente nossa diversidade na unidade que nos dá sentido” (trecho de aula, 29 de Novembro, 2010).

Todo esse processo de pesquisa não se deu apenas em livros, mas principalmente nas vivências, nas experiências, foram elas que deram sentidos a muitos conceitos, a muitos pensamentos, a construção epistemológica que me tece como pesquisadora. Inicialmente Eduardo pediu que continuasse a pesquisa sobre alguns filósofos, depois de um tempo não compreendia porque ele não indicava textos para ler... Mas, logo entendi que Eduardo não me orientava, ele me formava, explico: constantemente fui convidada para assistir suas aulas na graduação e na pós-graduação (DMMDC), além de palestras e cursos, ainda tinham as

reuniões da ACHEI e as vivências, os trabalhos de corpo. Foi assim que a ancestralidade e o encantamento passaram a ser central na minha pesquisa, foi assim que a formação “tomou” o lugar da orientação, apenas.

Foi assim que fui compreendendo que o conhecimento sem corpo não tem sentido, e constatar que não se separa sentimento de razão alegrou meus sentidos, afinal, nasci no interior e lá “as leituras de mundo” se fazem desde o olhar, o perceber, ver e sentir a natureza, há uma relação entre nossa emoção, nossa razão e a natureza.

Das experiências mais significativas, voltar-me para o corpo foi a que deu uma maior dimensão à construção da minha teia de sentidos, sentidos do viver e do fazer, onde a pesquisa dá uma continuidade ao meu próprio ser. Trazer a dimensão animal para o nosso sentir ao andar de quatro, como gatos, ou como sapos, nas pedras do Mar de Ondina, adentrar a água em grupo, mas sempre em silêncio, cuidando de si e do outro, redescobrimo o corpo que esquecemos à medida que o tempo passa e somos tomados por uma sociedade que enxerga o corpo como um objeto, que leva a academia não para senti-lo, mas para defini-lo de acordo com um padrão criado por uma sociedade comunista.

No primeiro semestre de 2012.1, Eduardo realizou o curso de extensão “Corpo e Movimento¹³³”, nele ocupamos diversos espaços da cidade de Salvador, aproveitamos os monumentos, as árvores, as pedras, as escadas, a areia, a grama e até o cimento de salas da FACED, desafiamos o nosso corpo subindo em árvores (numa dessas caí e torci novamente meu tornozelo direito), adentrando o mar¹³⁴, pedalando 15 km e dando a volta no Parque Pituçu¹³⁵, descobrimo espaços na mata do parque, subimos como “sapos” as escadarias da Praça Teresa Batista no Pelourinho e sempre juntos, respeitando os limites de cada um / uma, o tempo de cada um / uma, são movimentos de encontro consigo e com o Outro, com o que há dentro de nós, com o nosso silêncio e o do Outro.

Ao final de uma tarde ou uma manhã de entrega, de desafio, de escuta e de olhar¹³⁶ sempre sentávamos em circulo e falávamos sobre as vivências daquele dia, em alguns desses encontros levávamos diversas frutas e sucos e sentávamos nas folhas, no meio da mata e nos deliciávamos e aprendíamos com o cheiro de natureza, com o sol se pondo, com o canto dos

¹³³ Fotos em anexo.

¹³⁴ Algumas pessoas que participaram do curso tinham medo do mar, medo de ir para o fundo, medo de nadar, medos que foram superados em algum grau.

¹³⁵ Apesar de saber andar de bicicleta desde muito nova, o sedentarismo do meu corpo tornou essa experiência traumatizante, sofri muito nesse percurso e lembranças desse sofrimento me causam angústias um ano depois.

¹³⁶ O primeiro semestre de 2012 foi especialmente difícil para mim, o que me levou a perder alguns desses encontros, mas também me levou a aguçar muitas dessas vivências, a escuta da natureza, dos meus companheiros, da minha própria fala. Do meu próprio corpo!

pássaros, com o rastejar de alguns animais, com nossos pensamentos, pois balançávamos os conceitos e dávamos uma rasteira na racionalidade¹³⁷. Era poesia e ancestralidade!

E foi assim.
Foi assim que a ancestralidade me tomou,
Que o encantamento me formou,
Dando sentido ao existir,
Dando sentido à ação.
Era a água do mar.
Era o vento do parque.
Era o som do Pelourinho.
Era o som abafado da FACED.
Era o movimento
Que nunca acabou,
Perdura...
A singularidade e a Diversidade juntas.
Fortalecendo-se,
Fazendo-se,
Acontecendo!
Ancestralidade é o que dá sentido.
Encantamento é o sentido da ação, é o fazer.
Corpo é o movimento do sentir e do fazer.

Adilbênia Machado

3.0 – Saber quem somos nós: pelas teias da ancestralidade no Odu percorrido no estágio em HCAA / 2013.2

Eu, etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,

¹³⁷ Inspirado em Eduardo Oliveira, quando diz: “Balançando os conceitos da mesma maneira que se balança o corpo na ginga da capoeira, dá-se uma rasteira na racionalidade moderna e contemporânea” (2007, p. 194).

desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo de matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É doce estar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açabarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim-mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio,
ora vulgar,
ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer, principalmente).
E nisto me comprazo, tiro glória
de minha alucinação.
Não sou – vê lá – anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
para anunciar, para vender
em bares festas praias pérgulas piscinas,
e bem à vista exibo esta etiqueta
global no corpo que desiste
de ser veste e sandália de uma essência
tão viva, independente,
que moda ou suborno algum a compromete.
Onde terei jogado fora
Meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiossincrasias tão pessoais,
tão minhas que no rosto se espelhavam,
e cada gesto, cada olhar,
cada vinco da roupa
resumia uma estética?
Hoje sou costurado, sou tecido,
sou gravado de forma universal,
saio da estamparia, não de casa,
da vitrina me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como signo de outros

objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título do homem.
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente.
Carlos Drummond de Andrade¹³⁸

Começar esse ponto trazendo Carlos Drummond de Andrade com as etiquetas que a sociedade “moderna” nos impõe, tem o objetivo de contrapor à ancestralidade! Vivemos num mundo que nos coisifica e ficamos “habitados” a isso, compreendo que a filosofia, a educação tem o dever de nos tirar desse lugar, mas acredito que isso só é possível quando reconhecemos nossas origens, quando nos reconhecemos seres sagrados, quando reconhecemos nossa ancestralidade, pois esta é o jeito de ser reconhecendo um ser essencial para a existência do mundo em que vivemos. É reconhecer-se construtor da nossa realidade, daquilo que existe. Do que sou eu!

Não somos etiqueta, somos fruto de um tempo e de uma cultura, mas um tempo que vem de outros tempos, uma cultura que tem diversas origens, mas há aquela que nos sobressai, a nossa ancestralidade.

Ancestralidade é o jeito de ser reconhecendo-se ser essência para a existência do mundo em que vivemos. É reconhecer-se construtor das nossas realidades, daquilo que existe. Do que somos! Ancestralidade

é uma categoria sapiencial que brota do solo e, telúrica que é, se embebece da seiva que corre na forma cultural africana: a terra. A universalidade é um outro modo de dizer território. Mas território, para ser o que é, precisa de rugosidades, dobras e relevos. (OLIVEIRA, 2007, p. 271).

Foi por meio do reconhecimento da minha ancestralidade, que comecei a perceber qual era o meu “odu”, o caminho a ser trilhado e nesse processo licenci-me em filosofia (acabara de concluir o bacharelado) e decidi fazer um mestrado (e doutorado, em breve) em educação. O que norteia essa trilha, especialmente o mestrado, é o pensar como a Filosofia Africana pode mediar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, compreendendo que há diferentes meios para essa mediação acontecer. Enquanto bolsista capes, tive que realizar por um semestre o estágio docente, assim, sai do lugar de ouvinte / colaborativa para

¹³⁸ A palavra Mágica / Carlos Drummond de Andrade; seleção Luzia de Maria – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 1999.

uma ação mais ativa, ou seja, ministrar aula no componente curricular no qual fora ouvinte / colaborativa por 3 vezes no curso de Pedagogia / UFBA e 1 vez no curso do PARFOR, a EDCB79 HCAA.

Portanto, finalizarei esse segundo capítulo apresentando a itinerância nesse semestre atípico que começou em setembro de 2013, finalizando-se em fevereiro de 2014, semestre que também é o último do mestrado, momento em que também participei ativamente da organização do I Encontro Internacional de Filosofia Africana no Brasil, um evento de suma importância, não apenas para nossos grupos de pesquisas, mas com uma dimensão bem maior, tendo em vista que foi o primeiro no Brasil e teve uma repercussão importante, mostrando as muitas possibilidades de se estudar / pesquisar / contar / compartilhar a filosofia africana.

3.1 – O estágio encantado

A vertigem, resultante e provocadora da semiótica do encantamento, necessita de uma ética que amenize sua vocação ao nihilismo ao mesmo tempo que engendre os valores que mobilizem as ações dos agentes sociais.

Eduardo Oliveira

A perspectiva do estágio docente provocou-me, inicialmente, vertigem. Eduardo Oliveira (2007, p. 196) diz que a

semiótica do encantamento (...) é produtora e produto da vertigem. O mundo é evanescente. Não tem sentido. A efemeridade da vida causa vertigem e náusea. A provisoriedade (...) mergulha-me num oceano, diante das ondas de mil possibilidades que arrancam qualquer certeza e segurança de futuro. O ato de existir é um ato sem previsão e sem controle.

A efemeridade e a responsabilidade daquele momento me causaram insônias, náuseas e angústia, sempre tive certo pânico de sala de aula¹³⁹, entretanto, sendo bolsista capes não poderia fugir desse momento, e a vertigem se fez “conteúdo mesmo de uma filosofia da educação baseada na tradição africana” (OLIVEIRA, 2007, p. 194). Assim, a vertigem passou a ser o conteúdo potencializador daqueles momentos.

Foram 3 semanas¹⁴⁰ de aulas, acontecidas às quartas-feiras sempre de 09:00 às 13:00 hs. Eduardo deixou a turma sob minha responsabilidade durante aqueles dias, inicialmente

¹³⁹ A primeira vez que inscrevi um texto para “comunicação” foi para um encontro de filosofia quando eu tinha uns 24 anos. Naquele momento, estava fazendo tratamento para síndrome do pânico e quando melhorei me desafiei a conseguir “me expor”, a apresentar as minhas pesquisas, a falar em público. Da primeira vez funcionou, da segunda nem consegui sair de casa...

¹⁴⁰ Na verdade foram três semanas e meia, pois pedi para ficar com a primeira parte da aula seguinte à essas três, pois gostaria de finalizar o debate iniciado na aula anterior quando assistimos o filme “Sexta-Feira”.

fiquei “revoltada”, sentindo-me abandonada, pois acreditava que ele deveria estar em sala comigo, entretanto, ele dizia que não estava me abandonando, confiava em mim, que eu estive acompanhando aquele componente curricular desde o início e que, também, estaria ali apresentando minha pesquisa e ninguém a conhecia como eu, ou seja, seria um momento para aprender a confiar em mim e a colocar a pesquisa em “teste”. Confesso que no decorrer no processo, me senti muito a vontade sozinha, afinal, a vertigem oriunda do encantamento não paralisa, ao contrário, impulsiona, produz movimentos contínuos com encontros que transformam a si e ao outro, como nos disse uma de nossas estudantes, Luisa, “muda eu, muda o caminho (o outro)”, assim seguimos, nos transformando.

A receptividade da turma para aquele momento solitário, mas também em comunhão, fora significativa para o desenvolvimento do processo, já tínhamos alguma intimidade, tendo em vista que estava em sala desde o primeiro dia de aula, sempre participando e ao criar a lista de e-mail da turma alimentei-a continuamente com textos, vídeos, indicação de filmes, etc., sempre estive a disposição para atendê-los quando necessitassem. Mas, vamos ao desenrolar desses dias.

3.1.1 – 1º Momento - O primeiro dia do resto dos meus dias

*Existem coisas que não se explicam,
mas que se experimentam e se vivem.*
Hampâtê Bâ

Para apresentar essa experiência singular, inicialmente trarei uma apresentação breve de como o trabalho foi desenvolvido, finalizarei com falas dos estudantes, afinal, compreendi esse momento como um lugar para compartilhar e aprender. Além de enriquecerem meu trabalho acadêmico, eram momentos de trocas e diálogos, de construção e desconstrução, de transição e transformação. Assim, desafiei-me a apresentar a pesquisa, além do primeiro capítulo da dissertação e daquele que seria o último capítulo, enfim, expus os textos já produzidos para a dissertação.

Para não fugir a regra desta dissertação, especialmente deste capítulo, antes de falar sobre esse primeiro momento, trarei a voz de Tânia Passos com seu olhar, indicando passos¹⁴¹, escutas, aprendizagens, ou seja, o seu compreender aquele momento:

Por meio da palavra proferida por Adilbênia ouvimos a narrativa mitológica da grande aranha Ananse Kokrofu, citada na tese de doutorado do Prof. Eduardo. Na trama dessa teia simbólica, Adil abriu a cabaça e espalhou a sabedoria colhida no percurso de seu ese. Assim

¹⁴¹ Querida Tânia, não deu para resistir ao trocadilho.

como a Grande Aranha, começou a preocupar-se com o estado da sabedoria no mundo. Pois, no seu fazer filosófico (des)construiu o território de identidade cultural, social e histórica determinada por referenciais europeus. Ao saber que, através do aculturamento, constroem, impõem e inculcam modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano e positivismo comteano. Neste momento, Adil começou a preocupar-se com a grande quantidade de sabedoria que no mundo estava a perder-se. Encantada e pertencente, teve entendimento para respeitar a sabedoria como se devia. Movida pela ancestralidade, um novo fazer filosófico e engajamento político, (re)construiu seu corpo. Desde então, começou a reunir na própria cabeça toda sabedoria que conseguiu/consegue encontrar. Pela via da História e Cultura Brasileira de matriz africana, circula uma nova perspectiva de vida. Neste movimento, espalhou sabedoria. E adentramos, ainda mais, nas tramas que tecem sua vivência e trajetória, ora somos participantes. Na trajetória de pesquisa, seu pensamento contrapõe ao vigente modelo ético excludente. No jogo de resistências e rupturas, debruça-se nas relações étnico-raciais. Para compreender e intervir nos desafios políticos e pedagógicos para inserção curricular de uma práxis educacional que promova o resgate da cultura, da história e da tradição dinâmica dos povos africanos e afrodescendentes. Assim como o combate à exclusão étnica e valorização da diversidade cultural. Palavra que traz um alento.

Ao pensar como somos influenciados por concepções de corpos baseados na filosofia ocidental. Onde pessoas são determinadas a negarem sua imagem corporal, sua identidade, sua ancestralidade e serem moldadas como objetos. Que sujeitos a cultura ocidental vigente construiu/constrói? Desde muito tempo, fomos obrigados a seguir um modelo ético baseado numa matriz excludente. O tempo é outro e nos convida a tomar consciência da existência de nosso rico patrimônio cultural e construir uma nova ética. Força vital para Adil. E com esse texto verbal escrito, encerro este ciclo, revivendo a dança ancestral ao final da aula quando, juntos, saudamos o universo.

Tânia Passos

Nessa primeira aula, 13 de Novembro, iniciamos com um movimento de corpo que consistia em ficarmos em círculo, com as mãos envoltas nas cinturas um do outro, virarmos nossas cabeças para trás enquanto subíamos nossos pés, assim fomos buscando realizar o movimento e equilibrar nossos corpos. Depois, tiramos uma pessoa do círculo e tentamos fazer o mesmo movimento, com o espaço daquela pessoa vazio o movimento apresentou alguns desequilíbrios. Nesse momento, refletimos sobre o compartilhar, sobre o círculo que agrega a todos e como ele perde forças e equilíbrio quando exclui alguém. Uma experiência que lembra que o conceito de circularidade na cultura africana é fundamental,

a circularidade é, pois, um padrão da cultura tradicional africana. O círculo tem a qualidade de não excluir e suas primeiras características são a integração e a horizontalidade. O que entra no interior de um círculo já o compõe. E tudo que compõe um círculo está integrado em roda, onde cada elemento se relaciona com o outro, complementando-o. Talvez por isso a cultura oral, praticada embaixo de frondosos Baobás, nas canções dos *Griots*, não separe ciência de arte, política de religião (OLIVEIRA, 2007, p. 150).



Fotos de arquivo pessoal.

Após estes movimentos e as reflexões, iniciei a explanação que planejava. Lembro-me que ao voltar-me para a imagem projetada na parede onde tinha como fundo da apresentação o símbolo de Ananse, Brasil disse: “ah, é por isso que fizemos esse movimento, é o movimento da imagem”, então, comecei¹⁴² apresentando aquela imagem, aquele símbolo de Ananse, assim contei a história da/do nossa/o pequena/o grande aranha Ananse. Como já dissemos, é aquela aranha esperta que pensa que é gente, que queria ser o/a mais sábio/a de todos/as, segundo nosso estudante Brasil Alves “o signo em questão, representa uma teia de aranha e simboliza a sabedoria e esperteza da vida, além de trazer a ideia de rede e interconexões” (relato da aula de 13 de Novembro de 2013). Ananse é o/a nosso/a mediador/a, a teia que relaciona os movimentos de pensamentos desta pesquisa.

Na sequência discorri sobre minha itinerância acadêmica e de como descobri e segui pesquisando sobre “filosofia africana”, pensando-a para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e de como os conceitos de ancestralidade e encantamento se tornaram

¹⁴² A intenção era falar apenas ao final ou se fosse questionada sobre o mesmo.

preponderante neste percurso. Assim, apresentamos a discussão sobre a Lei 10.639 / 2003, discutimos a sua “quase” ausência no currículo de pedagogia da FAGED - UFBA, e finalizamos essa primeira aula dialogando sobre a concepção de filosofia desde a cosmovisão africana, iniciando, brevemente, o tema da aula seguinte. Sabendo-se que continuamente os conceitos de ancestralidade e encantamento perpassaram nossas construções.

Concluimos a aula com movimentos, desta vez não fui eu quem propôs, mas Brasil Alves. assim, trago seu relato sobre a aula e a apresentação do seu movimento escolhido, da sua dança:

Finalizamos a aula propondo intervenções de quem se dispusesse e assim, eu propus um exercício de “Dança Silvestre”, o qual havia aprendido um dia antes, pela própria criadora, a professora e bailarina Rosângela Silvestre¹⁴³. Dança Silvestre foi o nome dado por pensadores da dança (e não pela própria autora), ao método/técnica criado por Rosângela, em referência ao seu sobrenome. Rosângela explica que é um método inspirado na Dança Afro e no Balé Clássico e se fundamenta na ligação e harmonia do corpo com a natureza-universo, através da exploração de movimentos corporais. O fundamento do exercício proposto em sala é referenciar os quatro elementos da natureza: terra, água, vento e fogo, e nessa mesma ordem, é executado uma sequência com seis movimentos, sendo que cada um dos quatro primeiros faz alusão a um respectivo elemento: o 1º movimento é firme e contraído, deslocando-se para a frente, com os braços pra frente - este é o da Terra; logo após (2º movimento), desloca-se para trás voltando para o ponto inicial, em movimentos suaves e ondulatórios de todo o corpo, inclusive com os braços - este é para a Água; no 3º, desloca-se para o lado direito apontando para cima numa diagonal na direita e ao mesmo tempo, emitindo um som (tipo de vento), em seguida faz-se quase a mesma ação, só que para o lado esquerdo e volta – este é o do Vento; o 4º é um movimento circular com passos firmes/imponentes de perna, para os quatro lados (norte, oeste, sul e leste, nesta ordem. Essas direções são em relação ao seu corpo e não aos pontos cardeais necessariamente, sendo Norte, a sua frente.), para cada lado um passo firme de perna acompanhado de palmas para cima-diagonalmente e volta para a frente - este faz alusão ao Fogo; no 5º movimento, voltado para a frente, estende-se os braços para cima, com a palma das mãos voltadas também para cima, fazendo conexão com o universo, formando o complexo "universo-corpo-terra"; e o 6º movimento, logo após, com os braços pra cima, desce o braço no ponto médio (fazendo um cruz com o corpo), com a palma das mãos voltadas para baixo, e depois, desce o braço "voltando para a terra".

Propus esse exercício porque achei muito pertinente com o nosso contexto e porque gostei muito dos fundamentos trabalhados nele, sem falar da energia que pode gerar...

Brasil Alves

Terminar a primeira aula com essa experiência fora importante, pois, ainda que desengonçada e não ter conseguido realizar todos os movimentos e na ordem colocada, tentei, me alegrei e saudei o universo do meu jeito, pois como diz Eduardo Oliveira em suas

¹⁴³ **Rosângela Silvestre** é coreógrafa, professora, dançarina e criadora da Técnica de Dança Silvestre. É natural de Salvador. Possui bacharelado em dança, especialização coreografia, ambos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisou dança e música no Brasil, Índia, Egito, Senegal e Cuba. Vide: <http://www.silvestretraining.com/instructors--directors.html>

atividades de corpo, “não há movimento certo”. Os movimentos relacionados à natureza nos aproximaram mais ainda da concepção de ancestralidade, do movimento do encontro com o outro, aquele círculo em que cada um realizou seu movimento a sua maneira, nos trouxe, mais uma vez, a circularidade que compartilha e acolhe, pois ali se compartilhou conhecimento, além de acolhimento de todos os movimentos. Afinal, conhecimento é como a ancestralidade que é como vento: “leve, livre e solto, mas tem direção” (OLIVEIRA, 2007, p. 46), essa direção é diversa e circular, pois seu sentido é a ética da alteridade, do compartilhar! Não há conhecimento sem movimento!

3.1.2 – 2º Momento - Experiências Formativas: A Arte do Encontro

Só saberei ensinar / educar se eu souber aprender.
Adilbênia Machado

O nosso segundo momento, nossa segunda aula, foi dividido em dois momentos, no primeiro aprofundamos o conceito de filosofia, pensando-o desde a perspectiva africana, além de refletirmos sobre a ancestralidade e o encantamento na formação, que será o nosso capítulo conclusivo. Finalizamos esse primeiro momento com uma apresentação breve sobre nossa próxima aula, falamos, então, sobre filosofia africana, suas concepções e correntes. Posteriormente, partimos para o segundo momento, onde dialogamos com Roberto Sidnei Macedo, juntamos as turmas de HCAA e CURRÍCULO¹⁴⁴ e discutimos sobre currículo e formação. Este foi um diálogo bem produtivo, diante de todo o conhecimento de Roberto Sidnei e, também, pelo seu conhecimento acerca da pesquisa que realizo, além da minha produção, promovendo, então, uma aproximação pertinente com as discussões realizadas na HCAA.

Nosso diálogo começou com a reflexão acerca do “que a disciplina fez conosco”. Roberto Sidnei questionou: “O quê que a disciplina fez conosco em termo de deformação da nossa mente, da maneira de compreender o Outro? O que essa disciplina que fragmenta, que omite e valoriza determinados conhecimentos e não outros, fez conosco?”, na sequência nos afirma que a disciplina “não formou cabeças bem feitas”, referindo-se a obra de Edgar Morin (2001). Assim, o debate continuou refletindo sobre o que a disciplina e o currículo fizeram conosco em termos formativos. Essa discussão nos faz questionar qual o sentido dessa lógica de organização do conhecimento que o privatiza, além de eleger determinados conhecimentos,

¹⁴⁴ Componente curricular ministrado por Roberto Sidnei Macedo, vigente desde 2004.1 e tendo como ementa a seguinte: *Estudo dos conceitos e fundamentos de currículo. Planejamento, execução e avaliação curricular. Programas: tipos e características. Análise de currículos e programas executados em escolas de educação básica. Montagem de modelos curriculares.*

de determinados lugares em detrimento e negação de outros. O conhecimento europeu se coloca no centro, negando, renegando conhecimentos oriundos de outros continentes, especialmente o latino americano e o africano. Concebemos que o conhecimento é contextual, não deve ser valorado, e determinados conhecimentos não devem ser considerados mais importantes e outros menos, onde um se coloca como centro, excluindo outros, além de excluir a formação como “experiência irreduzível dos sujeitos humanos em seus contextos de aprendizagens” (MACEDO, trecho de aula, 20 de Novembro, 2013¹⁴⁵).

Assim, questionamos e refletimos sobre esse currículo que elege uns conhecimentos em detrimentos de outros, no intento de mudar nosso modo de atuação e percepção no que se refere ao currículo. Considero como exemplo a atualização do currículo de pedagogia da FAGED/UFBA que data de 2012, e que após nove anos de Lei 10.639 ainda não apresenta indícios de sua implementação, ressaltamos que já havia 2 anos que o componente curricular HCAA era ofertado, no entanto, não a encontramos nesse currículo. O que seria isso? Esquecimento? Desatenção? Não! Isso é fruto de um currículo colonizado, fruto daquilo que chamamos de racismo institucional. Não podemos tapar nossos olhos e não percebermos que a conjuntura da atualidade requer um currículo que seja pensando, construído e realizado como uma ferramenta escolar de construção epistemológica de caráter social, político, e cultural, onde os sujeitos, em sua totalidade, sejam condutores desses processos de conhecimento. Ouso afirmar que o currículo de pedagogia da FAGED / UFBA não reconhece e não escuta os indivíduos que são formados e que formam esta casa.

Na sequência da discussão sobre currículo, o professor Roberto Sidnei retoma o conceito de *Formação*, e nos diz que “formação não se explica (...). A formação como processo de aprendizagem do outro, só tenho acesso se ele me permitir”, ou seja, o encontro, a escuta, o diálogo são fundamentais para uma construção formativa concreta. Segundo Roberto Sidnei, é a experiência objetiva e subjetiva, “que está acontecendo no meu processo de aprendizagem, que ao mesmo tempo é um processo individual, coletivo, cultural, político, libidinal e erótico. Que envolve desejo, ou não, que envolve experiências culturais e existências, envolve projetos de vida” (*trecho de aula*), só temos acesso a essa formação por meio do diálogo, só é possível sabermos o que se passa no Outro quando este Outro compartilha conosco. Assim, “formação não se explica. Ex-plicar quer dizer “dizer de fora”. Então, o quê que a gente faz com isso, com essa formação? A gente compreende a formação, compreender é aprender com o Outro, com-preender. E para que isso aconteça, eu não posso

¹⁴⁵ A partir de agora, ao citar as transcrições de falas do Professor Roberto Sidnei nessa aula, direi apenas que é dele, não colocando que é da aula de 20 de Novembro.

explicar o outro” (*trecho de aula*). Não podemos explicar o outro, podemos senti-lo, compreende-lo desde nossas limitações e aprender com.

Não podemos criar uma referência única, pois toda cultura, todo território tem capacidade de criar seus sistemas de pensamentos, de instituir sistematizações desde suas lógicas de construção e percepção do mundo. Podemos discordar dessas lógicas, entretanto, não podemos negá-las, jogá-las às margens. Debater sobre o currículo, segundo Roberto Sidnei, é uma “atitude ontológica, é uma forma de olhar a vida”, é escutar, falar, debater, refletir com o Outro, todos os Outros.

Discutir / refletir currículo e formação foi o tom da nossa aula, do nosso diálogo. Diálogo este que trouxe bons frutos, tanto para minha formação, quanto para a formação dos estudantes que participaram desse diálogo, pois observei essa constatação em nossas avaliações e diálogos ocorridos nas aulas posteriores. Saber que na academia é possível fazer o caminho inverso, ou seja, criarmos nossos etnométodos desde nossas experiências, nossa origem, criarmos desde a cosmovisão que nos contempla, nos forma, ainda que esse não seja o caminho mais fácil, devido ao currículo da Universidade, ao nosso histórico escolar, a colonização dos saberes. Roberto Sidnei, nessa mesma aula nos disse que “nem toda aprendizagem é boa, nem toda aprendizagem é formativa”, desse modo, nos fazermos pesquisadores desde nossas implicações nos impele a sermos educadores formadores.

Assim, finalizamos nossa aula dialogando sobre o nosso próprio papel enquanto formadores de nós mesmos, de construtores de currículo, sobre ser “ator social” da nossa própria formação¹⁴⁶.

3.1.3 – Terceiro Momento – Uma filosofia outra

Aquele que não viajou, nada viu...
Hampâté Bâ

O nosso terceiro momento fora dividido em dois, no primeiro discutimos sobre filosofia africana, suas concepções e correntes e depois assistimos ao filme “Sexta Feira¹⁴⁷”. Para começar a falar de Filosofia Africana rememoramos as aulas anteriores, especialmente os

¹⁴⁶ Gostaria de enfatizar que esse foi um momento muito importante nesta itinerância. Por aproximarmos discussões com comprometimento e a concepção de que o diálogo é possível em todos os espaços e que promover diálogos entre os diferentes componentes curriculares é saber que o conhecimento é uma teia que nos envolve continuamente. Agradeço, imensamente, ao Professor Roberto Sidnei por sua sensibilidade e por compartilhar suas experiências e conhecimentos que foram enriquecedores da minha itinerância.

¹⁴⁷ Título Original: Man Friday. Baseado no romance de Daniel Defoe: Robison Crusoe. O filme tem o roteiro de Adrian Mitchell e Direção de Jack Gold. Fora lançado em 1975 e tem o ator Peter O’toole interpretando Robson Crusoe e Richard Roundtree como Sexta-Feira.

conceitos de “filosofia”, “ancestralidade” e “encantamento”, pois, compreender um conceito de filosofia desde uma perspectiva reflexiva, aberta para o diálogo, oriunda de um contexto, além de contingente, filosofia como um ato formativo, que nasce do encantamento é fundamental para a construção deste processo. Entretanto, não irei alongar-me nessa discussão, tendo em vista que o próximo capítulo fará essa explanação.

Ao concluirmos a discussão sobre filosofia africana, assistimos o filme “Sexta-Feira”, e em virtude do tempo deixamos a discussão sobre o mesmo, relacionando-o com nossas aulas para a semana seguinte. Assim, na semana seguinte fiquei com a primeira parte da aula e Eduardo com a segunda.

E na aula seguinte iniciamos a aula com mais um movimento de corpo, após, sentamos em círculo e dialogamos sobre a relação do filme com nossas experiências. Antes, apresento o filme:

Robinson Crusoe está ilhado, sozinho, até encontrar um grupo de negros realizando um ritual de passagem, há um conflito e apenas um nativo sobrevive. Então, Robinson, o naufrago, o ocidental começa a “escravizar” o nativo e o chama de Sexta-Feira, porque o “salvou” numa sexta-feira. Sexta-Feira é o narrador do filme, aqui os papéis são invertidos, pois o “colonizado” é quem dá o tom da história. São duas culturas opostas, a ocidental (europeia) com seu cristianismo dominador e puritano, com uma política capitalista, repressora e colonialista e a cultura africana que traz a perspectiva do coletivo, do corpo como sagrado e de uma relação direta com a natureza. Robinson Crusoe autodenomina-se o “*Mestre*”, aquele que irá “domesticar” o “*espírito selvagem*” de Sexta-Feira, domesticação essa que se faz por meio da “aculturação”, pois o *Mestre* impõe, julgando estar educando, a sua cultura como a melhor, aquela que irá humanizar Sexta-Feira, impondo sua língua, sua religião, sua concepção de “competição”, de música, enfim, de vida.

Robinson Crusoe escraviza Sexta-Feira e impõe seu poder com uma arma de fogo. Sexta-Feira usa de sua astúcia e esperteza (como Ananse) e resiste à opressão do “*Mestre*”, um exemplo: um belo dia eles estão conversando sobre “Deus” e o *Mestre* fica bastante revoltado quando Sexta-Feira diz que na cultura dele, Deus está em todos os lugares, ele pode pegar, pode sentir. O *Mestre* não consegue compreender como e, então, Sexta-Feira come uma banana e diz que está comendo Deus, pois a natureza é Deus e ele também é sagrado como Deus. Vejamos o diálogo:

Robinson Crusóé: Sexta-Feira, seu povo tem muitos deuses?

Sexta-Feira: Temos deuses em toda a parte... sentados à fogueira... brincando nas ondas... cavalgando em cabras... pendurados em palmeiras... nas nossas cabeças, nos nossos dedos e nos nossos pés...

Robinson Crusóé: Sexta-Feira, como são esses seus deuses?

Sexta-Feira: São todos diferentes.

Robinson Crusóé: Pode vê-los?

Sexta-Feira: Alguns, às vezes.

Robinson Crusóé: Mostre-me um.

Sexta-Feira mostra uma banana (eles estão na floresta e neste momento, Sexta-Feira está ao lado de uma bananeira).

Robinson Crusóé: Não é um deus, é só uma banana.

Sexta-Feira: É deus também.

Robinson Crusóé: Como pode adorá-la?

Sexta-Feira: Como quiser, mas com fé. O deus não liga.

Robinson Crusóé: Mas a come. Como pode adorá-la assim?

Sexta-Feira: Se comer adorando-a, o deus gostará.

Robinson Crusóé: Mostre-me outro deus.

Sexta-Feira aponta Robinson Crusóé.

Robinson Crusóé: Pode pensar que eu sou, mas não sou.

Sexta-Feira: Você não se considera deus. Não se adora como deveria. Mas, sabendo ou não, é um deus.

Robinson Crusóé: Mostre-me outro.

Sexta-Feira aponta para si mesmo. E pergunta: Como é o seu deus?

Robinson Crusóé: É tão grandioso que não pode ser visto.

Sexta-Feira: E se o visse com olhos grandes?

Robinson Crusóé: Deixe-me ver. Ele nos fez à sua semelhança... então, parecia um homem.

Sexta-Feira: Como você ou eu?

Robinson Crusóé: Se o visse comigo, mas se você o visse, talvez como você, mas maior, claro.

Sexta-Feira: Então seu deus único são muitos?

Robinson Crusóé: Talvez seja um com muitas formas.

Sexta-Feira: E talvez uma das formas seja o de uma banana.

Robinson Crusoé olha para Sexta-Feira com cólera e grita: Você não pode acreditar em uma banana!

Robinson Crusoé *joga a banana fora e diz: Basta de discussão por agora.*

Ele olha para o céu e diz: Meu Deus mandou-me um recado.

Sexta-Feira: O que diz?

Robinson Crusoé: Diz que, se Sexta-Feira quiser ser salvo deve ser batizado já.

E assim, ele batiza Sexta-Feira “em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo”. Diz, então, que Sexta-Feira agora é cristão e como tal deverá andar vestido, aprender o hino da Inglaterra, educar-se.

Em vários momentos há alguns conflitos, e agressões, como quando Sexta-Feira recusa-se a continuar como escravizado de Robinson Crusoé. Sexta-Feira acaba conseguindo ser pago por seus trabalhos. No decorrer do filme, Robinson Crusoé intenta impor sua cultura e valores, mas Sexta-Feira mantém-se fiel à sua cultura e com sua astúcia vai colocando outros valores naquele homem que acredita que pode “domesticar” uma pessoa, concebendo sua cultura como única, há um momento em que Sexta-Feira diz, ao narrar sua experiência para sua tribo: “deixei-o pensar que estava me ensinando. Ao mesmo tempo, tentei ensiná-lo”. No final do filme, Sexta-Feira toma uma arma de Robinson Crusoé, impõe o trabalho forçado, no intuito de mostra-lo o quanto essa atitude é destrutiva. Durante muito tempo eles construíram uma canoa que os levaram até a tribo de Sexta-Feira, e lá há uma reunião para decidir se aceitam ou não Robinson Crusoé como membro do grupo, é nessa reunião que se dá a narrativa do filme, ao final, ele é rejeitado e volta à ilha deserta e comete suicídio por já não conseguir sobreviver à solidão, ele percebe que não pode viver sozinho.

O filme mostra, então, a concepção de beleza, Deus, educação, companheirismo, natureza, etc., nas duas culturas, é uma crítica à civilização ocidental, às relações raciais e à colonização. Num momento do filme, Robinson Crusoé diz que “há muitas coisas no mundo. Algumas são para todos (...). Algumas coisas não são para todos. E o mais importante: há coisas que são para uma pessoa e mais ninguém”. Sexta-Feira pensa que isso é uma xarada, começa a refletir, diz que nem a morte é para uma só pessoa, pois ela é para toda tribo... podemos perceber uma crítica ao desejo ocidental de monopolizar o conhecimento, quando Robinson Crusoé diz que o chapéu que Sexta-Feira está usando é dele. Sexta-Feira pergunta por que, pois serve para os dois, mas Robinson Crusoé diz que é só do *Mestre*, Sexta-Feira então pergunta se há “alguma ciência no chapéu”.

Finalizo essa apresentação do filme trazendo o diálogo sobre o que seria “educação”:

Robinson Crusóé: Decidi fazer algo sobre sua ignorância e superstição. Todos os dias, depois do trabalho, haverá aula.

Sexta-Feira: Quero aprender.

Robinson Crusóé: Será diferente do que fizemos. Eu falarei porque sou o professor. Se você quiser falar levante a mão. Se eu quiser que você fale, perguntarei: “o que você quer dizer?”. E então poderá falar.

Sexta-Feira levanta a mão.

Robinson Crusóé: Não comecei ainda, abaixe a mão. Só a levantará quando for necessário. Quando não entender.

Sexta-Feira levanta a mão novamente e Robinson Crusóé grita dizendo: Abaixa-a, não começamos!

Crusóé recupera-se de seu estado inflamado e diz: Hoje vou ensinar-lhes sobre educação.

Crusóé fala sobre a origem da palavra, que é o latim. Sexta-Feira levanta a mão, mas não consegue perguntar, pois seu “professor” logo diz: “Boa Pergunta! O que é Latim?”. Então, ele explica o que é o latim.

Enquanto ele mesmo pergunta e responde, Sexta-Feira mostra-se desapontado.

E assim segue por um bom tempo, quando Sexta-Feira levanta a mão para perguntar o professor diz a pergunta e responde. Depois de um tempo Sexta-Feira consegue perguntar, e ao fazer um comentário sem levantar a mão, o professor diz que se ele não levantar a mão para perguntar, será punido. Então, Sexta-Feira pergunta o que é punição. O professor diz que punição “é o princípio de educação e da vida. É ferir alguém que tenha errado. Não inventei. Deus pune quem vive erradamente e quando ele morre também. Um professor não espera um aluno morrer, ele pune na hora”.

Sexta-Feira é, então, punido por perguntar como “é ser punido”. Ele levanta-se de onde estava sentado e, como pedido, dá a palma da sua mão para ser punido. O professor bate com um pedaço de madeira, porém, Sexta-Feira pega esse pedaço de maneira e quebra. Segue-se o seguinte diálogo:

Robinson Crusóé: Está errado! Aprenda a ser punido como homem.

Sexta-Feira: Sou homem! Se alguém faz algo errado para outro, é punido, não?

Robinson Crusóé: Sim.

Sexta-Feira: A vara feriu a minha mão, e esta a puniu.

Robinson Crusóe ordena que Sexta-Feira pegue os dois pedaços da vara e, então, **Sexta-Feira** pega e diz: “aprenda a ser punida como uma vara”.

Trago esses dois momentos para apresentar “disparidades” culturais como: o corpo humano e a natureza são sagrados na cultura considerada atrasada, enquanto que na cultura evoluída os corpos são vendidos, comprados, punidos e a natureza destruída pelo desejo de possuir bens. A educação na cultura atrasada se faz na comunidade, com diálogo, ainda que haja o momento onde um fala e o Outro escuta, o conhecimento é construído por toda comunidade, “a educação africana não tinha a sistemática do ensino europeu, sendo dispensada durante toda a vida. A própria vida era educação” (BÂ, 2010, p. 200). Ou seja, é uma proposta educativa que podemos compartilhar com a concepção de Paulo Freire (1987, p. 62):

a educação se faz uma tarefa altamente importante, uma vez que deve ajudar o homem a ajudar-se, colocando-o numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas. Para tanto, é absolutamente indispensável à humanização do homem [...] não poderia ser feito nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.

Educação compartilhada, que acontece no movimento do cotidiano. Onde todos têm o que ensinar e o que aprender, onde a escuta e a observação se fazem preponderante nessa caminhada, que não deve ser de sofrimento, que ele também pode existir, mas não deve ser o tom da jornada.

A educação na cultura africana tem como cenário o cotidiano, que é revestido do natural e do sagrado, ou seja, a vivência na cultura africana tem uma relação estreita com o natural, este é a interface do sagrado, daí que a ancestralidade apresenta-se como esse espírito de intimidade com a natureza (SOMÉ, 2003). A relação com a natureza é um espaço comunitário e se dá na comunidade. O ancestral é a natureza divinizada, é a referência cultural maior, é quem apreende a memória da comunidade, é o principal arquiteto na construção de uma vida comunitária saudável. Por isso a natureza e os ancestrais são guia, sabedoria e diretrizes na cosmovisão africana.

No diálogo em torno da relação do filme com nossas aulas, os estudantes chamaram a atenção para a construção e desconstrução dos valores, assim como para o individualismo e a relação de troca, as disparidades existentes entre as culturas. Também ouvimos de um dos estudantes, que o filme desconstruiu uma imagem de que o escravizado era um ser sem cultura, e a importância da troca cultural sem que uma tente aniquilar a do outro. Ao final, considerou-se que o filme “clareou” as aulas, trazendo uma compreensão maior sobre a ancestralidade, o valor da comunidade e o coletivo. Pois, é preciso lembrar que Sexta-Feira narra a história para a sua comunidade, dizendo o que ensinou e o que aprendeu, compartilhando suas vivências.

Quando trouxe como epígrafe Hampâté Bâ nos dizendo que “aquele que não viajou, nada viu” remeto as viagens diversas (físicas, emocionais, transcendentais) que fazemos ao sair do nosso lugar de conforto e viajar por lugares outros, conhecimentos outros é o que nos faz ver, perceber, estar sendo seres viventes e aprendentes. Pois, não apenas

a filosofia deveria se comunicar com as outras experiências que ocorrem no interior da escola. Em face de todo esse ambiente, não encontramos nenhuma justificativa fundamentada para que o pensamento filosófico elaborado no continente africano não seja incluído nesse conjunto de possibilidades (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 78).

Mas, todas as ciências, em todos os campos, todas as culturas com toda a diversidade que nos torna seres únicos. Esse diálogo é a teia constituinte para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, é ele que traz as possibilidades do encontro com a filosofia africana, afro-brasileira, latino-americana. Conhecimento que se faz desde o chão que pisamos, onde crescemos, experienciamos, vivemos...

Finalizo a escrita desse capítulo enfatizando o encantamento proporcionado por essa experiência oriunda do estágio e da vivência em torno da pesquisa realizada nessa dissertação. Experiência que veio da angústia, da busca e concretizou-se numa aprendizagem significativa, abrindo infinitas possibilidades de criar mundos melhores, pois ultrapassada a barreira do “pânico de dá aula”, a mulher encantada que sou abre-se para muitas outras possibilidades, acreditando arduamente no compartilhar conhecimento como o maior e melhor meio para aprender. Afinal, só saberei ensinar se eu souber aprender, pois não se separa ensino de aprendizagem!

*O Sol, o Vento e a Nuvem*¹⁴⁸

Há muito tempo, o sol e o vento discutiam quem era o mais poderoso.

O Sol disse:

- Se *eu* ficar muito bravo, o mundo inteiro secará com o calor dos meus raios.

- Ah, é?! – falou o vento. – Quando *eu* ficar muito bravo, o mundo todo vai tremer de medo.

A pequena nuvem, que flutuava por ali, sugeriu delicadamente que a questão fosse resolvida em uma competição.

Furioso, o sol começou a subir no céu, brilhando cada vez mais. Quanto mais o sol brilhava, mas quente a terra ficava. Então, ainda mais furioso, o sol queimou o solo, secou todos os rios, e tudo o que era verde ficou cinza e esturricado.

Os animais comentaram entre si:

- Fizemos algo errado. O Deus de Todas as Criaturas está bravo conosco.

Temos de pedir perdão e implorar que chova.

Pediram ao antílope que, mais que depressa, fosse ao encontro do Deus de Todas as Criaturas levar o pedido por chuva.

Orgulhoso, o sol falou para o vento:

- Está vendo, meu amigo? Sou tão poderoso que os animais tiveram de pedir socorro ao Deus de Todas as Criaturas!

Foi, então, a vez de o vento demonstrar seu poder.

Ele soprou suavemente a fogueira do caçador, fazendo o fogo se espalhar pelos pastos.

Cada vez mais furioso, soprou com ainda mais força, fazendo faíscas voarem, provocando incêndios em toda a redondeza.

Tanto ele soprou, tanto ele rugiu, que logo o fogo se espalhou por arbustos e árvores, e uma fumaça negra subiu ao céu!

Loucos de medo, todos os animais corriam pra lá pra cá tentando escapar do fogo ardente.

O céu tingiu-se de vermelho e alaranjado, ondas de fumaça cobriram a pequena nuvem e os olhos de todos se encheram de lágrimas.

- Pare, vento! – Pediu a nuvenzinha.

Porém o vento não escutava!

A pequena nuvem começou a chorar, e a chuva começou a cair lá embaixo. Quando mais a nuvenzinha chorava, mais a chuva caía torrencialmente, enchendo rios e lagos.

A terra ficou verde novamente, e o antílope falou a todos os animais que o Deus de Todas as Criaturas atendera ao pedido de socorro.

Envergonhados, o sol e vento reconheceram que a pequena nuvem era mais poderosa que eles dois.

E até hoje, todos os animais agradecem ao grande Deus de Todas as Criaturas.

¹⁴⁸ Conto da África oriental, MAGDALENE SACRANIE, 2010, p. 66 / 67.



CAPÍTULO III - ENCANTANDO A TEIA: Filosofia Africana para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira

*Enquanto houver você do outro lado
Aqui do outro eu consigo me orientar.*

O Teatro Mágico

1.0 - Nós e nossas compreensões sobre filosofia: como meu olho ver e como meus ouvidos escutam

Compreendo a filosofia como um modo de refletir, questionar e construir o pensamento, modo este oriundo de nossas diversas experiências na imensa diversidade cultural que nos carrega, contempla e completa, é o observar e absorver, aprender e ensinar, a busca de tornar o mundo um espaço melhor para se viver e conviver. É com a filosofia que somos formados/as criticamente para agirmos com ética e respeito ao Outro, inclusive os nossos próprios outros.

A filosofia é o ato de refletir que leva a uma criação contínua, não apenas de conceitos, pois não é suficiente que a filosofia defina-se apenas pela criação de conceitos se nos isentarmos de cria-los, “fazer conceito é questão de devir” já diziam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996), assim a filosofia se faz desde uma criação contínua de conceitos, de reflexões que levam a ações reais para o bem-estar e o bem-viver da pessoa, é o compromisso com o Outro e com a sociedade em que se vive. Como reflexão e interrogação é fruto de encontros, de diálogos, como diz o moçambicano José Castiano (2010, p. 41) a “filosofia é um *diálogo* argumentativo. (...) Só ganha sentido e significado se ela for elaborada num contexto de um diálogo intersubjectivo”, um diálogo crítico onde a interação entre os sujeitos “deve ser na base tanto de textos escritos como orais”, pois “a existência de textos escritos não é uma razão suficiente para excluir os textos orais do debate argumentativo” (idem). Desse modo, essa reflexão crítica pressupõe uma interpretação da realidade, onde esta não aparece “como algo absoluto ou como uma necessidade, mas como uma contingência” (ibidem). É movimento!

Platão já dizia que a filosofia seria o “*amor à sabedoria, ao conhecimento*”, o saber em proveito do indivíduo, dessa forma, compreende-se que onde existir seres humanos haverá filosofia, pois o conhecimento é resultante da capacidade que o indivíduo tem de conhecer / aprender / refletir / questionar e por que não ousar? A filosofia é uma ousadia. Ou seja, a filosofia existe em todo e qualquer lugar, pois a capacidade de conhecer está intrínseca à existência humana, ela é então, fruto das experiências, da vivência, é, portanto da ordem do

acontecimento, onde o conhecimento e sua possibilidade permite a filosofia, o filosofar, em outras palavras:

a experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. (RAMOSE, 2011, p. 11).

É claro que definições do conceito de filosofia modifica sua definição no decorrer da sua história, entretanto, sua ideia central permanece, que é o movimento das experiências e a reflexão sobre elas, hoje a filosofia apresenta-se como uma ação ética contínua. Não podemos esquecer que os conceitos filosóficos não são universais, pois não existem os mesmos conceitos em todas as culturas, e alguns conceitos adquirem outros significados em culturas variadas. Assim, temos a tarefa de criar, resignificar conceitos, a ideia do que seja filosofia é universal, mas desde o contexto. Eduardo Oliveira (2007, p. 258) faz uma relação da filosofia, com a ancestralidade e a educação, ele diz:

Penso em filosofia como se ouvisse música. Os conceitos bailam com o mundo e não têm a pretensão de explicá-lo, apenas tiram-no para a dança. A filosofia é um ritmo, ou melhor, entra no ritmo. Neste caso, o tom é dado pela ancestralidade, os significados pela cultura e a experiência pelo contexto. Educar será, então, um processo contínuo de sensibilização e encantamento. Como poderei ser racista ou admitir o racismo se vejo no Outro a dignidade do mistério que nos unifica?; como poderei ser sexista, se o Outro estabelece comigo uma relação de alteridade que, em si mesma, é ética? O combate ao racismo, ao sexismo, à xenofobia não é uma questão apenas de conhecimento; não se resolve apenas com projetos ou programas estabelecidos pela razão instrumental. É preciso sensibilidade para resolver qualquer questão de atitude.

Essa é a proposta dessa dissertação, pensar a filosofia desde a ancestralidade que põe a cultura e os acontecimentos cotidianos numa mesma nota, fazendo diversos instrumentos tocarem músicas que promovem encantamento, uma dança que nos faça questionar e promover mudanças de perspectivas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, para as relações étnicorraciais, para as relações entre as diversas culturas, ações éticas e inclusivas, onde ninguém fica de fora, e todas e todos podem ensinar passos, pois o compartilhar é o tom da festa, onde os tambores ressoam encontros da diversidade. Sabendo-se que “el filósofo es *amigo de la sabiduría*, pero ello no conlleva la pretensión de conquistarla y, por ende, de instrumentalizarla” (MONTROYA, 2010, p. 24), é uma dança do

conhecimento com a ação, pois “la filosofía no puede, por definición, estar prisionera ni en la profesionalidad, ni en los libros ya consagrados” (Idem).

Não tenho o interesse de afirmar, nem acredito que assim seja, que a filosofia africana deva ser o centro, tomando o “lugar”, excluindo a filosofia dominante, a filosofia europeia¹⁴⁹, o intento é disputar uma compreensão de filosofia que é universal, pois por se pensar local se universaliza, transcendendo o tempo histórico e o espaço geográfico, compreendendo que “cada época, cada momento histórico, cada cultura... establece sus sujetos o temas filosóficos” (ibidem, p. 26). O desejo é, então, dialogar com uma filosofia que parte da minha ancestralidade, da cultura que me formou / forma, uma filosofia que parte do meu chão de origem e que, juntamente com as filosofias de libertação latino-americanas, refletem e buscam resoluções para os nossos problemas, desde nossas experiências, proporcionando, assim, caminhos para que todas as filosofias ocupem o centro da grande teia que é o universo. Proporcionando reflexões que perpassam todos os campos da educação, em nosso caso, o foco é o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

O objetivo também é falar pelo meu eu¹⁵⁰, que não existe sozinho, é falar com os meus pares e não impor regras “filosóficas” que contemplem um universal que parte de um contexto e se impõe a todos os demais, é dialogar, compartilhar, aprender. Acredito ser imprescindível que se fale desde a experiência vivenciada, pois por o conhecimento ser um acontecimento empírico, fazemos / pensamos a filosofia africana a partir do cotidiano, da realidade local, das danças, dos mitos, dos ritos, dos contos, da poesia, da capoeira, dos Babalorixás, das Yalorixás, do/a griô, da vida... Faz-se filosofia ouvindo, aprendendo, citando, dentre outros, mestres de capoeira, samba, maracatu, referindo-se aos heróis do cotidiano, aos avôs / avós, aos mais velhos de cada lugar, em meio aos renomados nomes da história da filosofia. Joseph I. Omoregbe (1998) diz que “nós devemos distinguir entre filosofia e os modos de transmiti-la e preservá-la. Reflexões filosóficas podem ser preservadas e transmitidas de diversas maneiras. De longe, a melhor maneira de preservar e transmitir a filosofia é através da escrita, na forma de livros”. Afinal, a filosofia é uma relação, um diálogo, é reflexão sobre a vida.

¹⁴⁹ Não deixaremos de beber dos conhecimentos da filosofia eurocêntrica, como foi dito, não há exclusão, o que há é inclusão, reconhecimento e escolha de partir do meu lugar de origem. Não se disputa um conhecimento particular da filosofia, mas uma sua concepção diferente da que é imposta pela história da filosofia.

¹⁵⁰ Eu não existo sozinha, mas em comunidade, posto que “o objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem um espaço para contribuir” (SOMÉ, 2007, p. 35).

Assim, essas experiências são fontes para se criar e re-criar conceitos, são meios para a valorização da cultura e não para sua exotização, mas re-conhecimento do seu valor, de sua grandiosidade e singularidades. O criar e o re-criar são funções da filosofia e também da educação. Como já fora dito, a filosofia e a educação estão atreladas ao cotidiano, à comunidade, esta é o de dentro e o de fora, dentro de olhares diferenciados, mas inclusivos, é a encruzilhada própria da arte de viver.

Não se pode pensar a realidade desde fora, de modo independente das tradições e da cultura de cada local, a cultura é o tecido que reveste a comunidade, que aquece o ser humano. Um filósofo não pode deslocar o seu lugar de fala filosófica do seu lugar de origem, desde o lugar onde se reconhece, é imprescindível pensar filosofia desde o contexto em que se está inserido/a, defendendo que toda cultura tem a sua forma de produzir, pensar. A filosofia é como um “educador aprendente considerando demandas essenciais e comuns da sua errância e da condição humana que persegue um jeito de educar com a consideração por outras vozes, outras lógicas, outros códigos, outros paradigmas” (MACHADO, 2013, p. 40).

Desse modo, o intento é demarcar conceitos, sabendo que este é abrangente e que somos lugar de convergência, onde a diversidade não aniquila o indivíduo, ao contrário, promove-o. Assim, a tarefa essencial dos “novos” tempos da filosofia, das filosofias de libertação como a filosofia africana, “é captar a energia espiritual e intelectual nessas fontes inesgotáveis da ciência e da cultura para enfrentar eficazmente os desafios da nossa época” (FOÉ, 2011, p. 77). Seria descolonizar a filosofia e isso implica no seu ressignificar, onde ela aparece a serviço da ética, lugar em que, como já dito, o indivíduo é o bem maior e não os interesses políticos de países que tentam obter a “todo custo” todo poder possível, seja ele econômico, social, político e/ou cultural, onde a “imposição” aparece como um dos sinônimos da filosofia. Esse ressignificar o olhar implica no valorizar o que somos, implica no reconhecer o Outro, ir de alcance à alteridade, pois:

para nos aceitarmos e para que o “outro” seja fonte de conhecimento e de vida, não um alvo de desprezo e de medo, válvula de escape para culpas e desequilíbrios históricos, carecemos nos soltar de modelos etnocêntricos que inundam nossa formação escolar, nossa exposição midiática, nosso dia-a-dia nas ruas e instituições (ROSA, 2009, p. 177).

Essa alteridade implicada no reconhecimento e na valorização da cultura nos remete à ancestralidade, sabendo-se que “a cultura é o movimento da ancestralidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 243), e que o “... o conceito de cultura sofre alterações mui significativas quando

pensado desde a matriz africana, reivindicando tanto a universalidade cara aos conceitos, quanto à singularidade válida para a experiência” (Idem, p. 245). Reconhecendo e desejando a diversidade sem negar as singularidades dos indivíduos, assim como das diferentes culturas, é o desejo pelo Outro que impera.

Pensar desde a cultura africana é construir nossos pensamentos, nossas epistemologias tendo a ancestralidade como o chão que nos sustenta. Ancestralidade crivada de encantamento, pois este é o fundamento e o não-fundamento, é a condição para que o acontecimento se realize. A ancestralidade é quem dá a base, é quem sustenta, é o sentido da existência, da cosmovisão africana, ela é a forma e o encantamento é o seu conteúdo.

É do encantamento, dessa atitude frente à vida¹⁵¹ que nasce a Filosofia Africana, uma filosofia tradicional que traz novidades, posto que aprender as novidades dos antigos é sempre uma sabedoria atualizada, é filosofia que se abre para todas as possibilidades, é filosofia do sentido, da alteridade, da diversidade, encara a diferença como atitude, como uma ética de sentidos. Filosofia que cria e encanta mundos, ressignifica e dá sentidos, é desterritorializada e caracteriza-se fundamentalmente por ser uma ética implicada no cuidado de si e do outro, por ser uma filosofia da alteridade, do desejo e respeito pelo Outro.

2.0 – Filosofia Africana Contemporânea

Já dissemos que a filosofia como um todo que deseja compreender e desenvolver epistemologias se faz por meio de diálogos com a cultura, a natureza, o ser, assim como diálogos entre si. Não pode existir filosofia, não se pode filosofar sem a troca de experiências incrustadas na natureza, na cultura, na experiência/vivência.

É a interação do meio social em que se vive com o todo. É atitude, é acontecimento e por isso é estética. Assim é a filosofia africana.

Falar em filosofia africana¹⁵² ainda traz inquietações, não apenas o mundo intelectual da África, mas também em alguns círculos intelectuais europeus, até mesmo o brasileiro. Pergunta-se se há ou não uma filosofia especificamente africana, uma filosofia própria, que parte da sua cultura, das suas construções epistemológicas ou seria uma ideia acerca da

¹⁵¹ É essa atitude frente à vida que delinea a ética e a estética africana.

¹⁵² Fernando Montoya, 2010, p. 31, traz a seguinte nota: “Fue en 1958 cuando Jahneinz Jahn em su libro *Muntu. L’homme africain et l’aculture néo-africaine* utilizo por primera vez en un escrito oficial la expresión *filosofía africana*. Expresión retomada e significativa y definitoria por la Subcomisión de Filosofía del II Congreso de escritores y artistas negros que tuvo lugar em Roma em 1959. Ese mismo año, bajo la pluma de Taita Tower, en su obra *Le rôle d’un philosophe négro-africain*, se identifican, tomándolas por sinónimos, las apelaciones *filósofo negro-africano* y *filosofía negro-africana* com *filósofo africano* e *filosofía africana*”. Jahneinz Jahn é alemão, etnógrafo e especialista em literatura africana, não encontrei referências sobre Taita Tower.

filosofia ocidental aplicada nouro contexto cultural. Ainda há o preconceito de que a filosofia africana é toda ela “tradicional”, dentro de moldes eurocêntricos, como “se los africanos modernos no (...) intenten filosofar de una manera que tenga en cuenta el actual desarrollo del conocimiento” (MONTROYA, 2010, p. 31 / 32), como se estivéssemos estagnados num tempo passado, não nos atualizando. Questiona-se onde, intelectualmente, acaba o continente africano e inicia o resto do mundo. Fernando Montoya (idem) nos aponta motivos que levam a confundir a filosofia africana com a tradição popular: “los nacionalistas en busca de una identidad africana, los afroamericanos en busca de sus raíces africanas, los extranjeros en busca de exótico entretenimiento”. Segundo o autor os grupos citados acima buscam uma filosofia africana diferente da filosofia ocidental, mas por ser baseada numa “tradicion folclórica”, afirma ainda que os filósofos africanos contemporâneos lutam contra essa concepção.

A filosofia africana contemporânea tem a cultura como um grande eixo na sua constituição, como fruto da experiência, é aquela filosofia feita não apenas por filósofos africanos, mas também por aqueles que estão implicados em direcionar sua atenção aos problemas dos africanos, sejam os nascidos em África ou aqueles que são frutos das diásporas, ou seja, sejam aqueles nascidos na África ou aqueles que têm a África nascida em si. Intenta-se resolver os problemas desde suas concepções de vida, suas culturas, credences, mitos, poesias, etc...

A preocupação é com a comunidade, com o indivíduo, com o Outro, onde esse outro é fundante... e o outro é o todo, partindo-se da própria natureza, pois, como já fora dito, o homem não existe sem a natureza, desse modo, essa filosofia ao partir do teu seio, do seu contexto, caracteriza-se por ser intrinsecamente ligada a cultura, onde as análises críticas do pensamento africano que irá delinear essa filosofia aparece como um modo de pensar distinto do europeu, não inferior e ainda com algumas influências do “pensamento europeu”, pois muitos filósofos africanos tem uma formação filosófica européia, além de quê a colonização deixou muitas marcas. O filósofo nigeriano e especialista em filosofia africana pós-colonial Emmanuel Eze (2001, p. 63/64) diz que “al tener a la emigración y la inestabilidad como elementos crónicos de la moderna historia de África, la filosofía debe hallar modos de dar sentido a (y hablar de) las multiplicidades y los pluralismos de estas experiencias ‘africanas’”. Em nosso caso, como afro-brasileiros que somos, falamos das experiências que são frutos da diáspora, experiências essas que são perpetuadas e atualizadas por meio da ancestralidade.

2.1 - Princípio e continuidade da Filosofia Africana

Ao não fazer mistério acerca das suas fontes e do lugar de sua formação filosófica, como vimos no primeiro capítulo, é que alguns filósofos e historiadores gregos confirmam a tese da origem egípcia da filosofia, das ciências e das artes em geral. Eugenio Nkogo (Guiné Equatorial) em seu livro *Síntesis Sistemática de la filosofía africana* afirma que:

fueron los griegos, los primeros europeos, quienes en la antigüedad descubrieron a África, via Egipto, como cuna de la sabiduría. Desde aquella época hasta hoy, sólo un número muy reducido de especialistas en la cultura griega se han atrevido a estudiar con profundidad las excelentes relaciones que existían entre el mundo clásico griego y el mundo antiguo africano, para determinar cuál fuera la aportación de África al saber universal (NKOGO, 2006, p. 36).

Segundo Emmanuel Eze (2001, p. 55) a obra *África: história de um continente* e a obra *El genio africano* de Basil Davidson:

há señalado que los más antiguos testimonios de encuentro entre los reinos europeos y africanos, a comienzos del siglo XV, se revelan como informes notables de tratos entre iguales (el intercambio de consejeros diplomáticos era una rutina), y como estuasiastas relatos acerca de las prósperas y vibrantes naciones de Bini, Dahomey, Ashanti, etc., cuyos poderes de organización e influencia eran continuamente comparados, de un modo favorable, con los del pontificado romano.

Pesquisas apontam que são os próprios estudos sobre a origem da filosofia que provam sua origem na África Negra. No entanto, o tema “filosofia africana” tem sido recente nas investigações dos estudiosos africanos, há pouco mais de cinquenta anos começou-se a realizar essas reflexões, tendo-a como tema acadêmico de investigação, debate e aprendizagens, ou seja, “o início do debate filosófico africano moderno equipara-se para muitos à sua entrada como disciplina acadêmica nas universidades em África” (SEILER, 2009, p. 22). Tshiamalenga (*apud* NKOGO, 2006, p. 42) considera que:

La filosofía africana contemporánea estaría, a su vez, constituída por los esquemas hechos por los filósofos africanos y africanistas, inspirados en métodos científicos, ya sea para ‘restituir’ un pensamiento africano tradicional original, ordenado por la fidelidad a los valores ancestrales y por los imperativos de la liberación, ya sea para criticar, de forma constructiva, las investigaciones africanas em curso.

Paulin Hountondji¹⁵³ avalia não ser surpreendente que até recentemente o Ocidente tenha se recusado a aceitar que os africanos empregassem o conceito de filosofia, aparecendo na elite intelectual, isso se nos ativer à definição de filosofia como um conhecimento cientificamente organizado. A sociedade que “domina” o conhecimento julga que as civilizações africanas com base em culturas orais não têm o exercício intelectual que leva a uma análise rigorosa e pontos de vista sobre o desenvolvimento moral, físico, psicológico e ético, enfim, não poderia dominar os princípios de conduta do bem viver. Esse preconceito da sociedade “dominadora” do conhecimento se dá na medida em que julgam os negros como incapazes de pensar de maneira lógica, científica, afirmando assim a ideia de superioridade intelectual europeia,

este processo enfraquece a criatividade vinda da própria experiência de outros lugares que não aparecem como nucleares para a produção do conhecimento e da filosofia, além de invisibilizar a rica e multifacetada produção de pensamento filosófico fora do citado eixo. Uma filosofia descolonizada estaria comprometida em pensar não apenas o local, mas desde o local, pensando estratégias que, atentas ao modo eurocêntrico de produzir conhecimento e filosofia, teriam as filosofias produzidas na Europa e nos EUA como apenas algumas entre outras formas de produzir a filosofia, o que ampliaria o aspecto da discussão sobre modos de produção filosófica (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 80).

O beniense Hountondji, num primeiro momento da sua produção intelectual considerará que a filosofia africana pode ser resumida numa série de textos escritos por africanos e qualificados como filosóficos pelos próprios autores, ele dizia: “a meu ver a filosofia africana não devia ser concebida como uma mundivisão implícita partilhada inconscientemente por todos os africanos. Filosofia Africana não era senão uma filosofia feita por africanos” (*apud* CASTIANO, 2010, p. 123). Num momento posterior, a sua segunda fase, após críticas a sua concepção inicial de filosofia africana, Houtondji irá admitir que nessa filosofia também possa conter textos orais. Já o ganês Kwame Gyekye¹⁵⁴ desde o início da sua produção intelectual rejeitará a ideia de que a filosofia africana consiste meramente do trabalho dos africanos em escrever sobre filosofia, irá argumentar que essa filosofia surge a

¹⁵³ **Paulin J. Hountondji** nasceu na República do Benin em 1942, é filósofo e político. Sua filosofia versa em torno da crítica à natureza da Filosofia Africana, seu principal alvo é a Etnofilosofia de Placide Tempels e Alexis Kagame.

¹⁵⁴ **Kwame Gyekye** (nascido em 1939) é um filósofo importante no desenvolvimento da moderna filosofia africana.

partir do momento em que o africano pensa em si, na sua cultura, no local onde vive, proporcionando uma filosofia ligada à cultura, aos acontecimentos do cotidiano.

Na realidade, são as análises críticas específicas do pensamento tradicional africano que irá proporcionar essa filosofia distintamente africana, uma forma de pensar diferente do europeu, porém não inferior, como já fora dito. Uma forma africana onde a oralidade apresenta-se com grande força construtiva de pensamentos e construções filosóficas, Eugenio Nkogo (2006, p. 41) considera que:

la expresión característica de la filosofía africana es que ella, además de la escritura, conserva una vieja, milenaria tradición oral más que otras culturas, de tal manera que, “Em África, cuando muere un viejo es una biblioteca que se quema”, como há asegurado inteligentemente nuestro filósofo tradicionalista Amadou Hampâté Bâ.

Não é possível uma filosofia sem cultura, sem oralidade, sem ancestralidade. A filosofia africana, segundo Eduardo Oliveira (2006), encontra-se baseada nos seguintes princípios fundamentais: *ancestralidade, diversidade, integração e tradição*. A *ancestralidade* é a grande articuladora, é quem “responde pela lógica que articula o conjunto de categorias e conceitos que revelam a ética imanente dos africanos” (Idem, p. 165), desse modo, tendo a ética como fundamental nessa articulação, ela é “a fonte de onde emergem os elementos fundamentais da tradição africana” (Ibidem) já a *diversidade* é aquele princípio que valoriza as singularidades à medida que respeita a diversidade étnica, cultural e política. Diversidade essa que não se leva ao isolamento por conta do princípio de *integração* que tem na inclusão o seu guia, fazendo com que as singularidades sejam submetidas à ética que prima pelo bem-estar da comunidade, já a *tradição* é a teia que dá sustentação a tais princípios, é dinâmica e se molda aos novos tempos. Mateus Aleluia diz que “ancestralidade é nossa forma de estar no mundo”, assim também entendo o Filosofar Africano e Afrodescendente, entendendo-os como filosofias implicadas nesse estar no mundo, estar com o outro indivíduo, outro natureza e consigo mesmo. Entendendo essas filosofias como:

o conhecimento da realidade e a imaginação reflexiva sobre as compreensões das consequências das relações instituídas entre os seres da natureza, animados e inanimados (nas sociedades africanas tudo tem vida), constitui parte das filosofias africanas vindas das sociedades ligadas as questões da ancestralidade, da identidade territorial, da transmissão dos conhecimentos pelas palavras falado pelos seres humanos e pelos tambores. Formas de filosofar coletivas de conhecimento geral, produzindo valores éticos que regulam as vidas cotidianas das sociedades africanas, ditas tradicionais (tradição

no sentido da repetição no tempo com modificações e inovações, mas sempre referidas a uma história do passado e transmitida por um ritual social normativo) (CUNHA JR., 2010, p. 81/82).

Percebe-se, então, a relação direta do pensamento filosófico africano com o contexto no qual se está inserido, na compreensão das relações sociais, culturais, políticas e econômicas, ou seja, as filosofias africanas estão diretamente ligadas às diversas culturas que compõem o continente, tendo a alteridade, a relação com a natureza, o respeito aos antepassados, ou seja, a tradição e a ancestralidade como características que dão coesão ao pensamento africano. Baseado nessa concepção, falo de uma *filosofia africana*, no intento de dá certa unidade ao pensamento filosófico daquele continente, compreendo que são “filosofias africanas”.

O eurocentrismo irá, presunçosamente, conceber que diante do velho mundo, os demais, leiam-se África e América Latina, devem recolher-se a sua insignificância, para que assim possa pontificar do alto de sua superioridade, concebendo-se o centro do mundo, dessa forma o detentor de todo conhecimento. Acredito que a filosofia e a ciência não devem estar submetidas a um grupo determinado, mas ao bem estar dos indivíduos, das comunidades, e “el modelo de filosofia occidental, tan fuertemente basado en el razonamiento lógico, no tiene por qué excluir otros modelos de reflexión” (MONTROYA, 2010, p. 25).

Como já fora dito, a filosofia africana não intenciona criar um novo centrismo, objetiva responder filosoficamente a estas concepções errôneas e preconceituosas, produzindo no contexto do espaço e do tempo africano, lançando uma filosofia local que na medida em que é local se universaliza, não sendo uma filosofia de um lugar, mas desde um lugar, como afirma Eduardo Oliveira (2006, p. 164):

a filosofia não paira além nem aquém da história. Ela é um seu produto. Como tal, ela é definida nos contornos do solo de onde emerge. Se filosofia é universal enquanto saber autônomo e produtora de conceitos, ela é também contextual, visto que os significados de seus conceitos são determinados de acordo com a lógica de lugar próprio. Isso não impede, no entanto, que os produtos singularizados pelo solo cultural de onde emerge tenha validade e pretensões universais. A fórmula já fora dada: quanto mais regional, mais universal. Assim, pautamos a filosofia africana desde suas estruturas sociais e, desde esse território político, econômico e cultural.

A “análise” de dados da criação africana das ciências humanas, assim como a literatura, a antropologia, a história, alimentam a filosofia africana que “apresenta, necessariamente um amálgama de continuidade e mudança, a evolução científica e cultural

influenciou-a, inexoravelmente” (MAZRUI, Ali; AJAYI, J.I. 2010, p. 799). Os mitos geram conhecimento, proporcionando pensamentos filosóficos fundamentais, o exame da oralidade traz um abundante conhecimento ancestral,

en mayor o menor grado el hombre desde que es hombre há mantenido un esfuerzo de reflexión, fruto del cual se han establecido historicamente pensamientos sistemáticos y racionales más o menos desarrollados, que se han expresado de diferentes maneras (ensayo, arte, poesía, mitos, etc). (MONTROYA, 2010, p. 29).

A filosofia na África surgiu da inquietude motivada pela curiosidade, pela busca de compreender, além de questionar os valores e as interpretações acolhidas sobre a realidade dada pelo senso comum e pela tradição. Irá apresentar-se com a tarefa fundamental de desalienação da consciência, pois como disse Azomba Menda *apud* Euclides Mance, 1995:

... le Nègre ne peut concevoir d'identité qu'à travers la négation historique de sa race, la possession de soi par soi qu'il recherche dans la 'particularité' doit le pousser à vouloir une action qui mette fin au système historique qui l'a situé hors de l'histoire. La reconnaissance de l'identité noire passe nécessairement par la réappropriation pratique de son essence d'homme; et naturellement la destruction du système qui l'a nié en tant qu'homme.(...) ... la prise de conscience du Nègre doit signifier un changement du cours des choses, une nouvelle interprétation de la culture, une orientation nouvelle de existence: une révolte consciente. Où il n'est plus question de reconnaître au nègre une existence théorique mais de le *rencontrer dans l'affirmation contre sa double négation: l'esclavage et la colonisation*¹⁵⁵.

Essa filosofia que reflete o homem africano desde uma negação contínua da escravidão e colonização, e afirmando positivamente a si e a sua cultura, nasceu com o nome de “etnofilosofia”, consistindo no intento de elaborar sistematicamente uma filosofia através do uso das categorias etnológicas tradicionais, marcando um ponto do início da filosofia

¹⁵⁵ Stanislas Adotevi, *Négritude et négrologues*, Union Générale d'Éditions, Paris, 1972, p. 251-253, in AZOMBO-MENDA e ENOBO KOSSO, *op. cit.*, p. 40-41. Retirado do texto “As Filosofias Africanas e a Temática de Libertação” – Euclides Mance, 1995, fonte: <http://www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/africa.htm>. Tradução: “...O negro pode conceber a identidade somente através da negação histórica de sua raça. A posse de si mesmo por si mesmo (ou a auto-posseção de si) que ele procura na particularidade o conduz (ou o obriga) a querer (ou desejar) uma ação capaz de acabar com o sistema histórico que o colocou fora da historia. O reconhecimento da identidade negra passa necessariamente pela reapropriação prática de sua essência como homem, e claro, pela destruição do sistema que o negava como um homem (...). A tomada de consciência pelo Negro deve significar uma mudança da orientação dos eventos. Uma nova interpretação da cultura, uma nova orientação da existência: uma revolta consciente onde não há motivo para reconhecer ao Negro uma existência teórica, mas de encontrá-lo na afirmação contra a dupla negação: a escravidão e a colonização”.

africana, proporcionando o desenvolvimento do pensar africano consciente de si, da sua diversidade cultural.

Um discurso crítico que surge a partir dos anos 50, especialmente na década de 60 e 70, onde a preocupação que dominava a reflexão da maior parte dos filósofos africanos¹⁵⁶ era elaborar essa filosofia própria, partindo de uma real adesão ao concreto, enraizada dentro de seu contexto histórico e social que passava por modificações profundas com o processo de emancipação da escravatura e descolonização que vários povos africanos atravessavam, processos de integração social dos negros nos países considerados do novo mundo, enfim, transformações políticas, econômicas e sociais¹⁵⁷. Essa filosofia terá o papel de incentivar as avaliações dos engajamentos éticos e existenciais. Severino Ngoenha (2011) diz que a filosofia africana emerge da busca pela liberdade, mas, “não de uma liberdade metafísica ou moral, mas de uma liberdade política” (p. 202), eu diria que uma liberdade política, econômica e social.

A elaboração de uma filosofia africana girava, então, em torno da análise das condições indispensáveis para a manifestação de uma filosofia africana autêntica e em torno das práticas reflexivas acerca das transformações culturais, econômicas e as questões políticas, ou seja, busca por liberdade e justiça. Ramose (2011), diz que “a história da filosofia Africana deve reconhecer a necessidade de uma reconstrução da história da África. Deve reconhecer a filosofia Africana como um problema e um projeto tanto científicos quanto históricos”.

Sabe-se que no século XX a preocupação central da filosofia africana era provar a sua existência, a sua natureza, pois se a filosofia pretende contemplar o universal, a palavra “africana” demarcava uma particularidade, além disso, havia a crítica à cultura oral daquele continente. Assim, a discussão da filosofia africana no século XX centrou-se em provar sua existência, não tendenciando a agrupar-se em escolas, ainda que existissem escolas agrupadas, como a etnofilosofia de um lado e do outro a filosofia da libertação, ainda encontra-se correntes de inspiração pragmática e de inspiração analítica.

Essa filosofia pensa desde seu local, pensando em si como análogo ao seu local de origem, concentrando-se na análise fenomenológica do mundo africano, do que seria a vida para os povos africanos, intentando resgatar seu território intelectual que fora apropriado, por vários séculos, pelos europeus, além de objetivar transformar a realidade em que estavam

¹⁵⁶ Pensadores do continente africano que elaboraram textos de cunho filosófico e negros latino-americanos que, ou assumiram nacionalidade africana que considerava a África como sua pátria-mãe.

¹⁵⁷ Nas décadas de cinquenta, sessenta e setenta vários países africanos conquistaram suas independências.

inseridos. A filosofia africana definir-se não apenas por meio da sua geografia ou da identidade dos seus praticantes, protestos ou histórias, mas, sim por seus questionamentos, suas contestações e formulações.

Não se pode considerar qualquer coisa como Filosofia Africana, assim como não se pode reduzi-la à sua religiosidade ou tradição cultural, e menos ainda, a uma filosofia que se inspira nas formas da metodologia filosófica europeia. Pretende-se “libertar” a filosofia africana da influência proveniente da colonização e assim desenvolver um pensamento interior e universal de potencial intelectual próprio.

Metodologicamente, resumiremos os objetivos da filosofia africana estruturando da seguinte forma: 1) Conhecimento africano se dá no **significar a existência no mundo**, ou seja, conscientização que leva o indivíduo a ser iniciador de novas ideias e assim promover perspectivas de um novo futuro. As exigências do pensar filosófico culminaram com as independências, novas formas de governo com o fim da colonização. 2) **Formar indivíduos íntegros** que agem em comunhão com a sociedade onde vivem, e se pensam no mundo globalizado, respeitando a diversidade cultural, o universo, a natureza. Indivíduos que pensam e agem para a mudança de suas condições sociais, políticas e econômicas. 3) Filosofia como causadora de ideias e ideais libertadores, estimulando o homem a transformar a sociedade num lugar melhor, abrangendo o contexto social, político e cultural, sendo protagonista de uma mudança eficaz, ou seja, **a filosofia aparece como um convite à emancipação**. 4) Suscitar e convencer que **os africanos podem fazer uma filosofia de ponta**, capaz de formular correntes de pensamentos grandiosas e motivadoras de mudanças sociais, éticas e políticas.

Observo que esses objetivos tem o encantamento como o fio que tece a teia dessa filosofia, onde o conhecimento se dá com encantamento, com pessoas encantadas que buscam transformar a realidade em que vivem, buscando mundos outros, mundos melhores! Esses objetivos implicam na ação do educar, o instruir o indivíduo para a vida e transformação da realidade.

A educação na África, assim como a filosofia, é uma inversão de paradigmas, pois o pensar a educação desde o repertório cultural, com processos dinâmicos, inclusivos, além de criativos, e compreender o conhecimento como sabedoria atrelada ao cotidiano, à família, à comunidade é uma ação ética, encantada. A educação africana e afrodescendente desenvolve uma pedagogia em diálogo com a origem, que está assentada na experiência. Educar com/em

África é resignificar o olhar, é voltar-se para os ancestrais, aprender com eles, resignificar, transformar, construir e desconstruir continuamente.

Entendo que o resignificar é um papel fundante na educação e do currículo que “como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais” (SILVA, 2010, p. 27), sabendo ainda que “a identidade, tal como a cultura, tampouco é um produto final, acabado” (Idem, p. 25). Desse modo, a filosofia africana como campo de investigação e educativo, segundo Emmanuel Eze (2001, p. 61/62):

tiene así sus raíces en el esfuerzo de los pensadores africanos por combatir la explotación económica y política y por examinar, interrogar y cuestionar las identidades que les fueron impuestas por los europeos. Las afirmaciones y las refutaciones, las justificaciones y las alienaciones que caracterizan esta protesta histórica y conceptual, marcan indeleblemente la disciplina de la filosofía africana.

Essa filosofia não está, então, separada das questões sociais, políticas, econômicas, culturais e históricas, desse modo a crítica acerca dos dados da criação africana das ciências humanas, assim como a literatura, a antropologia, a história, dentre outras, a alimenta ao mesmo tempo em que dá continuidade as tradições, também proporciona mudanças de perspectivas. Afinal, tudo é movimento, e essa é uma filosofia do acontecimento diretamente ligada à práxis, aos movimentos das diversas existências, pois, segundo a Filosofia Africana chamada UBUNTU nós “temos a existência definida pela existência de outras existências. Eu, nós, existimos porque você e os outros existem” (CUNHA JÚNIOR, 2010, p. 81), ou seja, viver é uma ação colaborativa. Cada um é parte de um todo e o todo parte da gente.

2.2 - Filosofia Africana e suas Correntes

*O que faz andar a estrada? É o sonho.
Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva.
É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.*
(Fala de Tuahir)¹⁵⁸

No intento de responder aos questionamentos sobre sua existência, a universalidade (filosofia) e a particularidade (africana), demarcamos algumas correntes¹⁵⁹ que podem ser

¹⁵⁸ In: COUTO, Mía. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Cia da Letras, 2007.

¹⁵⁹ Sabemos do quão delicado é estudar as correntes que constituem o pensamento africano, no entanto, a nível metodológico estaremos apontando essas correntes como delineadoras do nosso trabalho. Oruka (1994, p. 7) diz que “y la clasificación de las diferentes tendencias debiera verse como un medio para nosotros, en Africa, de aislar la filosofía en el sentido estricto de la filosofía en el sentido amplio y omnícomprensivo”. Aqui seguimos a divisão realizada por Oruka (1988, p. 35-37). Num artigo que data de 1994, p. 7, ele traz o seguinte: "Las cuatro tendencias" como: 1) textos filosóficos profesionales, i, e., trabajos de académicos y estudiantes formalmente

consideradas núcleos da Filosofia Africana Contemporânea. São as seguintes: *Etnofilosofia*, *Sagacidade Filosófica (Filosofia da Sagacidade ou Filosofia dos Sábios)*, *Filosofia Nacionalista-Ideológica ou Filosofia Política*, *Filosofia Profissional ou Acadêmica*. Em classificações mais recentes incluiu-se *filosofia literária / artística ou poética* e *Hermenêutica*¹⁶⁰, que seriam correntes, na minha compreensão, culturalistas¹⁶¹. Também é importante evidenciar que dentro dessas correntes particulares há outras correntes com suas singularidades.

2.2.1 - Etnofilosofia

O tema fundamental da etnofilosofia é a relação da filosofia com a cultura. Uma abordagem que vai considerar a sabedoria coletiva como o lugar ontológico de hipóteses geral e a visão de mundo de comunidades africanas ou grupos étnicos que tem como código a filosofia. É um sistema de pensamento que irá tratar as diversas cosmovisões coletivas de povos africanos como uma única forma de conhecimento, baseando-se na sabedoria do povo, em mitos, ritos, provérbios, contos e suas práticas rituais, buscando demonstrar a racionalidade existente nessas categorias. Aqui a metafísica do homem africano é fundamental. Ou seja, buscava-se “extrair conteúdo filosófico desde as diversas esferas culturais, como sejam da religião (Mbiti), da linguagem (Kagamé), etc., (...) para o desenvolvimento duma ou da(s) filosofia(s) dita(s) *africanas*” (CASTIANO, 2010, p. 65, grifo do autor). Essa corrente utilizava-se do método etnográfico para realizar suas pesquisas e conceber o pensamento africano tradicional como filosófico.

O termo “etnofilosofia” não é oriundo daqueles que a praticam, foi cunhado por Paulin Hountondji para referir-se aos antropólogos, sociólogos, etnógrafos e filósofos que trabalham com as filosofias coletivas de vida dos povos africanos, ou seja, para ele a etnofilosofia é “o trabalho etnológico com a pretensão de ser filosófico” (1996, p. 34 *apud* CASTIANO, 2010, p. 98).

adiestrados en filosofía; 2) teorías ideológicas nacionalistas y 3) estudios etnográficos de las creencias africanas tradicionales etiquetadas como 'filosofía'-i. e., etnofilosofía. La filosofía de los sábios llega a ser una cuarta tendencia en esta lista”.

¹⁶⁰ Classificações mais recentes já incluem a Filosofia Feminista.

¹⁶¹ Estamos desenvolvendo (a linha de pesquisa ACHEI) um Mapa Conceitual do Pensamento Africano e Latino Americano, atualizando-o dentro do pensamento da filosofia afrobrasileira com o conceito de Ancestralidade. Esse mapa está dividido em Geopolítica, Geocultura e Ancestralidade. No que se refere à Filosofia Africana dividiríamos as correntes da seguinte forma: (Sagacidade Filosófica, Filosofia Política, Filosofia Profissional) e Geocultura (Etnofilosofia, Sagacidade Filosófica, Filosofia Literária/Artística e Hermenêutica), em consequência da grande dificuldade em classificar os autores dentro dessas correntes (sendo que em sua maioria os autores estão em mais de uma corrente), optamos por trabalhar com os três movimentos: *Geopolítica, Geocultura e Ancestralidade*.

Com a sua crítica Hountondji contribuiu para a ampla divulgação da etnofilosofia, sendo, então, um dos maiores críticos dessa linha de pensamento, juntamente com os camaroneses Marcien Towa e Eboussi Boulaga e o congolês V.Y Mudimbe, dentre outros.

A sua crítica está na forma de abordagem crítica ao conceito da filosofia bantu da obra “La Philosophie Bantoue” de Placide Tempels¹⁶², pois, acreditava que a tentativa de tornar o pensamento tradicional africano em filosófico iria contribuir com a concepção do pensamento ocidental de que o pensamento africano está voltado para o passado, ou seja, estaria voltado apenas para esse passado, não pensando o presente e um futuro próximo, seria uma crítica negativa, pois sabemos que a filosofia não é possível se desligada do seu passado. Já os etnofilósofos concebem que os pensamentos coletivos são derivados de um pensamento comum e profundo do continente africano, uma tradição que se atualiza com os acontecimentos, que se sustenta desde a ancestralidade.

Tempels tem uma enorme influência na Filosofia Africana do século XX, sendo considerado por muitos filósofos o pai ancestral desta filosofia, em virtude da sua célebre obra *La Philosophie Bantoue*, publicado em 1945¹⁶³, onde argumenta que o povo da África Subsaariana (Povo Banto), região do Congo Belga, tem uma filosofia distinta, assim, irá descrever as bases dessa filosofia. Em sua obra, Tempels concebe que o pensamento cognitivo do africano é uma filosofia que segue os seus próprios níveis de conhecimento, sua própria forma de pensar, ou seja, possui uma série de princípios filosóficos intrínsecos às suas práticas, crenças e aos seus próprios idiomas. Daí ser uma etnofilosofia, apontando a ligação estreita do homem africano com suas raízes, onde se pensa seus problemas e a origem destes.

Era uma reação à crença predominante sobre os africanos de que estes seriam incapazes de pensar racionalmente. Tempels respondeu argumentando através da análise de seus costumes e tradições, em especial o povo Banto. Buscou os elementos que seriam fundamentais da tradição africana, assim como sua estrutura mental e a relação com a religião, concluindo que a força vital seria o elemento que explicaria não apenas a religião, mas também a forma como o africano compreendia o mundo. Para a Filosofia Bantu o fundamento do universo, o seu valor supremo é a vida, é a força que impulsiona e que emana dela, todos os seres são forças e em qualquer situação deve-se ininterruptamente procurar acrescentar força à vida e ao universo, essa força é chamada de Força Vital. Segundo Eduardo Oliveira (2006, p. 46) a **Força Vital** é “a própria manifestação do sagrado que sustenta o universo e permeia a relação entre os homens e entre eles e a natureza”.

¹⁶² Placide Tempels é um missionário belga que atuou no Congo, nascido em 1906 e morto em 1977.

¹⁶³ Alguns textos apontam 1945 e outros 1946.

Nessa corrente temos, ainda, nomes como Alexis Kagame¹⁶⁴ que traz em seu pensamento o empenho de uma fundamentação maior às concepções de Tempels, por meio da análise das categorias da linguagem, onde busca a reconstrução das categorias metafísicas na língua africana que fora elegida. Léopold Sédar Senghor¹⁶⁵, grande influenciador do pensamento contemporâneo africano, devido seu percurso estudantil e profissional. Segundo Frank-Ulrich Seilerl (2009, p. 33), Senghor “oferece os conceitos de “força vital” e a ideia de um pensamento filosófico intrinsecamente colectivo como elementos subjacentes ao Ser africano aos já referenciados P. Tempels e A. Kagame”. Senghor vai pra um lado mais poético e cultural, vejamos o que ele afirmou¹⁶⁶:

Eis então o negro-africano, o qual simpatiza e se identifica, o qual morre a si para renascer no outro. Ele não assimila. Ele se assimila. Ele vive com o outro em simbiose, ele co-nhece o outro... Sujeito e objeto são, aqui, dialeticamente confrontados no ato mesmo do conhecimento, que é ato de amor. “Eu penso, então eu existo”, escrevia Descartes. A observação já foi feita, pensa-se sempre alguma coisa. O Negro-Africano poderia dizer: “Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou”. Ora, dançar é criar, sobretudo quando a dança é dança do amor. É este, em todo o caso, o melhor modo de conhecimento (SENGHOR *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 129).

Essa afirmação de Senghor me faz compreender que o pensamento africano alia racionalidade ao sentir, ao criar, ao dançar com o outro. Pensa-se sempre em teia, onde a racionalidade aparece a serviço do cuidado com o outro, da alteridade, do bem-viver!

A corrente da etnofilosofia ainda suscita debates contínuos em torno da sua construção “etnográfica” com o objetivo de ser filosofia. Na minha concepção acredito que toda forma de fazer / construir filosofia é válida, e a filosofia, como já dissemos, está intrínseca aos acontecimentos, aos movimentos do cotidiano, é uma reflexão da própria vida. E a vida é quem alimenta a filosofia, assim como as diversas ciências.

Filosofia

*Fica provada a certeza
da árvore verde na primavera
e do córtex terrestre
- alimentam-nos os planetas
apesar das erupções*

¹⁶⁴ Padre da Ruanda Belga, filósofo, poeta, teólogo e professor de história.

¹⁶⁵ Senegalês, poeta, estadista, pensador que lutou para tornar compreendidos os fundamentos ontológicos do pensamento africano. Considerado fundador do Socialismo Africano e da Civilização do Universal, além do Movimento da Negritude.

¹⁶⁶ Repito citação que se encontra na página 24 desse texto.



*e o mar nos oferece peixes
apesar de seus maremotos –
somos escravos da terra
que também é dona do ar.*

(...)

*...E há que confessar esperando
que o amor e o entendimento
vêm de baixo, se levantam
e crescem dentro de nós
como cebolas, azinheiras,
como tartarugas ou flores
como países, como raças,
como caminhos e destinos.*

Plabo Neruda

2.2.1.1 - Um pouco de história: a Obra de Tempels “La Philosophie Bantoue”

Já dissemos que “La Philosophie Bantoue” fora publicada pela primeira em 1945, o objetivo da obra de Tempels era ser um manual para os colonizadores acerca da Filosofia Africana, assim, esse manual tinha o intento de fazer com que os colonizadores entendessem a visão de mundo, as crenças, as singularidades das culturas africanas com o objetivo de que os missionários, com seu projeto de “civilização”, pudessem obter êxito nas suas ações e assim introjetar a fé e a razão nesses homens. Entretanto, a obra acabou por provar a existência de uma filosofia africana, de uma razão, de capacidade cognitiva e de uma humanidade que fora tão negada. Provou a existência de uma ontologia, assim como de uma ética, de modelos políticos, econômicos, além de uma cultura forte, de uma tradição enraizada e comprometida com os valores humanos. Emmanuel Eze (2001, pp. 60/61) conclui que:

El significado histórico volvánico de la obra de Tempels no está situado necesariamente en sus intenciones. Está en outra parte: en el título del libro. Específicamente en el uso explícito que hace el autor del término “filosofía” para caracterizar un producto intelectual en relación con los africanos. (...) y puesto que la filosofía, para la mente occidental, es el título honorífico que simboliza el más alto ejercicio de la facultad de la razón, el título del libro venía ser el equivalente de una admisión de la existencia de una filosofía africana. Tal noción contradecía todo el edificio intelectual de la esclavitud y del colonialismo, que había sido erigido precisamente sobre la negación de esta posibilidad.

Literalmente o *tiro saiu pela culatra* e o manual para facilitar a ação dos colonizadores acabou “derrumbado el andamio ideológico que respaldaba y sostenía el racismo y el

colonialismo, y se convirtió para los africanos en un manual para la rebelión política e econômica” (Idem, p. 61). Entretanto, vários filósofos africanos teceram críticas à obra de Placide Tempels, o maior deles, como já fora dito, foi Hountondji. Adelino Torres (2013, p. 6/7) diz que, em relação à etnofilosofia,

a reserva principal de Hountondji é que o conceito de *Philosophie Bantoue* utilizado por Tempels no título do seu livro é uma abstracção colectiva (para além de ser uma construção com fundamentos metafísicos) onde não há filósofos individuais e onde a *individualidade* (ponto de partida e fundamento do verdadeiro processo filosófico) é inexistente. Ora a filosofia, como aliás outras ciências sociais, necessita para existir e progredir, como já se disse, do debate crítico entre argumentos contraditórios de indivíduos inseridos num grupo profissional (“*massa crítica*”), e é esse debate que está ausente da etnofilosofia.

Segundo o autor, para Houtondji a obra de Tempels não era filosófica, mas uma etnofilosofia, ou seja, Hountondji não questiona a obra do ponto de vista científico, mas a questiona em relação a ser uma obra filosófica.

2.2.2 – Filosofia da Sagacidade ou Sagacidade Filosófica (*Filosofia dos Sábios*)

A **Filosofia da Sagacidade ou Sagacidade Filosófica** é a corrente que trata dos “sábios filosóficos”. É um sistema de pensamento que se encontra baseado na sabedoria e nas tradições dos povos, sendo, basicamente, o reflexo de uma pessoa que é reconhecida como “sábio” e pensador dentro da comunidade. É uma pessoa conhecedora dos saberes do seu povo, um pensador ou pensadora crítico/a e racional. O criador dessa corrente, o filósofo queniano Henry Odera Oruka¹⁶⁷ (1994, p. 6 / 7) considera que “a filosofia dos sábios”,

consiste en los pensamientos expresados por hombres y mujeres sabios en cualquier comunidad dada. Los pensamientos pueden ser expresados por escrito o como máximas no escritas y argumentos asociados a algún(os) individuo(s) sabio(s). La filosofía-de-los-sabios es una manera de pensar y explicar el mundo, la cual fluctúa entre la *sabiduría popular* (máximas comunales bien conocidas, aforismos y

¹⁶⁷ **Henry Odera Oruka:** nascido em 1944. Distinguiu o que ele chama de 4 tendências da Filosofia Africana Moderna: Etnofilosofia, Sagacidade Filosófica, Filosofia Nacionalista Ideológica e Filosofia Profissional. Após, Oruka acrescentou duas outras categorias, a Filosofia Literária /Artística (trabalhos literários como os de Wole Soyinka, Chinua Achebe, dentre outros) e a Filosofia Hermenêutica que seria a análise das línguas africanas com o objetivo de encontrar conteúdos filosóficos. A necessidade de uma filosofia profissional se dava devido ao fato de que os sábios Africanos não usavam a razão reflexiva da mesma forma que os antigos filósofos da Grécia, Índia e China. Concebia que a filosofia é impossível numa tradição puramente oral, e que os tradicionais sistemas de crença desencorajavam o pensamento individual em favor do consenso.

verdades generales de sentido común) y la *sabiduría didáctica*, una sabiduría expuesta y un pensamiento racionalizado de algunos individuos dados dentro de una comunidad.

Ou seja, os filósofos da sagacidade estão convictos de que o estudo da Filosofia Africana não versa em torno do estudo de obras, mas nos sábios, homens e mulheres das comunidades, ou seja, é a relação da filosofia com os sábios enraizados na cultura tradicional e num contexto. Objetiva mostrar que a alfabetização não é uma condição indispensável para a reflexão e exposição filosófica, a importância maior é a pertença cultural, a cultura popular, os conhecimentos e as experiências dos tradicionais, aqui a oralidade é bastante defendida, pois o pensamento tradicional africano não está escrito ou “transcrito”, é transmitido por meio da oralidade.

Odera Oruka (Idem) apresenta uma metodologia para identificar o que é a sabedoria e a não sabedoria (“Sabiduría y no-Sabiduría”), ele nos diz que:

El primer paso en la indagación de la filosofía de los-sabios es, para nosotros, asumir que hay, en casi toda sociedad, ciertas afirmaciones que son sentencias sabias, mientras que otras son aserciones de lugares comunes. Y más adelante, asumimos que las afirmaciones sabias son, a menudo, proposiciones originalmente hechas por hombres o mujeres considerados *sabios*. (...) El segundo paso es, para nosotros, ser capaces de distinguir tres tipos de afirmaciones: (i) Afirmaciones sabias; (ii) afirmaciones de lugares comunes y, (iii) afirmaciones estultas.

O autor ressalta, no mesmo texto, a importância de percebermos e identificarmos o contexto, pois “la sabiduría no existe en un vacío; ella existe en un contexto”, assim uma afirmação pode ser considerada como sábia numa determinada cultura, mas em outra pode ser negada e até ridicularizada, entretanto, o autor considera que (idem) “tiene que haber algunas afirmaciones que sean capaces de trascender sus esferas culturales dadas y atraer, como sabiduría, en todas las culturas” (Idem). Oruka nos apresenta 3 afirmações ((1) Puesto que las cosas llegan a ser y cesan de ser, entonces nuestros problemas llegarán a un fin. (2) Cada ser humano necesita comida. (3) No me importa lo que ocurra cuando muera; por lo tanto, me aseguraré de gastar todo lo que tengo antes de que yo muera” (Idem, p. 9)) para dizer como o verdadeiro sábio deverá prosseguir para confirmar que é mesmo um sábio, a primeira afirmação é considerada sábia, a segunda faz parte do chamado “senso comum” e a terceira é uma afirmação tola, o sábio poderá ser desafiado a provar a sua resposta, se for versado em

filosofia certamente responderá de modo racional. Vejamos o que Oruka nos diz, começando pelas afirmações:

Una persona que hace una afirmación sabia puede ser desafiada a justificarla. Ella puede ser también exhortada a aplicarla en la práctica. Si la persona tiene un entramado mental filosófico, sin duda será capaz de ofrecer alguna respuesta racional al desafío. Si carece de este don, probablemente ofrecerá una respuesta sin relieve o, inclusive, rehusará dar alguna respuesta (Ibidem).

O filósofo Oruka diz que o sábio filosófico pode ser versado nas crenças e valores da sua sociedade, como o sábio popular, ou o profeta, entretanto, o sábio filosófico tem a tarefa principal de

hacer una valoración crítica de ellos y recomendar, en la medida en que la presión comunal lo admite, sólo esas creencias y valores que aprueban su escrutinio racional. El sabio popular es identificable por su consistente ineptitud para aislar sus propias opiniones de las creencias de la comunidad, y por su pronta inclinación a refugiarse detrás de la sabiduría popular cuando quiera que es intelectualmente desafiado. El sabio filosófico, por otra parte, es claramente capaz de aislar las creencias dadas de la comunidad, de su propia evaluación, racionalización e incluso crítica de esas creencias. El es también capaz de disfrutar de un juego dialéctico intelectual con el entrevistador (Idem, p. 10).

Ou seja, o sábio filosófico é aquele preocupado com questões éticas e empíricas que são fundamentais para a sociedade, oferecendo soluções fundamentadas para problemas e questionamentos filosóficos que apareçam. E o profeta, aquele que costuma adivinhar o futuro, adivinhações advindas por meio de “revelações”, sonhos e até mesmo de suas leituras do clima, do cantar dos pássaros, do tempo, etc., em uma relação com o tempo passado.

Segundo José Castiano (2011, p. 140), a obra de Oruka retoma o espírito da etnofilosofia, o que estou em pleno acordo, ao procurar conteúdos filosóficos nos saberes populares, entretanto, há duas críticas importantes feitas por Oruka, que seria o seguir no “unanimismo da etnofilosofia” e por outro lado criticar a “ideia de que os sábios tradicionais não têm pensamento individual elaborado sobre as questões fundamentais da vida”, essa crítica se dá quando Oruka apresenta “os saberes tradicionais como resultados de uma reelaboração individual acerca de questões fundamentais da vida da comunidade por parte do sábio”. O unanimismo etnofilosófico apontado por José Castiano como sendo denunciado por Houtondji é a concepção de que nas sociedades africanas não há crenças ou filosofias individuais, apenas coletivas. Não se pode conceber conceitos ou sistematizações filosóficas

que deem conta de todo o contexto do continente africano, desse modo, a busca de Hountonji é em defesa de um pluralismo de ideias e pela democracia (CASTIANO, 2010).

Essa corrente filosófica versa muito sobre o que venho dizendo durante o meu texto, que é a importância do contexto nas construções filosóficas, a importância dos nossos valores, das nossas culturas, dos nossos mitos, provérbios, mestres de capoeira, pais de santo, etc. É importante aprendermos a pensar desde a realidade na qual estamos inseridos e assim, abarcamos as realidades do mundo, compreendendo e dialogando com essas diversidades. Num processo de ensino / formação não nos interessa apenas transmitir conhecimentos, mas ensinar a construir seus processos formativos como atores, como sujeitos de sua história, onde a própria história é quem delineará esse aprendizado.

2.2.3 – Filosofia Nacionalista / Ideológica ou Filosofia Política

Outra tendência é a **Filosofia Nacionalista / Ideológica** que identifiquei como **Filosofia Política**, com interesses e objetivos de responder aos problemas referentes ao colonialismo, às independências, ao fim da escravatura e à exploração do homem africano, reflexões sobre o desenvolvimento econômico e social na atualidade, no que diz respeito ao continente africano, objetivando tirar o continente do caos econômico e social impostos por séculos de explorações diversas oriundas do ocidente. É a negação da negação, a recusa dos preconceitos ideológicos consolidados no processo histórico, a busca da afirmação do indivíduo africano, desconstruindo a “desvalorização de si” internalizadas pelo colonizador, é a afirmação da cultura africana, da personalidade africana dentro de sua grande diversidade cultural. É então, refletir filosoficamente desde a política, tornando a filosofia prática e funcional no intento de promover uma conscientização crítica da humanidade e da realidade em que se está inserido, produzindo categorias que possam promover o desenvolvimento social, econômico e político, a valorização cultural e identitária.

É o reconhecimento de que alguns políticos africanos tratavam com questões filosóficas mesmo quando engajados em projetos emancipativos e de re-construção da nação, é fundamentalmente uma filosofia sócio-política. É uma corrente crítica dos regimes ditatoriais, colonialistas, exploratórios, capitalistas, com o objetivo de eliminar os muitos sofrimentos em virtude de uma falta de liberdade, da pobreza extrema, do analfabetismo, das muitas prisões impostas àqueles que lideravam os processos de independência. Aqui encontramos os movimentos de negritude, do pan-africanismo, do socialismo africano, dentre

outros que buscam uma consciência crítica da humanidade. A filosofia política busca uma liberdade, onde

a liberdade do Eu-africano torna-se um valor intrínseco à sua própria existência como sujeito no contexto da escravidão e na condição de colonizado. A liberdade que se clama não tem somente um sentido material de luta pela sua independência econômica e pela sua autonomia política em proclamar a sua própria identidade. A liberdade que se quer vai muito mais além da independência e da autonomia: é a liberdade epistêmica. Ou seja: a liberdade do sujeito africano de falar por si, de construir o seu próprio discurso sobre a sua condição de existência. É a liberdade de ser livre em negociar a sua entrada na modernidade. Trata-se da liberdade de ter o direito de ser sujeito da sua história e do pensamento sobre si mesmo (CASTIANO, 2010, p. 200).

Nessa corrente encontramos nomes como Leopold Sédar Senghor¹⁶⁸, Kwame Nkrumah¹⁶⁹, Julius Nyerere¹⁷⁰ e Dubois¹⁷¹. Busca, por meio da libertação mental, um regresso ao verdadeiro humanismo africano, uma significativa liberdade para o africano, busca-se libertação e desenvolvimento. Aqui os temas não versão em torno dos sábios, mas dos ideólogos, desse modo é preciso manter uma distinção entre ideologia e filosofia. Essa corrente se expressa nas experiências vividas e estas são o fio condutor de respostas às necessidades do indivíduo na atualidade, é uma filosofia comprometida, comportando em si a ideologia, a moral, a religião, as análises sociológicas, assim como a própria política e as literaturas que versão em torno das questões sociais e políticas.

¹⁶⁸ **Leopóld Sédar Senghor** nasceu em 6 de Junho de 1906, em Joal, no Senegal, faleceu em 20 de Dezembro de 2001 na Normandia. Poeta, estadista, pensador que lutou para tornar compreendido os fundamentos ontológicos do pensamento africano. Grande influenciador do pensamento contemporâneo africano devido ao seu percurso estudantil e profissional. Um dos fundadores do Movimento da Negritude. Caracteriza-se **Negritude** como: Conjunto dos valores culturais do mundo negro, "a soma total dos valores africanos". Intérprete de um povo, defensor de um socialismo africano, isto é, um socialismo que respeitasse a realidade e a "situação da África", na linha do que ele chamou de "humanismo negro-africano".

¹⁶⁹ **Kwame Nkrumah** nasceu em 21 de Setembro de 1909 e faleceu em 27 de abril de 1972. Filósofo, político e um dos fundadores do Pan-Africanismo que é um movimento fundamental para os movimentos de libertação dos países africanos que foram colonizados. Foi um dos líderes políticos da independência de Gana, pensa na promoção do humanismo africano, nos direitos dos africanos e na Unidade Africana. Concebe que cada homem possui um fim em si mesmo e é necessário garantir oportunidades para o seu desenvolvimento.

¹⁷⁰ **Julius Nyerere** nasceu em 13 de abril de 1922 e faleceu em 14 de outubro de 1999. Foi presidente da Tanganyika, desde a independência deste território em 1962, em seguida, da Tanzânia, até retirar-se da política em 1985. Em 1964 uniu Tanganyika e Zanzibar, criando assim a denominada República Unida da Tanzânia, manteve-se no poder, sendo sucessivamente reeleito, durante 20 anos. Em 1985/86 foi-lhe atribuído o Prêmio Lênin da Paz.

¹⁷¹ **Dubois** nasceu nos EUA em 1868, morreu em 1963. Foi Historiador, sociólogo, escritor, editor, e ativista político. Wiliam Edward Burghardt Du Bois foi um dos intelectuais mais talentosos e influentes de seu tempo. A sua vida foi dedicada à luta pela justiça racial. É considerado o "pai do pan-africanismo político", ele tem um famoso livro intitulado "Almas da Gente Negra".

2.2.4 – Filosofia Profissional ou Corrente Crítica da Filosofia Africana ou Filosofia Institucional

Seguimos com a **Filosofia Profissional** que também é identificada como a **Corrente Crítica da Filosofia Africana ou Filosofia Institucional**, é a categoria que rejeita um modo particular de filosofar, pois a filosofia é universal, com princípios universais, não pode ser um pensamento particular, comunitário, mítico, assim marginaliza o “filosofar” não profissionalizado e cria “rituais para declarar a maior parte do que vêm da tradição como sendo supersticioso, ou no mínimo suspeito” (CASTIANO, 2011, p. 127), segundo o mesmo autor, esses sábios são proibidos de entrarem nas instituições públicas, mas contribuem com elas por meio do seu saber. Ou seja, essa é a corrente que inclui aqueles que foram “treinados” dentro da filosofia ocidental, ou seja, nas universidades ocidentais, exclui aqueles que foram “treinados” formalmente nessas universidades, mas para questões relacionadas à tradição (Idem, 2011). José Castiano (2011, p. 127) diz que:

a filosofia africana acadêmica é racional; pelo contrário, a filosofia que emana dos saberes tradicionais é irracional, é de loucos (no sentido de Foucault que empregamos este termo¹⁷²). No entanto, é o próprio filósofo profissional que volta e meia pretende ouvir, em surdina, a palavra dos sábios da tradição. Como o próprio Foucault diz, ao louco se atribui estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pré-anunciar o futuro, o de ver com toda a ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber. É assim que são tratadas as áreas da medicina tradicional, a do direito costumeiro, a das filosofias etnocêntricas e por aí fora.

É, então, a corrente que faz a relação da filosofia com a academia, que compreende a análise e a interpretação da realidade em geral, a crítica e a argumentação como características e condições fundamentais de qualquer forma de conhecimento que deseja ser considerado filosófico, que se deseja filosofia. Esta, para eles é uma disciplina universal que tem o mesmo significado em todas as culturas. Tal corrente faz, também, uma crítica a Etnofilosofia.

¹⁷² José Castiano no seu artigo “Filosofia, Ensino e Intersubjetivaccão” que está no livro “Pensamento Engajando: ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política” de sua autoria e de Severino E. Ngoenha, usa a obra de Foucault, *L’ Ordre du Discours*, 1971 (A ordem do discurso: aula inaugural no collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970). Foucault faz uma análise da relação entre as práticas discursivas e as diversas formas de poder que permeiam essas práticas. José Castiano, intenta, por meio de Foucault, indicar os procedimentos para que a filosofia profissional africana possa “desmarginalizar-se”, ele diz: “Michel Foucault encontra três procedimentos externos e outros três internos na base dos quais um tipo de discurso exclui outros discursos concorrentes. Aos procedimentos externos pertencem a interdição, a oposição entre o racional e o louco e a oposição entre o verdadeiro e o falso (Foucault, 1971, 10pp.). Aos procedimentos internos de exclusão dos discursos pertencem o comentário, o autor e a disciplina” (2011, p. 126).

Representada basicamente por Kwasi Wiredu¹⁷³, Paulin Hountondji, Eboussi Boulaga¹⁷⁴, Marcien Towa¹⁷⁵, Henry Odera Oruka¹⁷⁶ e Peter Bodunrin.

2.2.5 – Filosofia Literária / Artística, Filosofia Hermenêutica e Outras Correntes

A **filosofia literária / artística** é representada por aqueles que refletiram questões filosóficas em ensaios, novelas, poesias e ou obras de ficções. Tais como Wole Soyinka¹⁷⁷, Chinua Achebe¹⁷⁸, Oko p’Bitek¹⁷⁹, dentre outros.

A **filosofia hermenêutica** caracteriza-se como aquela que faz análises das línguas, religiões e dos mitos africanas em torno da busca de conteúdos filosóficos, segundo Severino Ngoenha (2003, p. 115) é uma interpretação das tradições africanas, “não para reconstruir o pensamento antigo como tal, mas para reatualizá-lo dentro do contexto dos novos sistemas de maneira a torna-lo presente de uma maneira eficaz”.

Uma filosofia de interpretação do contexto africano, ou seja, segue um modelo universal, mas parte do intrínseco do ser africano, tornando-o objeto do seu pensamento, tentando responder aos questionamentos sobre o ser africano no mundo e sua ligação com o divino, com o Outro e consigo mesmo. Segundo José Castiano (2010, p. 115) “esta corrente propõe a interpretação da filosofia africana a partir da confrontação com a religião, com os

¹⁷³ **Kwasi Wiredu** nasceu em Gana em 1931. Filósofo que se opõe às outras correntes por considerar que todas as culturas têm suas crenças e visões de mundos, mas estas devem ser diferenciadas da Filosofia. Não afirma que a cultura popular não possa desempenhar um papel filosófico, mas que uma verdadeira filosofia deve partir de um pensamento de análise crítica e argumentação rigorosa. Segundo Joseph I. Omeregbe, 1998, quando Wiredu “diz que sem argumentação e clarificação não há filosofia, tecnicamente falando, ele identifica filosofia com uma argumentação tipicamente ocidental. Em outras palavras, ele quer dizer que se a atividade reflexiva não estiver baseada na argumentação e clarificação típicas do pensamento ocidental (recomendado pela tradição analítica anglo-saxã), ela não é filosofia”.

¹⁷⁴ **Eboussi Boulaga** nasceu em Camarões em 1934. Escreveu sobre questões políticas (artigos, folhetos, guias de eleições, e os livros) e fez observações sobre eleições (Camarões, República Centro). Era conhecido por suas posições.

¹⁷⁵ **Marcien Towa** é um filósofo camaronês. Faz uma crítica ferrenha à Etnofilosofia, concebendo-a como um subconjunto da Etnologia Europeia.

¹⁷⁶ **Oruka** considera que os filósofos profissionais são aqueles que terão que sistematizar o pensamento dos sábios filósofos.

¹⁷⁷ **Soyinka** é um escritor nigeriano, nascido em 1954. Autor de mais de vinte obras e considerado um dos mais refinados dramaturgos contemporâneos. Foi o primeiro africano e escritor negro premiado com o Prêmio Nobel em 1986. Grande parte das suas obras refletem a vivência das tradições, assume uma perspectiva cultural muito ampla e o drama da existência humana. Concebe que qualquer cidadão tem que estar comprometido com o social e seu comprometimento são com os valores da liberdade, verdade e justiça.

¹⁷⁸ **Chinua Achebe** é um filósofo nigeriano nascido em 1939. Rejeita a ideia de que uma filosofia africana consiste simplesmente do trabalho do africano em escrever sobre filosofia. Para ele a filosofia africana surge a partir do momento em que o africano pensa em si, diz respeito à cultura. Pensa numa filosofia ligada à cultura. Concebe que é a comunidade que confere a personalidade do indivíduo.

¹⁷⁹ **Oko p’Bitek** é ugandense, poeta, antropólogo e crítico social. Escreveu em Luo e em Inglês. Foi uma das vozes mais vigorosas e originais do Leste Africano e na poesia do século 20. Seu profundo O grande interesse na cultura Acoli foi evidente em toda a sua carreira. Sua escolha foi tomar uma posição contra a infiltração ocidental e defender as tradições e costumes Acoli.

mitos e com a questão da língua”. Aqui o sujeito auto implica-se ao fazer uma releitura sistemática da tradição à luz da atualidade. Há uma crítica de que seria, também, uma etnofilosofia.

Encontramos os trabalhos de Kwame Gyekye, Severino Ngoenha, Tshiamalenga¹⁸⁰, Maurier, Laleye, Barry Hallen e Sodipo Jo dentro dessa perspectiva.

Fernando Montoya (2010, p. 268 / 269) traz uma transcrição onde Bidima faz a sua classificação das correntes da filosofia africana, segue:

la vitalista (Tempels), la crítica de la Negritud (Adotévi, Towa, Abenga Ndengue, Pathé Diagne...), crítica metodológica de la etnofilosofía (Eboussi-Boulaga, Towa, Hountondji, Elungu Pene Elungu, Crahay...), crítica de la crítica de la etnofilosofía (Tshiamalenga Ntumba, Lufuluabo Mizeka, Mulago...), fenomenológica (Laléyê), feminista (Awa Thiman y Pauline Eboh de Nigeria, Albertine Tsibilondi Ngogy de R. D. del Congo), hermenéutica (Gyekye Okolo, Ndaba, Rauche), sedimentación gnoseológica (Mundimbé), postestructuralista (Mundimbe foucaldiano, Appiah postmoderno), historia de la filosofía (Ngoma-Binda, Smet, Kinyongo, Biyogo), estética (Bidima, Niamkey Koffi, Abdou Sylla...), filosofía política y ética (Kwame Nkrumah, Cheikh Anta Diop, Ngoma-Binda), filosofía del derecho (Bidima, John Aglo, Fatou Kiné Camara), filosofía de la cultura y del desarrollo (Ebénézer Njoh-Mouelle, Okolo Okonda, Nkombe Oléko, Jacques Nanema...) filosofía de la mundialización (Souleymane Bachir Diagne, Charles Z. Bowao, Hountondji, Gilbert Nzué Nguéma, Yves Kounougous), filosofía de la ciencia y epistemología (Souleymane Bachir Diagne, Manolo Dissakè), del paradigma de la ciencia moderna (escuela epistemológica egipcio-nubiana de Diop, Obenga, Kom, Lam, Sall, Biyogo, Eyene Essone), filosofía de la religión (Mbiti).

O que percebo em minhas pesquisas é que as correntes ainda estão em construção, temos algumas (como as apresentadas) que estão mais sistematizadas, entretanto, ainda há muito que se pesquisar e fundamentar. A filosofia africana contemporânea é uma filosofia em que seu desenvolvimento está a “pleno vapor”. Não podemos esquecer que refletir desde as correntes da filosofia africana não é o cerne principal da filosofia africana, é uma atividade historiográfica necessária para sabermos sobre o seu desenvolvimento. Acredito que, em nosso caso, refletir sobre a ancestralidade e o encantamento é um fazer filosofia africana

¹⁸⁰ **Tshiamalenga Ntumba** nasceu em 1932 no Zaire. Teólogo e Filósofo, deixou sua marca na busca filosófica e teológica na África, especialmente na República Democrática do Congo. Desenvolveu uma filosofia baseada na categoria do "Nós". A concepção de si mesmo como membro integrante de um social, de uma comunidade que protege e apoia toda a existência humana é a condição prévia para qualquer nova percepção humana.

desde afro-brasileiros que somos, pensando-nos como uma teia que gira em torno dessa cultura, no desejo do cuidar de si e do Outro.

3.0 – Filosofia no processo formativo

Considero que mais importante que a filosofia é o ato de fazer / produzir / construí-la e agir desde a mesma. Justificando, então, a falácia no que diz respeito às muitas concepções de filósofos como Hegel, Hume, Kant, Marx e outros¹⁸¹, de considerarem os negros africanos como incapazes de raciocinarem, pois “se a história não é feita pelos historiadores, mas pela sociedade, do mesmo modo, a elaboração científica não se deve unicamente aos cientistas, mas ao conjunto da coletividade” (MAZRUI, Ali; AJAYI, J.I., 2010, p. 761). É o exercício do resignificar o olhar e valorizar o que somos, de onde viemos, re-conhecer o Outro, ir de alcance à alteridade. Desse modo, conclui-se que o ato de filosofar não é um papel restrito ao filósofo, a sistematização filosófica provavelmente, mas o filosofar não, ele é um ato ligado à formação e formação se faz na realização do homem, com as experiências e os acontecimentos do cotidiano, pois a

formação aqui é percebida como o que acontece a partir do mundo / consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem (MACEDO, 2010, p. 29, grifo do autor).

O que implica que o ato de filosofar, precisa de formação, como atitude é um processo ético, é relação, assim, por ser da ordem da experiência, do acontecimento, apresenta infinitas possibilidades e suas realizações são imprevisíveis, pois dos encontros “nascem possibilidades e devires, caminhos e encruzilhadas” (OLIVEIRA, 2007, p. 330). A filosofia é, então, encontros que proporcionam infinitas possibilidades, contribuindo para o questionador da ordem vigente e mais, visando-se como projeto de libertação e assim uma ética que prima pelo Outro.

Já dissemos que o ato de filosofar e fazer filosofia se faz na criação contínua de conceitos, uma criação crítica e reflexiva, e assim não aparece preso às normas de “outrens”, a conceitos e regras impostas, pois se faz em movimento, posto que tudo é movimento, é desterritorializado, e a sua autenticidade está no pensar desde a cultura local e resolver os

¹⁸¹ Esses filósofos têm a origem do seu pensamento num sistema escravista, colonizador e etnocêntrico, ou seja, eurocêntrico, onde a Europa é a referência de cultura, história, da humanidade.

problemas desde o próprio modo de ser e pensar. Eduardo Oliveira (2007) na sua “Semiótica do Encantamento” atribui a fabricação de conceito como uma tarefa da filosofia, enquanto que a sua finalidade é o *encantar*. Daí a produção de conceito ser uma consequência, a sua importância está no sentido que se dá a esse conceito, e não a ele em si. Resignificar! Ou seja, o encantamento é, então, o ato de criar mundos, mas isso não se dá no nada, dá-se no interior de uma forma cultural, desde um contexto e, aqui, o contexto escolhido para refletir uma práxis de libertação é o africano e afrodescendente, pois “a forma cultural africana é o encantamento” (OLIVEIRA, 2007) e é esse encantamento, além da ancestralidade, que nos permite ter a filosofia africana como objeto de estudo, ter, então, a práxis de libertação como desejo, saída da totalidade para o encontro com a alteridade, uma filosofia da alteridade, uma ética que tem a ancestralidade como guia, que escuta todas as vozes, inclusive o silêncio, pois “la filosofía tiene que ser comprendida como *unidad existencial*; es decir, como complementariedad entre el pensamiento y la vida afectiva. (...) Se filosofa desde la vida para volver a la vida, transformándola” (MONTROYA, 2010, p. 25 / 26, grifo do autor).

4.0 – Reflexões sobre a Filosofia Africana mediando a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

A filosofia africana elaborada desde os princípios e valores que regem a vida do africano, dentro da sua imensa diversidade, encontra-se absorvida não apenas nas suas diferentes culturas, mas também no seu modo particular de pensar os problemas locais, dentro do universal, partindo dos seus mitos, seus provérbios, seus rituais, sua religiosidade, assim como nas questões políticas, no mundo da literatura, da poesia, do jeito de falar com o coração, com o tambor, com a batucada, com o próprio tempo.

É uma filosofia que se abre para as possibilidades, não estando enquadrada nos moldes epistemológicos da filosofia ocidental. Sai da totalidade para pensar a alteridade, esta é seu ponto de partida, daí ser a ética uma filosofia. Enxerga a diversidade em vez da identidade, mas não a exclui, mira a diversidade na unidade e a unidade na diversidade, é atitude e não uma metafísica, é corpo inteiro e não apenas razão. Filosofia da diferença que prima por uma ética de inclusão, é ciência da sensibilidade, é estética, pensa epistemologias para a vida, para o existir, conhecimentos propositivos de uma mudança consistente e duradoura, epistemologias para a práxis e não com a finalidade última de obtenção de poder político e epistemológico.

Pesquisar / estudar sobre a Filosofia Africana implica numa necessidade de re-significar o educar e assim o currículo, este que se apresenta como a expressão daquilo que constitui o conhecimento, é linguagem, texto, representação e assim produtor e “circulador” de signos, também é e por ser produtor de identidade e alteridade aproxima-se da Filosofia Africana, pois a análise de dados da criação africana das ciências humanas, assim como da literatura, antropologia e outras ciências, a alimenta.

Sou fruto da diáspora e vejo a Filosofia Africana sendo perpassada pela literatura, história, antropologia, pela própria filosofia, dos africanos nascidos lá e dos africanos nascidos cá, dos africanos que foram espalhados pelo mundo. Que por meio da ancestralidade tem a África nascida dentro de si.

Escolho meu lugar de origem e esse lugar é fruto da minha liberdade de escolha, do meu encantamento e a base dessa escolha é a ancestralidade. A filosofia pensa, projeta, cria, traça, foge, pratica, age. Filosofar é agir. Filosofia é produção, além de resignificação de conceitos, mudanças de paradigmas, onde o contexto e o tempo histórico são fundamentais. Onde a voz de todos é valorizada à medida que se escuta e se pensa o outro. É o movimento da alteridade, pois somos “pedacinhos de alteridade” (OLIVEIRA, 2007, p. 05). Ela não se conjuga pura e simplesmente na racionalização, mas no pensar / sentir de corpo inteiro, com cheiro, lágrimas, suor... é rosa com pétalas e espinhos! Racionalizar com Sensibilidade! A filosofia constrói mundos, porque viver é construir mundos!

É pela diversidade de questões que podemos ver nas correntes apresentadas que compreendo ser possível que a filosofia africana possa mediar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, pois essa filosofia se constitui desde a reconstrução da sua história, desde a valorização da sua origem, da sua cultura e da sua tradição, filosofia para promover o pensamento crítico. Essa mediação se dá no desejo de proporcionarmos uma educação onde os estudantes se confrontem com os valores e as práticas culturais que constituem sua identidade nacional, onde essa mediação se faz na produção de alterações entre os envolvidos no processo.

A filosofia africana para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é possível quando partimos de uma percepção outra da formação, que possibilita a escuta e a construção desde as experiências das / dos estudantes com seus saberes e com a cultura que carregam em suas peles, múltiplas possibilidades de produção de conhecimento. Como dialogamos no primeiro capítulo e como dialogaremos na in-conclusão.

*Olokun*¹⁸²

Foi na África, no princípio do mundo que *Olokun* a senhora do mar e *Olossá* a senhora da lagoa estavam sempre juntas. A missão destas duas criaturas era molhar a terra. Elas molhavam o mundo e admiravam o que faziam. As florestas estavam sempre verdinhas. A água de transparente dava gosto. Os peixinhos subiam e desciam fazendo alegria com o brilho do sol. As pessoas nadavam, pescavam e se banhavam sem nenhuma preocupação.

Um dia a água começou a sumir. A terra começou a ficar muito triste. Ninguém sabia para onde a água estava indo. Também não chovia. A terra foi ficando seca que dava medo. As árvores de tão tristes nem davam mais flores nem frutos. O povo padecia da sede provocada pela longa seca. O sol estava cada dia mais quente. *Olokun* e *Olossá* ficaram muito preocupadas por que as águas estavam indo embora. E juntas decidiram que iam falar com *Orunmilá*.

Orunmilá recebeu as duas senhoras com muita atenção. Na verdade ele ficou até muito contente com o cuidado que as duas demonstraram pelo equilíbrio do mundo.

A visita foi demorada. Os três, conversaram muito e refletiram sobre a enorme quantidade de água que *Orunmilá* colocou no mundo. Era muita água. Três quartos do mundo é água. O que estaria acontecendo? Para onde foi a água?

Orunmilá então aconselhou que *Olokun* e *Olossá* fizessem uma grande oferenda as águas pedindo que elas voltassem a terra.

Ambas seguiram o conselho de *Orunmilá*. Cada uma fez por seu lado o que lhe foi aconselhado. E o mais importante é que logo foram atendidas. Veio a chuva. Choveu tanto, que as águas não cabiam nos cursos dos rios. As águas transbordavam. A terra parecia que ia desaparecer em baixo da água.

Oxum, o grande rio, foi consultar ao Oluwo para saber que destino dar ao curso de suas águas. As águas se espalhavam na terra com muita força. O rio *Oxum* foi orientado para procurar um lugar onde fosse bem recebido e seguiu fazendo um novo caminho sobre a terra.

O rio correu até que encontrou a lagoa e pensou: É aqui! E logo precipitou na lagoa. Mas as águas da lagoa transbordaram. A lagoa, não cabia mais que a sua própria água.

O rio *Oxum* chamou os outros rios saiu correndo terra a dentro e se jogou no mar. E ainda hoje é assim, os rios correm o quanto podem e se encontram com o mar. O mar acolhe todos os rios e se torna a maior fonte de força vital da terra.

¹⁸² Retirado do livro IRÊ AYÔ – Mitos Afro-brasileiros de Carlos Petrovich e Vanda Machado, pp. 55/58.

IN-CONCLUSÕES - ANCESTRALIDADE E ENCANTAMENTO COMO INSPIRAÇÕES FORMATIVAS: Odu encantado de um pensamento afrodescendente

...vai além do visível, do pensável e do dizível¹⁸³.
Vanda Machado

1.0 - 1º ATO – ALÉM DO VISÍVEL

Esse é o último capítulo desta dissertação, como capítulo conclusivo desejo finalizar, sabendo que esta é uma conclusão aberta que está sempre em construção, des-construção, reconstrução... As ideias aqui apresentadas dizem respeito à ancestralidade e ao encantamento como inspirações formativas para que a filosofia africana possa mediar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Já apresentamos um percurso, as experiências que confirmam possibilidades de mediações da Filosofia Africana no itinerário da HCAA, onde a ancestralidade e o encantamento são fundantes nessa itinerância.

Já sabemos que o conhecimento africano e afrodescendente é aquele que privilegia a dinâmica do complexo, onde tudo faz parte de uma teia, uma rede de relações, ao mesmo tempo em que é produto desta, pois esta teia, esta rede de relações está em constante movimento, em constante transformação.

Segundo Eduardo Oliveira (2006, p. 94) o ser humano que se depara conduzido pela visão de mundo ocidental, preso às suas teias de racionalidade, encontra-se cada vez mais fragmentado, pois “a racionalização dá a impressão de a tudo dominar e controlar, quando, na verdade, é o sujeito que é por tudo dominado”. Mundo ocidental em que um sistema capitalista fora imposto e é pretensamente considerado universal, sistema este que se caracteriza por ser essencialista, individualista e excludente. Caucado numa identidade que se fecha num eu e um eu “acabado”, numa política de dominação que tem o maior intuito de preservação de bens para uma minoria, ao passo que não se escuta os muitos gritos por justiça, não se escuta e não se enxerga as injustiças sociais que crescem cada vez mais.

Eduardo Oliveira (Idem) segue afirmando que “diante desse quadro apresentado pela cultura ocidental, o candomblé surge como uma alternativa não apenas religiosa, mas também política e social, pois nele estão sintetizados outros modelos de organização social”. Entendemos, então, o candomblé como um modelo significativo para explicar a cosmovisão africana, entretanto, aqui vamos pensar na cosmovisão africana desde os seus valores, especialmente a ancestralidade, não falando, propriamente, desde o candomblé, por um motivo muito simples: compreendo que para falar sobre o candomblé é necessário uma

¹⁸³ Vanda Machado, 2013, p. 19.

vivência, o falar “desde dentro”, e no momento, encontro-me na encruzilhada, não estou dentro, mas também já não estou fora, ainda encontro-me na espera do meu nome ancestral, pois “nas religiões de matriz africana, ter um nome ancestral é existir em plenitude” (MACHADO, 2013, p. 116). É bem verdade que a encruzilhada permeia toda caminhada, talvez seja a própria caminhada e eu sigo caminhando.

Falo, então, numa cosmovisão africana (OLIVEIRA, 2006, 2007, 2007a), ou seja, desde uma tradição africana atualizada no Brasil e que, segundo o autor, apresenta-se como incluyente, imanente, dinâmica e alterativa. Ao apontar essas características não intentamos hegemonizar a cultura do continente africano, posto compreender ser necessário um recorte, pois falo de um continente vasto, em tamanho geográfico, político, cultural e social, e não é possível dá conta de toda dessa dimensão. Desse modo, falo das culturas que formaram nossa identidade nacional, como já fora apresentado na introdução: os povos Nagôs - Iorubas; Geges - Fon ou Ewê; Bantos – Bantu; Malê - Haussá - Árabes. Assim, também não tenho o propósito de falar sobre um passado que procuramos reproduzir continuamente, ao contrário, falo de uma ancestralidade que encantada perpassa desde a chegada dos africanos escravizados até os dias atuais.

Falo de uma ancestralidade que compreende o porquê de diversos acontecimentos culturais africanos serem tão fortes em nossa(s) cultura(s) até os dias atuais, fala-se de um passado, mas com roupas da atualidade, roupas que não excluem o passado, ao contrário, o reproduz com estas vestes atualizadas... é assim que essa ancestralidade mantém integrada a cultura africana no Brasil.

Ao deparar-se com um Ibin¹⁸⁴ (a casa “onde moro” em Fortaleza é sempre invadida por Ibins, sempre tentei / tento entender o seu movimento, é interessante perceber que parecem não se movimentarem, mas se observarmos bem veremos quão rápidos são¹⁸⁵). Lembro-me de em momentos tristes e de incompreensões acerca de alguns acontecimentos da vida, sentar no chão da cozinha e ficar olhando o seu caminhar...) em seus passeios / pesquisa de campo, Eduardo Oliveira (2007, p. 68) disse que o

¹⁸⁴ Segundo Eduardo Oliveira (2007, p. 67) “o ibin é um animal abençoado. Oferenda predileta de Oxalá, traz as principais características desse orixá. A mansidão e a sabedoria são algumas delas”. O Ibin é como os caracóis são chamados no candomblé (Idem).

¹⁸⁵ Lembrei-me, também, de uma passagem do livro / tese de Vanda Machado (2013, p. 121), onde falando da sua mestra *Ebome* Detinha, diz: “esta mestra de quem falo tem toda uma história em torno da família e da sua condição de ser filha de *Xangô* que envolve inclusive sua relação mitológica com o comportamento do cágado, bicho símbolo da cultura ioruba, que ela mesma associa a longevidade e a sabedoria da convivência comunitária. O cágado anda lentamente olhando o caminho e o que está do seu lado. Ela se encolhe como o cágado a qualquer sinal que possa lhe causar desgosto ou mal-estar”.

Ibin é vestígio de ancestralidade, rastro de sabedoria, caminho de um tempo que se movimenta para trás, criando-se a cada visita pretérita. É um movimento de criação que se dá na força da memória e no inusitado do mundo presente. É criação sem escatologia, mas com finalidade. A finalidade é encantar. Não há pretensão no encantamento, a não ser a sedução.

Gosto de ver / ler esse tipo de relato de itinerâncias, pois assim, aproprio-me, compreendo com maior “facilidade” os conceitos, afinal esses são passíveis de “serem vistos” a olhos nus, pois os vejo nos acontecimentos do cotidiano, ou seja, compreender um conceito desde uma experiência facilita a relação que faço com minhas próprias experiências. Na citação acima, a ancestralidade aparece carregada de sabedoria, de conhecimento dos ancestrais, entretanto, não abre mão de reconhecer e aprender com a sabedoria dos mais novos, das crianças, dos viventes. E essa sedução, que é a pretensão do encantamento, é comprometida, ou seja, esse encantamento é compreendido não pelo desejo puro, mas por um desejo implicado, com comprometimento e compromisso, com “*implicação enquanto modo de criação de saberes*” (MACEDO, 2010, p. 34, grifo do autor). Já dizia Eduardo Oliveira (2007) que filosofia é o ato de criar mundos e que sua finalidade é o encantar. Esse criar mundos se dá desde nosso lugar de origem, nosso contexto, nossa cultura, pois somos seres de pertencimento, onde este pertencimento

não aparece tão somente para dizer de uma vinculação em si (...). Ele, como política existirá, *re-existirá*, para ir além do seu aspecto vinculante. Ao dizer de um pertencimento, indivíduos se descobrem em conjunto lutando por qualidade de vida e reconhecimento (MACEDO, 2010, p. 68, grifo do autor).

Ou seja, esse pertencimento se constitui numa “mobilização implicacional em movimentos mediados por simbolismos politicamente edificados em busca de espaços sociais dignificantes da condição social e cultural” (Idem, p. 69). É o se pensar em comunidade, pois esta é:

o espírito, a luz-guia da tribo, é onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, para ajudar os outros a realizarem seu propósito e para cuidar uma das outras. O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem um espaço para contribuir. A comunidade é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem as dádivas dos outros (SOMÉ, 2007, p. 35).

Digo mais, por meio de Eduardo Oliveira (2007, p. 177), “na tradição de origem africana, a separação entre indivíduo e coletivo é muito tênue. Assim como o sagrado não se divorcia do profano, a subjetividade não se separa do coletivo”. Compartilho da compreensão de que o indivíduo, o coletivo / comunidade e o tempo são uma coisa só, pois só são à medida que o Outro é. É um eterno completar-se, pois

interagir com o meio faz parte desta perspectiva mais aguda de conhecer o mundo. É aqui que temos o alter-conhecimento. É conhecimento do Outro. Outro como devir. Devir-sagrado, devir-animal, devir-planta, devir-mineral, devir-tempo... É impossível conhecer aquilo que eu sou se eu não conheço aquilo com o qual eu interajo. Eu sou o meio com o qual interajo. Eu sou aquilo com o qual me relaciono. Eu, em última instância, sou relacionamento! Sou movimento (OLIVEIRA, 2007, p. 63)!

O conto que inicia essa dissertação traz em seu bojo a compreensão de que o conhecimento se faz no encontro, ou seja, na relação entre os seres. É como o pensamento de Eduardo Oliveira em que conhecer o mundo e a si mesmo é interagir com o meio no qual estamos inseridos. E desde o pensamento africano o Outro não é o excluído, mas aquilo que não sou e que me faz ser quem sou, posto que há uma relação, é o Outro desejado na alteridade. Desse modo, para continuarmos essa teia e compreendermos seus encontros, trago a concepção de comunidade, pessoa e de tempo na cosmovisão africana.

1.1 – A Comunidade, a Pessoa e o Tempo

*A educação pode ajudar a nos tornarmos melhores (...)
e nos ensinar a assumir a parte prosaica e
viver a parte poética de nossas vidas.*
Edgar Morin

Como já dito, pensar desde a cultura negra, desde seus conhecimentos / saberes / crenças / mitos e provérbios, é pensar em comunhão com o outro, o outro indivíduo, o outro natureza, como nos diz Vanda Machado (2013, p. 60) “a comunidade e a pessoa são uma coisa só. Um rebuliço com um membro da comunidade e todos são afetados. Somos elos de uma mesma corrente. Galhos e folhas de uma mesma árvore”. O ser humano é uma pequena parte do universo, entretanto, contém em si tudo que faz parte do universo, complementam-se. Segundo Ronilda Ribeiro (1996, p. 43/44), a pessoa é “resultante da articulação de elementos estritamente individuais herdados e simbólicos. Os elementos herdados a situam na linhagem

familiar e clânica enquanto os simbólicos a posicionam no ambiente cósmico, mítico e social”.

Na sua obra *COSMOVISÃO AFRICANA NO BRASIL: elementos para uma filosofia afrodescendente no Brasil* (2006, p. 54), Eduardo Oliveira segue nesse pensamento, trazendo além de Ronilda Ribeiro, Marco Aurélio Luz, afirmando que “a pessoa é resultado tanto de forças divinas como de naturais. Sua essência está indissociavelmente ligada às divindades como aos elementos da natureza. Ela é síntese de todos os seres que compõem o universo...”. Afirma ainda que a pessoa “é o resultado de uma ação coletiva” e se ela é “o resultado da interação entre o sagrado e a natureza, é no meio-ambiente social que ele encontra sua identidade¹⁸⁶. A formação da pessoa dá-se através de processos de socialização”¹⁸⁷ (Idem, p. 55).

Esses processos de socialização prescindem de formação, e esta

não é uma ação simples, exterodeterminada, não é um método, não é uma técnica, não é um processo de maturação, não pode ser confundida simplesmente com capacitação, preparação, treinamento, disponibilização de informação, ou mesmo educação, nem com ensino ou aprendizagem, bem como não é a capacidade de guardar informações nem de armazenagem de um corpus de conhecimentos, e que o homem existe em formação, faz-se necessário colocar em termos conceituais que a formação se realiza na existência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação / transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação), emergirá formando-se na sua completude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser, como realidades inseparáveis, em movimento, porque constantemente desafiadas (MACEDO, 2010, p. 50, grifo do autor).

Portanto, falar de ancestralidade e encantamento entendendo-os como inspirações formativas, se faz possível desde a cosmovisão africana por esta ter um modo outro de pensar, um olhar para a sensibilidade, educar o olhar, assim como reconhecimento da sua potência, a consciência da formação como um processo epistêmico, político e moral (FLOR DO NASCIMENTO, 2006 - 2007), como um processo contínuo de reconhecimento e valorização.

¹⁸⁶ Atualmente Eduardo Oliveira opta por falar em “processos de identificação”, pois concebe que identidade denota um processo fechado em si.

¹⁸⁷ Na obra referida, Eduardo Oliveira traz os elementos considerados estruturantes da cosmovisão africana como dito na nota 117. Nesse texto, alguns desses elementos apareceram no decorrer do seu corpo. Para falar sobre eles, remeto-me aos textos de Ronilda Ribeiro (1996), Marco Aurélio Luz (2005) e Eduardo Oliveira (2006).

Reconhecimento e valorização da potência de modelos outros de organização social, política e econômica, onde “a cosmovisão africana, destacadamente a mitologia, serve como reflexão para aproximação ou reconciliação da tradição, com a cultura, com a Ciência, com a Filosofia, com a Psicologia moderna e com a vida numa outra perspectiva de mundo” (MACHADO, 2013, p. 101), ou seja, pensar, compreender o mundo desde essa cosmovisão pressupõe “apreensão de outras realidades” (Idem), inversão do olhar, mudanças de paradigmas do pensar, ver, sentir e ser corpo¹⁸⁸.

Compreendendo que o desejo fundante não é o de transmissão de saberes, meramente, mas uma formação em que a transmissão de conhecimento se faz na assimilação e compreensão deste, em que o importante é criar e re-criar, não fazer por fazer, construir sem compreender como de dá o processo de construção. Onde o desejo é o da transmissão / formação de um modo de pensar que seja livre e agregador de todas as culturas, respeitando suas singularidades.

No pensamento africano o universo “atende a um contexto atemporal e a a-espacial. O tempo é o tempo que se faz ao jogar, e o espaço se faz na realização do acontecimento” (Ibidem, p. 69). Pressupõe-se, então, a compreensão de tempos outros, como o Zamani e o Sasa, tempos esses que explicam o tempo africano apresentando o movimento da ancestralidade, que é um movimento cíclico, o que implica que aqui o tempo está orientado para o passado, ao contrário das sociedades modernas, onde o tempo é orientado para o futuro e o presente, não havendo “representação cíclica de tempo e pressupõe-se a possibilidade de controle do tempo a curto, médio e longo prazo. A interferência da variável *classe social* na orientação para o futuro determinado predomínio de atitudes de conquista e preservação de bens” (RIBEIRO, 1996, p. 49).

Para falar do tempo Zamani e Sasa, no intuito de definir o tempo na cosmovisão africana, Eduardo Oliveira (2006) parte dos estudos de Ronilda Ribeiro (1996), esta por sua

¹⁸⁸ Posso afirmar que esses últimos 6 anos de formação / construção, especialmente os 4 últimos anos, pelo qual passei e estou passando, foram e são processos de mudanças de paradigmas, do meu ver, pensar, sentir e fazer, significativos no meu processo de ser quem estou tecendo, e no processo do continuar tecendo-me. O reconhecimento da minha ancestralidade e o encantamento por ela provocado fez com que eu tivesse a certeza de qual é o meu o caminho, o trajeto / projeto de pesquisa, qual pesquisa pela qual pretendo trilhar e da qual pretendo compartilhar os conhecimentos adquiridos por toda minha vida, consciente que o caminhar pode mudar a/as direção/ões. Meu corpo transformou-se, saiu do lugar daquele que “me conduzia” para aquele que produz comigo, ainda que eu precise dá passos mais largos nessa construção / formação. Um exemplo de mudança de paradigmas é o meu encantamento por ser educadora, professora, algo que antes causava-me temor, percebo, ainda, uma certa liderança/segurança diante de decisões e ações nos grupos de pesquisa dos quais participo e dos eventos organizados, uma timidez que hoje encontra-se travestida de encantamento pelo fazer acontecer, pois “revelar a identidade ancestralica (...) alarga a consciência e autoriza a reinvenção da nossa própria história” (Vanda Machado, 2013, p. 133).

vez, parte dos estudos de John Mbiti¹⁸⁹¹⁹⁰. Eduardo Oliveira (2006, p. 49) diz que “... Mbiti utiliza dois conceitos do vocábulo swahili para explicar a concepção de tempo. São eles: *Sasa*¹⁹¹ e *Zamani*”.

O tempo *Sasa* “é o tempo vivido, tanto pelo indivíduo como pela comunidade. É o período mais significativo para a pessoa; é o tempo do agora e principalmente o tempo já percorrido pelo indivíduo. É o tempo atual; o tempo vivido” (Idem). Esse é o tempo da experiência, da nossa formação! O autor segue citando Ronilda Ribeiro (1996, p. 52) afirmando que o tempo “*Sasa* constitui em si, uma dimensão completa do tempo, incluindo futuro breve¹⁹², presente dinâmico e passado já experienciado”, dessa forma, quando “a pessoa morre seu *sasa* continua se a lembrança dessa pessoa permanecer entre seus familiares ou em sua comunidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 49), ou seja, esse tempo só é interrompido se ou quando a pessoa for esquecida, posto que a pessoa vive na “memória dos seus descendentes durante quatro ou cinco gerações, ou seja, enquanto pelo menos um dos descendentes que a conheceu estiver vivo...” (RIBEIRO, 1996, p. 54), assim, quando nenhum dos seus descendentes que o conheceu lembrarem-se dessa pessoa, “completa-se o processo de morte individual e dá-se o ingresso no estado de imortalidade coletiva” (Idem), ou seja, a pessoa entra para a dimensão do tempo *Zamani*, que

é o tempo dos mitos. Nesta dimensão do tempo estão contidos o presente e o futuro. (...) Enganam-se os que pensam que *zamani* é um tempo morto. Pelo contrário! Ele contém a explicação para as coisas que estão acontecendo. *Zamani* está presente, interferindo diretamente nas ações dos povos tradicionais africanos (OLIVEIRA, 2006, p. 49).

O autor traz mais uma vez Ronilda Ribeiro (1996, p. 53) quando esta diz que “*zamani* é o tempo do mito, que propicia firmeza e confere ‘segurança’. Todas as coisas criadas, vinculadas umas às outras, encontram-se envolvidas pelo macro-tempo”. Eduardo Oliveira (2006, p. 49) considera, desde suas pesquisas, que se pode descrever o tempo *Sasa* como o micro-tempo e o *Zamani* como macro-tempo, e aquele é “essencial para o indivíduo e sua projeção”. Ronilda Ribeiro (1996, p. 54) afirma que “cada homem vive no contexto do próprio *sasa*, rumo ao *zamani* coletivo”, ou seja, no tempo *zamani* está contido o tempo *sasa*. Assim, trazendo Vanda Machado (2013, p. 66) para dialogar entre Eduardo Oliveira e Ronilda

¹⁸⁹ Pastor anglicano de origem queniana e um grande especialista em religiões africanas.

¹⁹⁰ MBITI, J. S. **African Religions and Philosophy**. London; Naiorobi; Ibadan: Heinemann, 1969.

¹⁹¹ Ao falar do tempo *Sasa* e *Zamani* o autor (Eduardo OLIVEIRA) o faz utilizando a fonte itálica.

¹⁹² É importante salientar que na cosmovisão africana não se nega o futuro, apenas não trabalhamos com um futuro distante, mas um futuro próximo.

Ribeiro, “tudo está no presente. Todo ensinamento pela história está no presente para ser entregue em forma de vivências”, ou seja, todo ensinamento é processo formativo. Isso implica que a ancestralidade atualiza-se continuamente na própria vivência, na experiência, na formação individual que se faz no coletivo.

O tempo e a experiência se influenciam mutuamente, onde a “representação do indivíduo, comunidade e universo é necessariamente influenciada pela representação do tempo” (RIBEIRO, 1996, p. 46). Formação necessita de tempo, pois ela não existe sem experiência! Assim, tempo é experiência, é ouro¹⁹³, é formação! Sabendo-se que:

O tempo africano tradicional engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas no tempo presente. À sua maneira, permanecem sempre contemporâneos e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam. O sangue dos sacrifícios de hoje reconforta os ancestrais de ontem. Tudo é onipresente nesse tempo intemporal do pensamento animista, no qual a parte representa e pode significar o todo: como os cabelos e unhas que se impede de caírem em mãos dos inimigos por medo de que estes tenham poder sobre a pessoa (Hama e Ki-Zerbo (1982, p. 62) *apud* RIBEIRO, 1996, p. 55).

Desse modo, observa-se que a cultura africana faz-se na e desde a experiência e esta faz-se na diversidade, respeitando as tradições, pois esta é a “memória viva de um povo, onde nem o tempo nem o espaço se apresentam como um limite” (Idem, p. 94), tendo a ancestralidade como guia. Eduardo Oliveira (2006, p. 65) nos conta que

o culto aos ancestrais representa de maneira exemplar a cosmovisão africana, tanto porque compõe as camadas mais importantes dessas sociedades (princípio masculino, princípio feminino e o coletivo), quanto pela riqueza de funções que possuem os ancestrais. Vivendo no tempo do passado, um tempo mitológico (zamani), os ancestrais interferem e participam ativamente na vida de seus iniciados e de suas comunidades, atuando e transformando o tempo *sasa*, construindo e restituindo a força vital (ou axé) de seus descendentes, fazendo com que a vida seja um *continuun* impregnado da energia dos entes sobrenaturais, que, em outros tempos, já foram ara-aiyê, e que agora emprestam sua energia, seu ser-força, às comunidades e seus membros, tornando o universo africano um universo impregnado de energia e força.

¹⁹³ Lembro-me de desde criança ouvir meu pai dizendo “tempo é ouro e ouro não se perde”. Quando contei isso para Eduardo Oliveira, ele disse-me, “mas é preciso ter cuidado para saber se esse ouro não é latão”, isso me gelou e fez-me refletir por algum tempo. Então, tempo é ouro quando esse tempo é encantado, quando não nos passa despercebido, quando é construtivo, mesmo que se passe em silêncio.

O tempo presente e o tempo passado atuando continuamente, agindo em torno da comunidade, de um bem comum, valorizando as singularidades, assim como as diversidades, potencializando a força que mantém a comunidade unida. Potencializando a alteridade própria das comunidades africanas, é um tempo cíclico, “apoiados no anterior” (RIBEIRO, 1996, p. 55). Um apoiado que potencializa o ser, fazer.

É claro que não estamos afirmando que este seja o melhor caminho para construir um pensamento, entretanto afirmo que é o caminho no qual acredito e aquele que escolho, compreendendo-o como o caminho a ser seguido, não sem críticas, ou resignações, mas com coragem e desejo. E esta escolha não se dá pelo simples desejo e liberdade de escolha, mas por reconhecer minha ancestralidade africana e acreditar no vigor do seu pensar/fazer/construir/produzir/agir.

Assim, a ancestralidade é fruto do meu reconhecimento e o encantamento é fruto da minha escolha. Como disse outrora: “eu escolho meu lugar de origem e esse lugar é fruto da minha liberdade de escolha, do meu encantamento e a base dessa escolha é a ancestralidade” (2012). Compreendendo que essa escolha do lugar de origem é reconhecimento, ou seja, é o meu encantamento que me leva ao reconhecimento do meu lugar africano de origem, como disse Cheikh Anta Diop¹⁹⁴ em conversa com Vanda Machado (2013, p. 18) “há duas formas de pensar o pensamento africano, uma é nascer na África e a outra é deixar a África nascer em vocês”, como já disse: existem aqueles nascidos na África e aqueles que têm a África nascida em Si. Eduardo Oliveira disse por vezes que meu corpo nunca esteve na África, mas minha alma vive passeando por lá, meu jeito afro-cearense de ser, David Albuquerque, um grande amigo, me causa estranhamento quando me chama pelo “meu” nome, é que “Africana” em sua boca é muito mais doce, também lembro quando uma ex-professora cabo-verdiana, que já não lembro o nome, dizia que nasci onde ela deveria ter nascido e ela nasceu onde eu deveria ter nascido. Sim, tenho a África nascida em mim!

E é essa ancestralidade que se faz o conceito máximo para interpretar e explicar tudo aquilo que está relacionado às africanidades, é, então, a categoria explicativa das “africanidades brasileiras” e das “brasilidades africanas¹⁹⁵”. Está para além das relações consanguíneas, pois está determinada na organização política, social, cultural e econômica, ou seja, está para além do público, das regras culturais / sociais e do material. É um conceito de re-existência, de resistência, da própria existência.

¹⁹⁴ Historiador Senegalês.

¹⁹⁵ Inspirações de Ronilda Ribeiro, 1998.

Entreato 1

*Criando no espaço da criação divina*¹⁹⁶

Era uma vez, há muito e longo tempo atrás, muito antes dos tempos conhecidos, nas primeiras terras que apareceram no mundo, um gigante negro bem velho, ia de tribo em tribo, lembrando a força dos espaços vazios.

Sentava-se à beira do rio *Ogum*, deixava-se ficar brincando com os pés dentro d'água, rodeado de crianças. E, enquanto todos ficavam admirados de ver aquele tamanhão de gente jogando água pro ar, ele dizia: - Estão vendo o que faço com a água no vazio? E as crianças riam dando grandes gargalhadas, pensando que além de grandalhão desajeitado, aquele gigante era meio lelé do ori, lelé da cuca. Era Kolori.

E o velho estirava o corpo de repente, levantava água com um chute, jogava água com as duas mãos e soprava a água que trazia na boca. As crianças faziam silêncio, ao ver o desenho da água no ar. E ele falava: - “*Ora iê, iê ô, ora iê iê ô*” – saudavam *Oxum*. O que eu faço cada um pode fazer. Criar formas com a água no vazio do espaço. E, continuava a falar no silêncio encantado.

Era uma vez, *Oloduramé*, que depois de criar coisa com coisa, criou os homens e as mulheres. E se alegrou do que fizera. E riu. E seu riso encheu de felicidade aqueles seres que acabara de criar.

Foi então que Ele me chamou um mensageiro e disse-lhe: - Vai ter com essas criaturas risonhas. Diga-lhes que tudo isso que criei é para que elas sejam muito felizes. ... o mensageiro foi saindo e parou.

Olodumare continuando a falar disse: - Entre as coisas criadas deixei muito espaço vazio. Entre as coisas criadas deixei muito espaço vazio. Nesses espaços as criaturas também poderão criar. E quando tiverem aprendido a ser felizes, criando coisas no vazio elas poderão criar mundos e universos no espaço sideral. Isto me alegrará muito, concluiu *Olodumare*. – O mensageiro que interrompera a sua saída, neste instante partiu montado numa estrela a caminho da terra. Quando o mensageiro desapiou da montaria estelar, subiu num dendezeiro bem grande e reuniu homens e mulheres. Lá, do alto da palmeira, do *igi opê*, deu início ao recado para os homens. As criaturas humanas só ouviram metade do recado. Justamente aquela parte que dizia que o mundo era para elas serem felizes. Enquanto se afastavam ouviu-se uma risada debochada e longa caindo pela escadaria do tempo. O mensageiro pensou, e agora? Como concluir a missão? *Olodumaré* iria pedir contas. Então o mensageiro pensou, pensou e lembrou-se que as criaturas que *Olodumaré* inventara dormiam e sonhavam. Então decidiu comunicar-se com elas através do sonho. Era preciso que as criaturas humanas soubessem que o vazio é a matéria prima da criação divina. E neste instante teve início a nova missão do mensageiro por decisão própria. E ele vai, de sonho em sonho, dando inspiração a cada um: homem ou mulher, criança ou velho, rico ou pobre, doente ou são.

O gigante negro despediu-se das crianças que ficaram sonhando e desapareceu no meio dos dendezeiros.

Recentemente, o mensageiro esteve com Vanda e Petrô, e orientou-lhes para avisar as pessoas amigas, que antes de criar estrelas no universo, é preciso ajudar a criar a humanidade do III Milênio. E só então, Ele, nos levará para criar outros mundos. Então, mãos à obra. Há muitos vazios. Vamos ocupa-los.

¹⁹⁶ Carlos Petrovich e Vanda Machado, 2004, pp. 33/34.

2.0 - 2º ATO – ALÉM DO PENSÁVEL: A ANCESTRALIDADE

*Ancestralidade é como a mão enrugada da minha avó...
Transmitia / Transmite grande sabedoria...
Histórias de vidas, de re-existências...
Ancestralidade é como seu cheiro,
perpassa, ultrapassa o tempo, a distância...
perpassa o próprio espaço.
Ancestralidade é como Mandela,
eu nunca vi, mas posso senti-lo.
Ancestralidade é uma saudade que fica...
Que ensina!
Que inspira!*
Adilbênia Machado

Inicialmente, no pensamento afro-brasileiro, a ancestralidade, segundo Eduardo Oliveira em sua obra *A ancestralidade na Encruzilhada* (2007a), era uma categoria explicativa do pensar / fazer do povo de santo, assim, fora considerada o “princípio fundamental de organização dos cultos de candomblé” (Idem, p. 128) e o princípio que “arregimenta todos os princípios e valores caros aos povos-de-santo na “dinâmica civilizatória africana”” (Ibidem, p. 205), dessa forma rege todos os ritos, além das relações sociais no espaço interno e externo ao culto, passa a ser aquela que normatizará e legitimará as relações, não sendo mais “como no início do século XX, uma relação de parentesco consanguíneo, mas o principal elemento da cosmovisão africana no Brasil” (Ibidem). Posteriormente, a ancestralidade passa a ser “um termo em disputa. (...) nos movimentos negros organizados nas religiões de matrizes africana, na academia e até mesmo nas políticas de governo” (OLIVEIRA, 2007, p. 245). Ou seja como signo de resistência dos negros brasileiros, ela não mais “se restringe à esfera religiosa e às fronteiras sociais do candomblé” (idem, 2007a, p. 205).

Desse modo, “a ancestralidade funciona também como uma “bandeira de luta”, uma vez que ela fornece elementos para a afirmação (também criação e invenção) da identidade dos negros de todo o país” (Idem, p. 128), desta feita, ganha potência e passa a explicar um maior número de atividades ritualísticas, além de políticas e culturais e fora “alçada à categoria de princípio organizador” (Idem, p. 96) de uma cosmovisão africana, ou seja, saiu da dimensão apenas religiosa para também agir na militância¹⁹⁷. A ancestralidade, então, irá

¹⁹⁷ Uma discussão mais ampliada sobre a “itinerância” da Ancestralidade que sai de dentro dos terreiros para atuar na sociedade geral é realizada por Eduardo Oliveira no seu livro “Ancestralidade na Encruzilhada” (2007a).

protagonizar a “construção da identidade do negro no Brasil”, então, encontrar-se-á na encruzilhada “entre uma perspectiva acadêmica e militante”.

A ancestralidade se dá e continua num processo contínuo de movimentos, assim se renova a cada instante, ligando e re-ligando passado e presente, possibilitando um futuro. Conectando o visível e o invisível, espalhando-se entre os africanos e, especialmente, nos filhos das diásporas que enraizados em suas culturas ultrapassam o tempo, reconhecem sua origem e encantam-se.

Ancestralidade é uma teia constituída de movimento, pensamento, sentimento, ação. É histórica e geográfica, é sensibilidade e saudade. Eduardo Oliveira (2007) reconhece a saudade como um sentimento próprio da ancestralidade, posto que a

saudade eivada de dor e lembranças de um território de origem motivou a rememoração e a ressemantização de mitos e contos da África, e motivou a emersão de formas variadas de expressão da experiência africana em outros territórios. Os “negreiros”, além de uma viagem de dor e tortura, foi também uma usina de produção de signos e criatividade. (...) Nestas embarcações a saudade tornava-se já um elemento de reapropriação de uma cultura (experiência) que à força era arrancada dos africanos. A saudade aumentava na mesma proporção que o poder criativo (Idem, p. 172).

Esse poder criativo oriundo dessa saudade e da ancestralidade encarnada numa cultura que se molda aos tempos e aos espaços, influenciam em todos os aspectos da vida cotidiana desses africanos e assim dos seus descendentes, ou seja, os nascidos lá e os nascido cá e por aí. Influência esta que se encontra nos afazeres domésticos / cotidiano, nas festividades / comemorações, nos cultos religiosos, nas construções epistemológicas e na própria arte, pois

a arte crescia na medida em que crescia a dor da separação. Talvez isso explique o tom sempre metafísico-territorial da arte afro-brasileira. A arte africana é sempre um corpo que foge. É sempre uma face em diáspora. É sempre uma alegria contida e uma dor camuflada, pois até a dor haveria de ser abafada para que os africanos escravizados pudessem sobreviver... As estratégias de sobrevivência transformaram a dor em arte e a saudade em criação (Idem, p. 172).

A arte é um modo de recriar, de re-criar desde nossas memórias, saudades, desde nosso olhar, nosso toque, nosso sentir / perceber / ver. A arte é uma extensão da vida, é um alimento para a vida. A arte é uma teia construída desde o encantamento, é a estética entranhada no conhecimento, além de ser livre, leve e solta, mas com direção como Eduardo (2007, p. 46) traduz a ancestralidade. A arte é a sensibilidade que enriquece os caminhos que

trilhamos e as experiências que são tecidas em nós, é o desejo da ancestralidade se fazendo encantamento, por isso viver é uma arte!

2.1 – A Arte da Saudade – Espaço de Re-criação

A arte africana está intrinsecamente ligada ao cotidiano, à natureza, às crenças, à sua religião, adquirindo assim a força que a expressa, desse modo, o artista africano, quer seja escultor, pintor, cantor, dançarino, etc., executa sua arte com uma finalidade ritual, constituindo-se por um conjunto de atitude que se encontra em palavras, gestos, músicas, danças... Assim sendo, a arte africana caracteriza-se por representar os usos e os costumes das comunidades, das etnias africanas, os objetos de arte normalmente são funcionais e expressam a sensibilidade de cada povo, é uma arte que reflete as ricas histórias, os mitos, as crenças e as filosofias das comunidades. A presença da figura humana nessa arte identifica a preocupação com os valores religiosos, étnicos e morais. Sendo assim, a arte africana é significativa e não representativa, mergulhando sempre nas raízes, nas profundidades da comunidade, comunicando, apresentando uma mensagem. É, então, uma arte significativa, uma linguagem, uma combinação de signos recriando uma realidade, por tudo isso, essa arte não é imitação. É uma arte admirada pela sua abstração e naturalismo, ou seja, pela simplicidade encantadora que transforma o simples em algo grandioso.

Os povos africanos têm um respeito sagrado aos fenômenos naturais, ao sol, a lua, as estrelas, as montanhas, aos rios, as árvores, pois tudo está personificado, tudo está vivo. Assim os seus objetos de arte estão repletos de mensagens e símbolos, que podem ser decodificados, interpretados verbalmente como no caso de muitos objetos proverbiais, como o símbolo de Ananse que perpassa essa dissertação. A matéria prima usada e os procedimentos técnicos da produção da matéria, assim como o meio ambiente das sociedades podem dizer muito do estilo da arte africana.

O material usado não era escolhido arbitrariamente e nem em virtude de sua abundância ecológica, essa escolha estava ligada à simbologia do objeto, sabendo-se que na cultura africana o cuidado com a ecologia se faz cotidianamente, pois não existimos sem a natureza. A confecção de adornos implicava no uso de determinadas sementes e fibras, em muitos casos nos diferentes tipos de contas ou de liga metálica, do marfim e outros materiais, algumas estátuas e máscaras eram obrigatoriamente esculpidas em madeira de determinadas árvores. Antes de uma árvore ser derrubada para produção de alguma escultura, algumas

máscaras e outros objetos, preces e orações eram feitas a tal árvore, como uma atitude figurada de respeito à existência, à vivência daquela árvore.

A variedade de estilos é a marca de origem dos objetos, pois cada grupo de estilos está ligado à sua região, sua aldeia, seu reino, individualidades que não estão isoladas, ou seja, traços podem ser repetidos, pois há contato entre as regiões. Sendo que cada objeto é constituído por um conjunto que engloba desde gestos e palavras a danças e músicas, isso acaba determinando as diferenças entre as artes de cada grupo, além da época, do lugar, do período de criação do objeto e sua função.

A arte africana abraça a filosofia, a história, os mitos e a espiritualidade do seu povo, tem como protagonista significativa suas famosas máscaras que

é tomada como metáfora da cultura. A máscara é mistério. A máscara é sedução. Importa seduzir pelo encanto o que se afasta pela razão. Se a razão instrumental é o fio fino e frio da lâmina que corta sem piedade o sentido da vida (desencantamento do mundo), o mundo da magia é o contexto do fio da lâmina chamando para a dança (OLIVEIRA, 2007, p. 327).

É ela quem transforma o corpo do bailarino que mesmo ao conservar sua individualidade serve de suporte animado, vivo encarnando outro ser... a máscara protege aquele que a carrega, ela é um disfarce místico, está designada a apreender a força vital que esquiva de um animal ou ser humano no momento em que morre, essa energia apreendida é controlada e redistribuída, num outro momento, para benefício coletivo da comunidade, em rituais fúnebres, na cura de doentes, cerimônias de iniciação, nascimentos e casamentos. Também servia para identificação de membros de algumas sociedades secretas.

Cada máscara é uma espécie de livro aberto que encanta e acende a curiosidade em decifrar cada código contido em cada traço que a constitui, decifrando a mensagem da máscara. Elas não são um objeto de arte decorativo, um acessório de teatro e menos ainda de feitiçaria, elas são um ser sagrado, representando uma divindade, uma força vital, detendo poderes religiosos, usam o suporte material humano para se exprimirem, considerando-os como um guardião. Aquele que carrega a máscara deve ser um iniciado, tendo sua identidade desconhecida, ele é o suporte humano para a máscara ser acessível aos homens, por isso a identidade deste indivíduo que a carrega se desfaz completamente.

As populações africanas, em sua maioria, não separam natureza e política, poder e religião, tudo é princípio de integração, que se comunicam e se complementam, há toda uma integração social, pois “a finalidade da existência do homem na Cosmovisão africana está

estabelecido no Universo e é influenciado pela ordem dos seres na natureza” (DOMINGOS, 2011, p. 2). Assim, os rituais são fundamentais na cultura humana, eles existem em todas as sociedades, algumas delas não se dão conta dos rituais que as constituem, pois tudo é muito “automático”, em outras todos os atos do cotidiano estão diretamente ligados aos aspectos religiosos e ritualísticos.

Os rituais caracterizam-se por um conjunto de procedimentos práticos com a função de materializar o sagrado ou marcar determinado acontecimento. Aqueles que conduzem o rito normalmente são atribuídos de poder e prestígio. Os mitos são rememorados constantemente pelos ritos, podendo ser definidos como um corpo teórico expresso na forma de narrativas, sendo carregados de conceitos éticos e morais.

Os ritos de iniciação (socialização) são coletivos, pois a construção do indivíduo se dá em comunidade e principalmente no processo religioso, ou seja, a iniciação forma coletivamente o sujeito para a sociedade africana, é uma passagem, transformação da personalidade do indivíduo. Eduardo Oliveira (2006, p. 66) diz que:

a formação da pessoa africana, então, é um processo coletivo; uma responsabilidade social. Os ritos iniciáticos irmanam todos os membros de uma comunidade. A preparação da pessoa para viver no meio social é uma tarefa assumida coletivamente, obedecendo às normas dos ancestrais. Com efeito, os ritos iniciáticos responsáveis pela socialização da pessoa são baseados na tradição dos ancestrais e obedecem as regras determinadas pelos antepassados.

Uma das funções sociais das máscaras africanas está relacionada ao fato delas manterem a harmonia da comunidade, certificando os laços entre os ancestrais e os humanos, trazendo força vital dos ancestrais. Elas possuem, dentre tantas outras funções, um papel “policia”, supervisionando, dando alertas, julgando e punindo malfeitores, devendo agir sempre com completo senso de justiça.

A função política das máscaras está associada à garantia de hierarquia social, fazendo respeitar a justiça e a ordem, intervindo nos acontecimentos da comunidade, suas decisões são determinantes e não podem ser contraditas. Os reis e chefes da comunidade têm a obrigação de garantir as suas decisões.

A função educativa e cultural se dá pelo fato das máscaras transmitirem saberes, ensinamentos que dizem respeito ao comportamento e à ética, representando modelos de conduta, concentrando a ética de uma comunidade, apreendendo o que há de mais importante

nessa comunidade e que deve ser seguido. Além de serem depositárias da cultura de cada comunidade a que pertencem, da etnia local.

A função de iniciação deve-se ao fato de as máscaras transportarem segredos que são parte dos ensinamentos fornecidos aos jovens que são iniciados. Já a função funerária dá-se pela purificação por meio da intervenção das máscaras. Quando acontece uma morte na comunidade provoca-se um desequilíbrio nessa comunidade e há máscaras específicas com a função de procurar a alma do defunto e conduzir ao reino dos espíritos, onde será transformado em força vital e assim beneficiar seus descendentes e suas comunidades. Desse modo,

as máscaras resistem ao tempo, pois as sociedades evoluem, povos desaparecem, homens sucedem-se, culturas transformam-se, mas as máscaras permanecem, pois é a memória que permanece e assim conta a evolução do seu povo, representando modelos a serem seguidos, modelos dos quais os homens devem se aproximar. A máscara explica o contexto e por ele é compreendida. Daí a cultura ser contextual e pública. A apreensão da realidade é a junção entre o mistério e a experiência. Essa dupla face da realidade está presente na máscara. Ela, como a vida, engana, faz embuste, disfarça, dissimula, ensina; causa torpor, horror, espanto, medo, alegria, entusiasmo, arrebatamento. É um feixe de sentimentos canalizados para uma forma de expressão que sabe que a cabeça e suas faces é um ícone da complexidade da cultura ancestral. (OLIVEIRA, 2007, p.)

São obras que vão além da estética, pois estão imbuídas do invisível, do infinito espiritual, de beleza e até terror, entretanto, sempre sagradas. O Estudo da estética dessas máscaras revela a abstração, o apuro das formas e as sabedorias intrínsecas à elas.

Trazer um pouco da perspectiva da arte africana desde as máscaras é apenas um cálice de vinho para adoçar nossos desejos e, principalmente, nossa curiosidade, pois um dos melhores sentimentos que algo/alguém pode nos proporcionar é a curiosidade, assim o desejo de conhecer/aprender. E a arte “nos ensinam a ver o mundo esteticamente” (Edgar MORIN, 2001, p. 45), posto que “levam-nos à dimensão estética da existência” (Idem), pois “em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana” (Ibidem). A arte é uma ação da produção criativa dos africanos, da saudade que potencializa essa capacidade.

Ouvindo a música “Vida Cigana” na voz de Tetê Espíndola, remeto-me a uma ligação entre essa saudade e essa arte, nós, afro-brasileiros, poderíamos dizer:

...longe do seu carinho e do seu olhar
que me acompanha tem muito tempo,

penso em você a cada momento,
sou água de rio que vai para o mar,
sou nuvem nova que vem para molhar...

Tetê Espíndola¹⁹⁸

A ancestralidade é uma saudade que nos acompanha por todo tempo do nosso existir, é rio, mar, é nuvem, é terra, é vida. Ancestralidade é um recomeçar sempre, reconstruir, ser em movimento!

2.2 – Saudade e Intimidade

*Oh meu amor, não fique triste
Saudade existe pra quem sabe ter...
Tetê Espíndola¹⁹⁹*

Num tom mais intimista compreendo a ancestralidade como uma saudade que carrego em meu peito, saudade de um encontro que me levou aos meus ancestrais, a um eu profundo, ao conhecimento, re-conhecimento da potência de ser, de estar sendo, caminhando. Saudade que se fez dor, mas atçou o sobreviver produzindo, não adormecer por medo de seguir, seguir, ainda que cada passo seja um parto, é dor, mas é dor que encanta, pois potencializa o estar no mundo. Imprime responsabilidade nas minhas escolhas, pois amar é escolher, ainda que o amor nos arrebate sem que possamos escolher. Escolhe-se seguir ou parar e o tempo não pára. O vento não seca, a chuva molha, a lágrima religa os sentimentos que se esvaem no ato do viver. Saudade é o encontro com pessoas, pessoas que são casa... chão! Ser casa não permite ser inerte, o vento bate na janela, que faz barulho, chama o movimento, tem poeira, tem a chuva batendo nas telhas, lavando, deslizando, é o toque das suas mãos num corpo que se esvai. Ancestralidade é o encontro com as entranhas do sentir, despir-se, revestir-se... me despi inteira, me dei do avesso, foi tudo tão travesso, como é a própria arte daqueles que foram retirados de suas casas e espalhados pelo “mundão de meu deus”. Fui espalhada, agora a saudade impregnada de ancestralidade junta os movimentos da teia do meu ser, você imagem e acontecimento, eu cantiga de passarinho e movimento, pois

é saudade como um sentimento que ultrapassa apenas uma imagem, um lugar ou acontecimento. Que ultrapassa uma simples lembrança. Ultrapassa, pois a saudade mantém o atavismo do vínculo entre o ser e seu contexto, entre o que ele é e o que faz com que ele seja, entre o

¹⁹⁸ Essa pequena epígrafe fora tirada da música “Vida Cigana”, composta por Geraldo Espíndola e cantada primeiramente por Tetê Espíndola em 1980, faz parte do álbum *Piraretã*.

¹⁹⁹ Também retirada da música “Vida Cigana”.

evento e a estrutura, entre o mito e a vivência. A saudade não tem motivos. Tem vínculos. Tem antecedente. O motivo da saudade é o tempo; a potência da saudade é de re-criação da vida e não de sentimento de perda²⁰⁰. A saudade é, por excelência, um sentimento de alteridade e de devir (OLIVEIRA, 2007, p. 226).

Não há um sentimento na cosmovisão africana que apresente um indivíduo solo, há sempre um sentimento de relação, há sempre um contexto, sempre um chão, sempre um corpo. Ancestralidade é um corpo despido, que se abre para as vestes da sensibilidade, da arte, da tradição que ao olhar para trás reconstrói vidas, sua cultura, seu caminhar. É também como um vazio que é ocupado com o acontecer que é a própria vida, com o tecer dos dias, das noites...

Ancestralidade é o cuidado pelo outro, a responsabilidade, é o jeito Oxum – Mãe de cuidar, cuida-se porque se ama reconhecendo que a existência individual não é única, mas sim relação. Já dissemos: vivemos em teia, somos uma grande teia de aranha, esta é subjetividade, o desenho do mundo, é cultura, “é um círculo e tem linhas que interligam e sustentam o círculo. Na teia-de-aranha isso é o visível. Nos outros círculos as teias são invisíveis. Invisíveis como as teias da cultura que sustentam e dão forma ao círculo do mundo” (OLIVEIRA, 2007, p. 82). Ou seja, ao pensarmos essa pesquisa como uma teia de aranha, compreendemos que “o mundo é um círculo, uma esfera. O que sustenta essa imensa esfera são as teias invisíveis e múltiplas da cultura” (Idem). Esta cultura da qual falo, agora, é a nossa cultura afro-brasileira, constituída desde a subjetividade própria da saudade de africanos trazidos para o nosso país. Nessa teia-de-aranha a subjetividade de cada um fora tecida por muitas mãos, corpos e acontecimentos, inclusive pelos nossos diversos, instáveis e até secretos eus.

²⁰⁰ Num primeiro momento acredito que há a dor da perda, entretanto, é uma dor que acaba por impelir o produzir. O que não há é a perpetuação dessa perda, mas sim uma re-criação desde essa perda.



Entreato 2

*As asas dos pássaros encantados*²⁰¹ *Uma história para a criação de cada um*²⁰²

Era uma vez lá onde hoje é a Nigéria, numa aldeia do povo *Iorubá*, num dia que estava amanhecendo mais devagar que os outros dias. O sol mandou primeiro a sua luz. Os raios viriam mais tarde. E a aurora ia devagarinho enchendo o mundo de luz. E as pessoas passando umas pelas outras diziam: *Kuawró*. E as outras respondiam: *Kuawró ô!* Estavam saudando a aurora e o outro.

O velho *griô* estava rezando há um longo tempo naquele nascer de sol. De todas as casas da aldeia, naquela manhã, ouviam-se batidas ritmadas das mãos de pilão quebrando grãos. O trabalho começava de madrugada em Ifé. Ainda hoje é assim no *Opó Afonjá*. Antes do nascer do sol, as velhas mães já estão de pé com as mãos nas folhas, no pilão e na panela.

As crianças estavam chegando no lugar combinado, nas plantações de *igi opê*, ainda se espreguiçando. Durante aquela noite elas dançaram em redor do fogo, dramatizando a dança das aves na criação do mundo.

O *griô* provocara a curiosidade das crianças dizendo que numa outra ocasião iria contar histórias dos orixás femininos que no princípio do mundo eram aves encantadas. O certo é que, até altas horas da noite, as crianças já recolhidas, ainda se ouvia elas rindo da dança da galinha dos cinco dedos em cada pé, e do pombo com o camaleão fiscal. Imaginemos a cena: a galinha e o pombo espalhando e ciscando a areia na criação da terra de *Ifé*, e o camaleão fiscalizando o trabalho para prestar contas ao *Oxalá*, como era descrito no mito.

O velho contador de história abriu os olhos saindo da concentração. Viu que as crianças estavam ali, em redor dele, em silêncio. Crianças caladas era difícil de se ver, mas era verdade. O sol já estava fora brilhando forte. Iniciava ele o seu caminho de todo dia.

Os acontecimentos da noite foram desfilando no *ori* do velho mestre. Ele entendia o porque do silêncio respeitoso das crianças. Era o *Ojó Jakutá*, o dia da justiça, o dia da festa anual da celebração da criação de *Ilê Ifé* por *Oduduwa*. O *griô* prometera contar a história do camaleão, animal sagrado para o povo yorubá. As crianças já estavam esperando. O camaleão era extraordinário pela capacidade de fazer-se desaparecer, dissera o velho *griô*. E acrescenta ainda, que mudava de cor, mudava de forma e movia os olhos em todas as direções. Os pequenos aprendizes queriam aprender tudo sobre o mensageiro de *Olodumaré* e *Oxalá*, como era descrito. O silêncio era a condição. A história do mensageiro do *Oxalá*, o camaleão, só viria à noite, em redor da fogueira com máscara e dança. Era muito importante aquela dramatização. Fora o camaleão quem levava a notícia a *Oxalá* que a criação de *Ilê Ifé* estava concluída. O *griô* caminhou até diante das crianças menores e iniciou a função daquela manhã atirando um pombo branco para o alto. Enquanto todos observavam o pombo ir voando para as alturas ele voltou ao seu lugar. Quando os olhares se assentaram nele, sua voz fez-se ouvir:

- Era uma vez, no princípio da criação *Iorubá*, *Oduduwa* reinava segurando o governo do seu povo com mãos de ferro. A cidade estava ainda em construção. Os inimigos do rei saqueavam as caravanas que para *Ilê Ifé* se dirigiam. Os árabes ameaçavam invadir o reino.

Era nos primeiros tempos. *Ogum*, principal amigo do rei, queria ajudar a construir Ifé. E assim fez. *Ogum* é a força. *Ogum* faz. *Ogum* pega de uma grande mão de pilão e vai à guerra. Leva ao seu lado *Iansã*, a guerreira dos ventos e tempestades. Vão lutar contra os árabes e vencê-los. As batalhas se sucedem. *Ogum* e *Iansã* são vencedores. Seus exércitos enchem o reino de *Oduduwa* de glórias, de tesouros e de prisioneiros. O difícil agora era

²⁰¹ Segundo os autores, este texto é "dedicado às crianças e jovens da escola Municipal Eugênia Anna dos Santos e da Comunidade *Ilê Axé Afonjá*".

²⁰² Retirado do livro *IRÊ AYÓ – Mitos Afro-brasileiros* de Carlos Petrovich e Vanda Machado.



parar. *Ogum* e *Iansã* estavam em guerra com o mundo todo. Com as vitórias aumentavam as riquezas do rei para mais da conta e crescia *Ilê Ifé*. E por outro lado, crescia o sofrimento das mulheres sem marido e a fome e o choro das crianças sem pai. O griô deu uma paradinha e notou ao seu lado, as crianças se juntando uma às outras, para se protegerem da guerra daquela história. E logo continuou: - Foi então que *Oxum*, a senhora dona das águas doces e das cachoeiras, intercedeu pelas crianças e pelas mães sem marido, junto a *Iemanjá*, a Senhora das águas do mar, a mãe de *Ogum*, o Senhor da guerra. – Vejam como são as coisas dos orixás, disse o negro velho dando ênfase à voz. – *Iemanjá*, mais que depressa, dirigiu-se a *Iansã*, a companheira de *Ogum* nos campos de guerra. *Iemanjá* e *Iansã*, ambas mães, logo se entenderam e puseram mãos à obra.

Oxum e *Iemanjá* transformaram-se em pássaros como no princípio e foram voar pelos caminhos dos guerreiros cantando as suas cantigas. *Ogum* logo se deu conta das águas. *Iansã* transformou-se também em pássaro encantado. E as águas entraram pelos olhos de *Ogum* e ele via *Ilê Ifé* terminada. E as águas entraram pelos olhos de *Ogum* e ele via *Ilê Ifé* terminada. E as águas esfriaram a sua vontade de guerra. E os três pássaros encantados voaram juntos. As *ayabás* encantadas voaram abraçando o mundo com as suas asas. E a paz voltou à terra. *Ilê Ifé* se tornou a cidade da luz. – O velho fez uma pausa e, num gesto com as duas mãos, continuou: - E a asa do pássaro em vôo é um sinal vivo. Com essa forma (A) se faz o som do axé. A asa do pássaro encantado é exatamente isso, a liberdade, a paz, o axé. O “A” de ará, Ará Keto é Faraimará*²⁰³.

E o griô levantou-se. A menina levantou com ele:

- Vamos mexer pernas e braços. Sacudir o corpo. Agora vamos cantar e abraçar o outro. Façam de conta que podemos abraçar o mundo. Cantando e abraçando com o som de A.

Ará Keto ê, Faraimará

Ará Keto ê, Faraimará

Cantar e Abraçar o outro! Desejar paz e prosperidade a cada abraço amigo. Abraçando o mundo. Acabando a guerra. Abraçando o mundo. Nossos braços são nossas asas, nossas asas de alegria, asas de amor e paz.

E o *griô*, de abraço em abraço desapareceu no meio da multidão do povo ioruba. E o *Ará keto ê*, com as crianças se divertindo, foi de aldeia em aldeia, se transmitindo de pai para filho, de geração em geração. Quando vocês virem crianças brincando, podem ter certeza, é o Faraimará.

Assim também no *Opó Afonjá*, quando crianças pequenas batem nos atabaques de lata, brincando de candomblé à sombra do *Irôko*, perto da casa de Mãe Stella, é *Ará Keto ê! Faraimará*.

Cantiga que criança canta

Gente velha já cantou

Vejam a mãe Cantolina

Cantou cem anos pra *Xangô*

²⁰³ *Cantiga de confraternização ao povo Keto.

3.0 - 3º ATO – ALÉM DO DIZÍVEL: O ENCANTAMENTO

*O que eu faço cada um pode fazer.
Criar formas com a água no vazio do espaço.
E, continuava a falar no silêncio encantado.*
Carlos Pretovich e Vanda Machado

O encantamento não é aleatório e sem fundamento, não se dá do nada e nem para o nada, tem propósito. Propósito este que prima pela ética, pelo desejo do Outro, partindo do desejo do eu mesmo, onde esse eu me reconhece em contato com o outro e os meus diversos eus. Esse encantamento não nos impede de questionar “nossas” (assim como do meu povo) ações políticas, sociais, não impede o questionamento acerca das minhas ações éticas e do meu cuidado pelo outro... é questionador das minhas / nossas ações. É um conceito de práxis... ao contrário, o encantamento nos impele aos questionamentos sobre nossas ações.

É um ato de compreender, com-preender²⁰⁴, o outro e a si mesmo, pois a compreensão leva ao afeto, a conhecer esse Outro. É fonte, “é possibilidade da criação, antes mesmo de qualquer criatividade” (OLIVEIRA, 2007, p. 195). Assim, “é infinito em suas possibilidades e realizações” (Idem), apresentando o contexto como o seu único limite. E para além de tudo isso, é o encantamento que “dá significado a quem se ocupa dos significantes dos significados: a filosofia” (ibidem). Adentra nas entranhas do existir, do sentir e assim causa vertigem, pois, ao mesmo tempo em que produz, é produzido pela vertigem (OLIVEIRA, 2007), pelo espanto e angústia causados pela efemeridade da vida, entretanto, na cosmovisão de matriz africana mais vale o existir do que o viver, por isso nos encantamos e assim criamos diversos mundos para sobrevivermos às náuseas causadas pelo viver sem “previsão e controle”, pois

o ato de existir é um ato sem previsão e sem controle. Tudo está em tudo e em toda parte tudo é difuso. O mundo que vemos são os olhos que veem (...) e, a pele da cultura recobre com sua tessitura o que chamamos de real; mas o real não é mais que a pele da cultura; a pele da cultura não é mais que um olho que vê e um ouvido que escuta e um corpo que sente... (OLIVEIRA, 2007, p. 196).

Existir é esse mais que “um olho que vê e um ouvido que escuta e um corpo que sente”, é o que está para além, são as dobras de cada um desse ver, ouvir, sentir. Talvez o existir seja sem começo e sem fim, é um círculo aberto para o infinito, para o outro. Existir como vertigem tem a ética como fundamento principal, pois “a ética, como relação

²⁰⁴ O Professor / Formador Roberto Sidnei Macedo (UFBA) uma vez disse-me que quando você “com-preende”, você entende desde uma relação com o outro, ou seja, é um diálogo, um encontro.

fundamental de alteridade, tem sua fonte na vertigem – por isso seu critério é o Outro” (Idem, p. 197), o outro nos leva ao conhecimento de si mesmo enquanto o conhecemos, ele nos põe frente aos nossos medos, anseios, segredos. Mais a frente o autor nos diz que:

... o encanto é bem mais que um truque simbólico, ele é um feitiço que enreda o vivente ao viver. O viver não faz sentido, mas o vivente é o sentido mesmo da vivência; o mundo não tem **um** sentido, mas muitos; o sentido é o próprio gerúndio do existir e, existindo, o encanto do existir fera um regime de signos que multiplica o feitiço em magia, a magia em encanto, o encanto em atitudes, as atitudes em relações de alteridade que se alojam no útero do mistério (Idem).

O mistério é o sentido da vida, é aquilo que dá fluidez ao existir... um sentido produzido, construído, gerado na teia da existência, da vivência. Há sempre segredos, há sempre algo que não sabemos, conhecemos ou sentimos. Os “mistérios não se mostram como conteúdos identificáveis, mas como formas de existência que escapam às armadilhas da identidade e das representações únicas” (Idem, 2006, p. 139). Ou seja, somos mistérios para nós mesmos, amamos sem saber porquê e nem sempre que deixamos de amar sabemos por que, os sentimentos sempre nos capturam, não há um botão de liga, desliga, deleta, apaga... não somos rascunhos deixados, esquecidos em nossas caixas de e-mail! Somos mistérios e eternos aprendizes de nós mesmos.

Mistérios²⁰⁵

Um fogo queimou dentro de mim
Que não tem mais jeito de se apagar
Nem mesmo com toda água do mar
Preciso aprender os mistérios do fogo pra te incendiar
Um rio passou dentro de mim
Que eu não tive jeito de atravessar
Preciso um navio pra me levar
Preciso aprender os mistérios do rio pra te navegar
Vida breve, natureza
Quem mandou, coração?
Um vento bateu dentro de mim
Que eu não tive jeito de segurar
A vida passou pra me carregar
Preciso aprender os mistérios do mundo pra te ensinar

“Preciso aprender os mistérios do mundo pra te ensinar”, esse é um mistério da alteridade própria da cosmovisão africana, aprender e ensinar, mas ensinar na medida em que

²⁰⁵ Música cantada por Milton Nascimento e composta por Joyce e Maurício Maestro, faz parte do álbum “Clube da Esquina 2” de 1978.

aprende desde as próprias experiências, perdas... assim como com as experiências desse outro com quem dançamos, compartilhamos.

Gosto do encantamento. Ele é um “choque” em nossas realidades, nos captura em sua teia para que enfrentemos nossas angústias, medos, desafios, desejos. Impele a agir com ética, não se faz sem a estética própria do erotismo, nos impõe uma ética política, pois é implicação, comprometimento. Captura que liberta, pois esse encantamento faz que nos reviremos e assim nos reconhecemos desde nossa origem e lutamos / buscamos pelos nossos desejos, desejos esses que saem do individual e vai para o coletivo, sai da objetividade do ter para a subjetividade do ser.

Encantamento não é um bálsamo, um refúgio, ainda que também seja bálsamo e refúgio, encantamento é como o rio de Oxum²⁰⁶:

Oxum Areia Branca²⁰⁷

Oxum, quando canta na beira do rio
Faz um peixe ciscar na areia
Oxum, quando canta na beira do rio
Faz um peixe ciscar na areia

É o Caboclo da Areia Branca
Que traz o ouro pra minha senhora
É o Caboclo da Areia Branca
Que traz o ouro pra minha senhora

Aieieouu

Oxum, quando canta na beira do rio
Faz um peixe ciscar na areia
Oxum, quando canta na beira do rio
Faz um peixe ciscar na areia

A Aruanda já esta em festa
Seu Areia Branca ilumina a terra
A Aruanda já esta em festa
Seu Areia Branca ilumina a terra

Oxum, quando canta na beira do rio
Faz um peixe ciscar na areia
Oxum, quando canta na beira do rio
Faz um peixe ciscar na areia

²⁰⁶ Eis que minha ancestralidade me toma... ando distante do meu eu de dentro, meu “espírito”, com medo de o ouvir e sentir... São 00:41 do dia 01 do 01 de 2014 e diante da minha fuga, surge-me Oxum. Minha mãe não me reclama, ela me acolhe nessa virada de ano em que meu coração pousa numa tristeza profunda, numa solidão que às vezes parece ser infinita. Talvez, essa solidão tenha a finitude do meu viver. Quem sabe do meu existir! Quem sabe tenha a finitude da “infinitude” do tempo Zamani.

²⁰⁷ Clara Nunes, visto em <http://www.vagalume.com.br/clara-nunes/oxum-areia-branca.html#ixzz2tG10nkJD>

A Aruanda já esta em festa
Seu Areia Branca ilumina a terra
A Aruanda já esta em festa
Seu Areia Branca ilumina a terra

Um rio nunca é só calmaria ou águas cristalinas. Também tem correntezas, e se tem chuva fica “embassado”, e se calmo e límpido está e pisamos no seu fundo sem cuidado, ah, uma leve turbulência aparece... às vezes é possível ver a doçura da água “assentando” como dizem no interior, como ouvi “a vida inteira”. Um rio nunca vem de um único lugar, recebe água de mais de um lugar, açudes, lagos... um rio segue seu prumo, seu rumo que muda de sentido quando necessário... um rio pode nos levar brincando e assim, nos perdemos em seu caminhar. O rio acolhe, dá comida, limpa a pele, limpa a roupa, dá bebida, mas ele também dá respostas duras quando afrontado. Ah, um rio! Quantas vezes perdi-me em suas águas, quantos riscos corri... e das vezes que quase me afoguei, mas quando parei de “brigar” com suas águas, você (rio, cachoeira) gentilmente me jogou nas pedras para que eu pudesse respirar. Ah o rio, o mar! Água doce, água salgada... ao mesmo tempo que me fascinam, amedrontam-me, é como uma flor que exala um cheiro leve, doce, bom, mas que no cheirar pode espetar, escorrer sangue, irritar, “espantar”. Espanto que impele ao conhecimento, espanto oriundo da experiência.

Assim é o encantamento! Águas de Oxum, de Yemanjá, de Nanã... doce, um veludo! Doce, caudaloso e ardoroso! Flor com pétalas e espinhos. Encantamento são os espantos das águas do meu viver, do quase me afogar por vezes, do nadar, do cansar, do apaixonar-se pela beleza incandescente de sempre, pelo poder de renovar e fazer-me nunca deixar de sentir essas águas me banhar.

Por vezes o rio tem que sair do seu percurso, avançar nas ribanceiras, avançar cidade adentro, é sua resposta às atitudes do indivíduo que esqueceu ser parte da natureza, que na tentativa de a tudo dominar esqueceu de sua fragilidade, esquece que uma gota faz transbordar. Um rio traz em si a ética do existir, do respeito, do desejo pelo outro. Um rio que ultrapassa os limites “impostos” pelos homens que pensam dominar, traz o seu grito político quando faz um país parar para repensar suas ações. O que estamos fazendo com o mundo onde vivemos? O que estamos fazendo com nossos iguais quando não respeitamos as singularidades de cada um e a diversidade própria desse cada um? O que estamos fazendo com nós mesmos?

São questionamentos próprios de seres encantados, que ainda que vivam num mundo desencantado criam seus mundos como atitude de sobrevivência, criam mundos que buscam o respeito, o desejo e o encontro com o outro. O encantamento é como o encontro dos diversos afluentes que caem no rio que segue quase no quintal da casa onde nasci. O encantamento questiona essa identidade própria de uma política de dominação que só pensa em preservar bens para uma minoria, que desencanta o existir com as inúmeras injustiças sociais. É como um rio que transborda, grita e impõe uma ética de respeito ao próximo, ao próximo indivíduo, homem e mulher, ser, ao próximo natureza. Ato político que transforma, que traz mudanças de sentidos. É, então, uma resposta à contemporaneidade e uma relação de ancestralidade.

A encruzilhada é o lugar do encantamento, o paradoxo é um dos seus “fins”, a vertigem é própria da encruzilhada, o desconstruir, re-construir, equilibrar, desequilibrar... é o paradoxo impelindo à ação. Um ser encantado não é um ser inerte, um ser educador encantado tem entranhado em si as perspectivas dos atos de currículos... currículos circulantes, atentos aos contextos, ao Outro.

O encantamento é aquilo que dá condição de alguma coisa ser sentido de mudança política e ser perspectiva de outras construções epistemológicas, é o sustentáculo, não é objeto de estudo, é quem desperta e impulsiona o agir, é o que dá sentido, é inspiração formativa, inspiração que cria e re-cria continuamente. É esse encantamento que nos qualifica no mundo, trazendo beleza no pensar/fazer implicado, no produzir conhecimento com os sentidos, todos eles, pois “se ao aprender envolvemos sensibilidades, sabemos também que *as sensibilidades aprendem. Se o ato de cuidar é acima de tudo um gesto ético-político, aí está imbricado também um gesto sensível que envolve o ato de aprender*” (MACEDO, 2013, p. 99, grifo do autor).

Esse encantamento como inspiração é sem começo e sem fim, é um movimento constante e movimento é conhecimento, é quem impulsiona a vida, e assim se faz na ancestralidade, desse modo, também é da ordem do acontecimento. Ao falar do olhar encantado, Eduardo Oliveira (2006, p. 162) nos diz que:

O olhar encantado não cria o mundo das coisas. O mundo das coisas é o já dado. O Olhar encantado re-cria o mundo. É uma matriz de diversidade dos mundos. Ele não inventa uma ficção. Ele constrói mundos. É que cada olhar constrói seu mundo. Mas isso não é aleatório. Isso não se dá no nada. Dá-se no interior da forma cultural. O encantamento é uma atitude diante do mundo. É uma das formas culturais, e talvez uma das mais importantes, dos descendentes de africanos e indígenas. O encantamento é uma atitude frente à vida.

Como atitude frente à vida, o encantamento nos impele à ação, um trabalho ético, estético. Certa vez ouvia um antropólogo, que também é ator, falando para jovens entre seus 14 e 20 anos que nós deveríamos colonizar por meio da estética aqueles que nos colonizaram. Meus “ouvidos” doeram, fiquei incomodada, preocupada. Não devemos acreditar e “divulgar” esse tipo de concepção, pensar em colonizá-los com estética, ao contrário, necessitamos descolonizá-los com estética, pois aqueles que impõem um único referencial como o “melhor”, como único, que impõem sua cultura aos demais, são escravizados de si mesmos, a estética imprime respeito e valorização do Outro, se faz numa teia de possibilidades. O encantamento é, então, essa força que nos conclama a descolonizar nossos pensamentos, a sair do silenciamento a que fomos impostos, pois,

o fortalecimento da identidade nacional não pode ser pleno enquanto mantivermos um silenciamento de qualquer elemento constitutivo desta identidade. Somos, por isso, conclamados a retornar ao continente africano, sem estereotipá-lo, para entender aquilo que nos constituiu historicamente (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 81).

Saída do silenciamento permite conhecermos uma diversidade que não tira nosso valor, ao contrário, agrega, nos torna seres melhores, seres encantados, que buscam continuamente o bem estar de si, e de todos nós, pois na cosmovisão africana quando se meche num canto da teia, todo o resto dela é implicado.

O encantamento é, pois, uma política de sentidos, implicação que leva à produção de conhecimento, de ações inclusivas, de currículos reflexivos. Sabendo-se que o desencantamento o permeia continuamente, somos seres de sentidos e sentimentos.

EntreAto 3 – Poema Songhai

Não é da minha boca.

É da boca de A, que o deu a B, que o deu a C,

que o deu a D, que o deu a E,

que o deu a F, que o deu a mim.

Que estejas melhor na minha boca do que na dos

Ancestrais.

4º ATO – ALÉM DO VISÍVEL, DO PENSÁVEL, DO DIZÍVEL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

*Ancestralidade é como o vento:
Leve, livre e solto, mas tem direção.*
Eduardo Oliveira

Ancestralidade é como o vento, mas tem direção... além de espalhar encanto, espalhar aquele cheiro que faz reconhecer nossos iguais²⁰⁸, que também seduz a todos em nossa volta, a ancestralidade faz acolher a todos que desejam outros mundos, como nos quilombos, onde se acolhiam a todos, quer seja branco, preto, homem, mulher... um espaço de resistência, de re-existência.

Ao trabalhar como assistente da equipe responsável por construir “Diretrizes Estadual da Educação Quilombola do Estado da Bahia²⁰⁹”, na qual Eduardo Oliveira fora consultor, tivemos como metodologia²¹⁰ “audição dos sujeitos sociais envolvidos na promoção desse instrumento legal e na garantia da elaboração do documento a partir das demandas suscitadas através de suas vozes, mantendo-nos fiéis à perspectiva de autodeclararão e autonomia dos quilombolas no Estado”, trabalhamos com cinco Grupos Temáticos: 1) Identidade Quilombola; 2) Educação e Escola Quilombola; 3) Eixos Pedagógicos da Educação Quilombola; 4) Princípios da Educação Quilombola e, 5) Ações. No decorrer do processo fiquei responsável pelos grupos temáticos 3 e 4, onde buscamos compreender quais os princípios que regiam as comunidades quilombolas, assim como quais desses princípios formariam os eixos pedagógicos fundamentais para uma educação quilombola.

Das muitas experiências vividas, vivenciadas, não esqueço dois relatos importantes: o primeiro relato é de uma senhora que falava com alegria do quão importante fora compreender o que era ser “quilombola”, essa descoberta deu-se ao conhecer, re-conhecer sua origem, o significado do “ser quilombola”, um reencontro com suas raízes e o conhecimento das histórias daqueles vindouros da África, seus ancestrais, essa descoberta a fizera erguer a cabeça e ter orgulho de ser quem era e de sua origem, já não se sentia menor do que, como dissera várias vezes, seus “irmãos brancos”.

²⁰⁸ Quando falo “iguais” não estou diferenciando pessoas em melhores ou não, mas identificando os meus parceiros, aqueles que bailam num mesmo mar, ainda que em diferentes ondas, continentes... especialmente, os que pesquisam em torno das africanidades.

²⁰⁹ Podemos conhecer um pouco sobre esse processo na dissertação “Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional”, de Suely Noronha de Oliveira: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1111611_2013_completo.pdf

²¹⁰ As citações aqui são retiradas das anotações feitas por mim durante o processo de construção das Diretrizes Estaduais da Educação Quilombola e do documento final produzido pela equipe, constituída por Eduardo Oliveira (Consultor), Lindinalva Barbosa e Valdélcio Santos Silva (assessores) e Adilbênia Machado e Luís Carlos Santos (assistentes).

Em outro momento um senhor de aproximadamente 60 anos, fala do quão importante fora perceber o valor da sua origem, o conhecimento da sua história, o quão sentia-se valorizado com esse acontecimento. Lembro-me que sempre falava “cabisbaixo”, parecia envergonhado, afinal, eu era uma menina, mas, era “formada”, além do mais estava ali representando a secretaria de educação. Felizmente, passei por um processo formativo oriundo, principalmente, de escutas e conversas com meus formadores, que me possibilitou ter a sensibilidade em, não apenas ouvi-lo, mas também pedir para que falasse nos olhando, pois estávamos aprendendo muito com suas histórias e concepções de vida e era sobre isso que falávamos ali. Ele sorriu e aos poucos foi contando mais histórias, mais experiências oriundas das suas vivências. Ao final das nossas atividades, quando eu e a equipe estávamos indo embora, ao despedir-me desse senhor, ele olhou-me e disse: obrigado por me ouvir e me mostrar que minha história é importante²¹¹. Eis então uma experiência que nos diz de um modo denso, leve e belo que:

a ancestralidade não é um conjunto rígido de sanções morais, mas um modo de vida. Ela é gramática e semântica ao mesmo tempo. É a interface entre estrutura e contexto. Esta relação entre enunciado e sentido, significante e significado é polifônica porque assim é a ancestralidade, ou seja, essa relação pelo princípio da senioridade e como tal é construída através da tradição (OLIVEIRA, 2007, p. 180 / 181).

Esses são exemplos/experiências de como a ancestralidade se faz, re-faz, e de que como o encantamento re-cria histórias. Ao descobrirem a sua origem, a sua história, ao descobrirem a teia do encantamento essas pessoas viram-se encantadas e começaram a reconstruir suas histórias e assim as histórias das suas comunidades. Fica visível a importância da ancestralidade naqueles espaços, não apenas para sua perpetuação, mas, também, para o fortalecimento dos seus valores e a força para continuar a luta, pois sabemos que muitas comunidades quilombolas ainda lutam para serem reconhecidas, para sobreviverem. Sabemos que “a formação se realiza nos sujeitos e que esses sujeitos não entram na experiência formativa esvaziados de suas condições, referências e necessidades” (MACEDO, 2010, p. 89).

Tendo essa concepção, nas experiências vivenciadas com as Diretrizes, o tempo todos estivemos envolvidos com a importância da ancestralidade, do retorno e respeito às tradições,

²¹¹ Não estou aqui escrevendo exatamente como fora dito, não sou capaz de lembrar as palavras exatas, mas no que fora dito não há nenhuma ficção. Infelizmente, minha memória rasteira não me permite lembrar os nomes desses seres maravilhosos.

da oralidade, assim como da escuta. Ou seja, não se faz história da África, da cultura africana e afro-brasileira sem oralidade e escuta! Sem valorização e reconhecimento do outro, da história do outro, e assim, da nossa própria história. É a alteridade do outro e de si mesmo. Essas experiências carregam em si (MACEDO, 2010) uma *ética da compreensão* que compõem uma política de sentido para uma *ética da formação*, onde “não é possível nos aproximarmos da formação a não ser por uma *atitude compreensiva*” (Idem, p. 124). O autor traz Edgar Morin para exemplificar, quando este entende que “a compreensão é fruto de um encontro sujeito a sujeito que permite, por *mimesis* (projeção-identificação), compreender o que vivo o *outro*, seus sentimentos, motivações interiores, sofrimentos e desgraças” (Idem). Seguindo assim, “com-preender é tomar em conjunto, envolver, enlaçar”. A *ética da compreensão*, então, não é possível sem a compreensão dos contextos e das culturas em que estamos inseridos/as, ou seja, de nós mesmos e de nossas referências.

Continuando o diálogo com as experiências vividas, e com as leituras de Edgar Morin e Roberto Macedo, trago a concepção de Roberto Macedo (2010) sobre o que seria a *ética comunitária*. O autor começa falando sobre uma formação ética que começa quando nos autorizamos a

aprender orientados para uma formação para virtude, para o respeito, para a responsabilidade, para a tolerância, para mutualidade, para cooperação, para a com-paixão e para uma identificação diante da consciência de que, pela formação, poderemos todos, nos constituirmos melhores do que somos, a partir de uma aprendizagem que nos prepare para *re-existir* diante da intolerância, da soberba, da incompreensão profunda, da aniquilação e da ultrapassagem do outro em troca de bens materiais ou de alguma glória (p. 126).

Formação essa que tem impregnado em si o desejo pelo viver comunitário, pelo re-existir incluindo e respeitando os valores e sua diversidade. O autor identifica, então, como “uma *ética comunitária*, que tantos pensadores visionários da modernidade quiseram instituir nas suas lutas, contra uma sociedade que predominantemente nos ensinou o individualismo, o ter, o egoísmo e o cinismo social” (Idem).

Reconheço nessa “*ética comunitária*” um rastro profundo e largo de ancestralidade e encantamento. Eduardo Oliveira (2007, p. 235) compreende que “em todo caso a ética vem travestida de estética, seja na palavra, no vestuário, na música, na dança ou na arte”. Pois, “a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível” (MORIN, p. 45). A característica fundamental da construção dessa teia que se faz desde a ancestralidade e o encantamento como inspirações formativas para a mediação do ensino de história e cultura

africana e afro-brasileira por meio da filosofia africana, trazendo experiências formativas do meu caminhar e da itinerância da HCAA- EDB79 é o potencializar-se desde as histórias de vida, desde a poíesis e a práxis, desde o chão de onde viemos, onde estamos e para onde voltaremos. Experiências e ações em que currículo e formação estão pautados nos acontecimentos e nos sentidos desses acontecimentos em nossas vidas.

Produção de sentidos desde as inspirações formativas oriundas da ancestralidade e do encantamento se faz numa teia construtiva que captura, mas não amarra, não prende, ao contrário, liberta, pois a magia fora transformada em encanto. O encantamento me tira desse lugar de “apropriar-me” de conhecimentos sem refletir o que me é transmitido, sem refletir minhas ações, o encantamento ensina-me e faz-me aprender a pensar, a construir a minha formação desde as experiências experimentais e refletidas.

A ancestralidade e o encantamento geram pensamentos, reflexões críticas, produções outras de sentidos plurais e diversos. São construções subjetivas que se dão em realidades objetivas.

Dia 29 de janeiro foi a nossa última aula na turma de HCAA 2013.2, nesse dia lembramos as aulas e fizemos uma avaliação de nosso semestre. Como de costume iniciamos a aula realizando movimentos, pedi para que um dos estudantes realizasse um movimento para que acompanhássemos, podia ser um movimento “novo”, ou algum que já havíamos feito. Dessa vez, foi Rogério quem pegou a palavra e sugeriu que fizéssemos o movimento que acabei intitulando de “o movimento de Ananse”, ou seja, aquele primeiro movimento realizado no primeiro dia que eu ministrei a aula. Rogério disse que aquele movimento era bastante significativo, pois expressava a comunhão e a união que estabelecemos naquele componente curricular, eu acrescentei: é o compartilhar conhecimento do mito de Ananse. Após o movimento, tivemos a apresentação de seminários e ao final, sentamos todos no chão, em círculo e nos alimentamos (pois cada um de nós levou alguma comida ou bebida) refletindo e avaliando aquele semestre encantado, onde o chão teceu nossos aprendizados.

Eduardo chamou a atenção da diversidade da sala, pois tínhamos gerações diferentes em idades diferentes, cursos diferentes²¹², além de “formandos, formando-se e formando a outros”, nos falou sobre o quanto isso é bom, o diálogo entre iguais, onde o importante é conhecer, pois não precisamos “pensar isolados e se é teia é diferente, às vezes se está numa ponta, outras vezes em outra e não há o melhor lugar (...). Não tem lugar de excelência de

²¹² Pedagogia, História, Bacharelado Interdisciplinar, Filosofia e Belas Artes.

linhagem, excelência é está no processo de linhagem”, segue falando e me dá como um exemplo, dizendo “o processo de autonomia de Adilbênia é uma construção formativa”, que passa por diversas experiências, especialmente pelo “experimental”, ele diz que “não dá pra entrar num conteúdo desse sem experimentar”. Seguimos falamos do quanto experimentamos esse semestre, de como dialogamos com outras vozes²¹³.

Agora, gostaria de retomar a fala dos estudantes, e trazer algumas avaliações²¹⁴ que estão carregadas de encantamento. Essas avaliações foram feitas nesse último dia de aula, em círculo dialogamos com a possibilidade de acrescentar sentidos ao nosso fazer, a nossa formação, por meio da reflexão sobre o que fizemos. Vamos às falas encantadas:

Apesar de ter essa denominação de leveza, eu não achei leve, eu acho que é uma disciplina pesada com um conteúdo muito vasto.

Essa questão que Adil traz da teia. A disciplina é uma teia, onde um assunto tá ligado a outro, um tá no outro. Eu achei isso fantástico, demorou pra poder perceber, mas quando você pega você sente até uma leveza, dizendo “não, era isso que eu não conseguia entender” (...). E pra gente perceber isso, a partir dessa ideia de ter esse discernimento, a gente fica mais tranquilo com o poder levar outras coisas para outros lugares, principalmente pra gente que já está em sala de aula. E levar também essa metodologia utilizada, não aquela coisa enraizada, fechada, aquele quadradinho enfileirado que a gente ver, eu posso fazer como uma aula como essa, de a gente sentar no chão e a partir de um ponto a gente discuti (...), porque todo mundo tem algo a dizer, independente de ser criança ou de ser adulto. E a gente consegue entender nesse emaranhado de coisas que nos foram ditas, trazendo também à tona essas questões, que essas crianças às vezes estão aí, digamos que, perdidas, sem saber o que vão fazer da vida.

Então, eu acho que cabe até a gente, de certa forma, (...) permear, mostrar possibilidades de mudanças quanto aquilo ali, segundo o Odu. Odu é caminho.

Podemos levar essa questão da reflexão, coisa que a gente não ver muito por aqui. (...) Eu aprendi muito!

Ivana

A disciplina foi muito massa, principalmente porque a gente sai do vies da academia de forma geral ocidental que estabelece uma disciplina muito quadrada e que o excesso de informação e de leitura tem que ser dado e a partir dessas discussões que em grande parte são rasas, a gente tem que fazer a disciplina valer a pena. Por mais que você deu inúmeras bibliografia, etc., pra gente pesquisar, mas por nossa conta, pois a gente tá na universidade e é a gente que tem que fazer isso: assumir a nossa autoria. Pra mim veio o conteúdo de uma coisa muito densa, (...) vocês, de fato, penetravam em mim de uma forma mais densa mesmo. Para além disso, eu acho que a disciplina meche com nossos sentimentos, com nossas sensações, o nosso estar no mundo. Isso para mim foi muito

²¹³ Essa foi a primeira vez que a disciplina teve alguém realizando estágio, onde tivemos em diálogo com outro professor da Faced, Roberto Sidnei, tivemos estudantes de outro estado (havia 4 meninas de Minas Gerais que vieram fazer “mobilidade social”, 3 da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e 1 da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tivemos ainda o encontro de Filosofia Africana, encontro com o Dr. Wade Nobles (psicólogo, historiador e precursor da psicologia africana).

²¹⁴ No segundo capítulo trouxemos algumas avaliações, tiradas desde uma avaliação escrita. As avaliações aqui apresentadas são transcrições da aula de 26 de Janeiro.

maravilhoso, me mudou por completa. Isso casa com o que eu falei de Exu sobre a porta, quando você passa por uma porta você se modifica e eu acho que a disciplina fez isso.
Luísa

Esse depoimento de Luísa derrama-se de ancestralidade e encantamento, numa descoberta de si, num encontro com sua ancestralidade, e um encantamento que a fez produzir, foi no componente curricular que Luísa decidiu o tema da sua monografia que versara sobre as artimanhas de Exu, pedindo para que Eduardo seja teu orientador, tendo em vista que ela é da UFMG. Ivana também delinea redes de sentidos para o seu fazer educadora, traz em sua fala, os questionamentos provocados e as soluções encontradas, sabendo que tais soluções podem ser temporárias, pois o importante é a busca e o fazer. Seguimos com outras falas:

Continuando o que Luísa falou, é essa coisa do encantamento, que no meu caso eu vim pra cá procurar cultura e arte afro-brasileira e quando a gente²¹⁵ encontrou a disciplina, com a ideia de acabar com o racismo, foi muito bom! E também a disciplina, a maneira como ela é feita, a metodologia, o estar sempre em conversa, como encontros mesmo, leva a gente para outro lugar.
Stephanie

*É uma experiência mesmo (...). A matéria casa com tudo que me aconteceu, eu mudei bastante quando eu vim pra cá. A forma de pesquisa é completamente diferente, em belas artes, na licenciatura, a gente tem essa participação mais de vivência (...), só que aqui a coisa foi muito mais forte, porque não foi só a disciplina, mas por conta também das vivências em Salvador (...). A gente acabou fazendo capoeira por conta dessa disciplina...
você tem que persistir.*
Adriana

O que eu acho muito interessante nesse componente curricular é a forma como vocês encontraram de aplicar ele. (...) É um tema difícil, apesar da gente tá na Bahia, onde a maioria é negra, é um tema (...) que já tem uma resistência (...), as pessoas preferem fingir que isso não existe, que os problemas étnico-raciais não existem, (...). E aí vocês trazem um conteúdo, ao mesmo tempo tão forte, denso não pelo número de conteúdo (...), mas por conta dessa relação social com o tema e aí vocês tratam de uma forma que entra, que penetra a gente. Por que apesar de muita gente já tá interessado sobre o tema, a gente não pode esquecer que somos produto de uma sociedade racista, que tem muito preconceito. Já trazemos resistência, mesmo sendo pessoas mais abertas que outras. (...) você consegue penetrar muito (...) você quebra barreiras. (...) Eu me descobri como agente, para também transformar, eu aprendi muito com vocês. Essa estratégia, a gente não pode ir de encontro com a resistência, a gente tem que passar por aquilo despercebido, então a forma como a gente leva a informação é muito importante.
Brasil

²¹⁵ Stephanie também veio da UFMG, ela é do curso de Belas Artes, fazendo licenciatura em Artes Visuais e está no 7º semestre. Com ela também veio Adriana, que é do mesmo curso e período.

Eu pensei em tanta coisa pra falar (...). Desde quando eu tentei mobilidade, já era pra eu, independente do meu curso ser de filosofia, no processo mesmo eu disse que viria para estudar história e cultura africana e afro-brasileira, para vivenciar mesmo, além de estudar, vivenciar tudo que eu tava estudando (...). Vivenciar o que é sincretismo, tudo isso. Mas, até então eu não achava a disciplina HCAA²¹⁶ (...), a Adil me falou dessa disciplina. (...) A princípio fiquei perdida, porque a gente não tá acostumado com esse método (...). Eu pensei: não, não vai ser do seu que eu estou acostumada. E ainda bem! Porque eu não quero vivenciar o que eu já estou acostumada, eu quero ter uma outra experiência e pra mim foi fantástico, porque me trouxe muitas lembranças de percursos de quando participei da formação “A cor da Cultura²¹⁷” que todo mundo vai na esperança de sair formado em história e cultura e afro-brasileira (...), mas não! E a mesma coisa eu percebi na sua disciplina. A questão torna visível que é um problema e que é possível resolver (...). Essa disciplina me deu muitas chaves de leitura e, principalmente, me ensinou, me fez refletir em como aplicar. (...) O Odu de estética, a ideia de encantamento, de afeto, me marcaram demais, o evento, onde eu lembrava de tudo que a gente vivenciou aqui (...). Não adianta ir a ferro e fogo, é justamente com esse encantamento que a gente vai conseguir ultrapassar essas barreiras, mesmo que lenta e gradualmente. (...) Eu sinto que eu preciso aprender muita coisa, por que meu objetivo é voltar e multiplicar! A luta é muito grande e tem poucos nessa batalha. Tem muita gente esperando por mim e eu estou esperando muitas pessoas, porque eu vejo que é o meu caminho, participar desse processo de desconstrução e construção de uma nova sociedade, uma nova maneira de pensar e ver a cultura afro-brasileira. (...) Muito Obrigada, vocês fizeram parte do meu processo de construção e eu espero continuar e fazer parte do processo de construção e de quem mais eu vier a encontrar pela vida por que eu só quero o mundo, nada mais (...)! Porque eu sinto que há pessoas que precisam da gente, do mesmo jeito que eu preciso de vocês diariamente para me formar... Eu vim para Salvador perdida, porque eu não sabia se eu queria filosofia, se eu queria antropologia cultural, se mudava pra história ou pra ciências culturais e vocês me fizeram perceber que eu devo continuar na filosofia, mas com essa perspectiva africana, porque a gente tem que dá visibilidade para os nossos pensadores (...). Eu sei que a batalha não vai ser fácil, mas eu estou disposta a enfrentar, porque só tendo pulso, só tendo coragem que a gente vai conseguir mudar, pelo ou menos um pouco, essa realidade, de tirar esse espanto de quando se fala filosofia africana e trabalhar pra quando se falar de filosofia africana dentro da filosofia, seja encantamento!

Lorena

Trazer esses relatos emocionou-me, encontro-me chorando e arrepiada, com o corpo rebulicado, pois saber que uma experiência de um semestre ajudou a modificar vidas é realizar a função mesma do encantamento: criar mundos! Dá sentidos!

Reconhecer a minha ancestralidade tornou-me um ser encantado, uma mulher encantada, e a filosofia africana foi o fio que me conduz para a construção contínua dessa teia.

²¹⁶ Assim como as outras três mineiras, Lorena relata das dificuldades de se matricular no componente curricular.

²¹⁷ Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir - Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Vide: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>

Perceber e crescer com essa necessidade latente de conhecer a história e a cultura africana e afro-brasileira não é uma realidade apenas minha, mas de milhões de brasileiros que por desconhecerem esse lado da história, sofrem continuamente com os constantes atos de racismos e preconceitos.

O encantamento é como uma flor²¹⁸ que tem suas pétalas macias e um cheiro bom, mas ela também tem seus espinhos, então tudo aquilo que nos propomos a fazer com compromisso, como uma continuação de nós mesmos é uma ação encantada. Pois, não faz sentido estarmos no mundo sem estar construindo algo e só o fazemos quando nos encantamos. Não é fácil, é difícil e desde nós mesmos, pois passamos por um processo de desconstrução, re-construção e nós somos nossos maiores críticos.

Inconcluo essa dissertação sentindo-me agraciada com a certeza de que uma gota faz uma diferença significativa nos rios que nos atravessam, no mar que nos aproximam, mar que faz a travessia Brasil / África – África / Brasil. Hoje sou uma mulher encantada que tem a missão de no ato de criar mundos ter sempre a teia de Ananse como sustentação, buscando criar mundos melhores para todas os caminhos que encontrarem meu caminho, reverberando nos caminhos daqueles que caminham com quem caminhei e caminharei. O mundo é uma teia, teceu aqui, mexeu lá, onde as distâncias são encurtadas por um tempo conduzido pela ancestralidade. O encantamento tem o seu próprio tempo, tempo este conduzido pela ancestralidade, não adianta querer apressá-lo, só acontece no tempo “certo”, o tempo do aprendizado, aprendizados que também se constroem com errâncias, construção e desconstrução, e o tempo certo também é o arriscar-se continuamente. O encantamento é o sentido para o meu existir! O encantamento é sentido para o existir! O encantamento é sentido que implica em novos sentidos!

*“Antes de morder, veja com atenção, se é pedra ou se é pão.”
Mãe Stella de Oxóssi*

²¹⁸ Foi Eduardo quem me disse algum tempo atrás que o encantamento é como uma flor com pétalas macias e espinhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A palavra mágica**. Seleção Luzia de Maria – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 1999.

ACHEBE, Chinua. **El mundo igbo y su arte**. In: **Pensamiento africano: cultura e sociedad**. Barcelona: Ed.Bellaterra, 2005. Biblioteca de Estudios Africanos. Organizado por EZE, E. Chukwudi.

APPIAH, Kwame Anthony. **“A invenção da África”**. In: Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BADOE, Adwoa. **Histórias de Ananse**. Tradução: Marcelo Pen; Ilustração: Baba Wagué Diakité. São Paulo: Edições SM, 2006. Cantos do Mundo.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003.

_____. A tradição viva. In: **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / Editado por Joseph Ki-Zerbo**. – 2.ed.rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil: Contribuição a Uma Sociologia das Interpenetrações de Civilizações**. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli & CIA. LTDA, 1985.

BENISTE, José. **Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BERND, Zilá. **Introdução à Literatura Negra**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1988.

BETANCOURT, Raúl Fornet. **Pressupostos, Limites e Alcances Da Filosofia Intercultural**. In: **Alteridade e Multiculturalismo**. Org. Antônio Sidekum- Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. – (Coleção primeiros passos; 20).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Parecer CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

CABRAL, Amílcar. **Liberación nacional y cultura (el regreso a la fuente)**. In: **Pensamiento africano: Ética y política**. Barcelona: Ed.Bellaterra, 2001. Organizado por EZE, E. Chukwudi.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução: Dinah Kleve. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundante do ser**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação junto à área de Filosofia da Educação, FEUSP, 2005.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação**. Moçambique. Sociedade Editorial Ndjira, Lta, 2010. 1ª Edição.

_____. Filosofia, Ensino e Intersubjectivação. **In: NGOENHA, Severino E.; CASTIANO, José P. Pensamento engajado: ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política**. Editora Educar, Centro de Estudos Moçambicanos e etnociências (CEMEC), Universidade Pedagógica, Maputo, 2011.

CEPPAS, F. **Desencontros entre ensinar e aprender filosofia**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Brasília, Vol. 0, N.15, out, 2011. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/articles/view/5336>. Acesso em 02 de Setembro de 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. **In: Pensamiento africano: ética y política**. Barcelona: Ed. Bellaterra, 2001. Organizado por EZE, E. Chukwudi.

COMITINI, Carlos. **África: O Povo**. Rio de Janeiro, Editora Achiamé, 1982.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Cia da Letras, 2007.

CUNHA JR, Henrique. **NTU**. Revista Espaço Acadêmico, N°108, maio, 2010.

_____. **História e Cultura Africana e os Elementos para uma organização Curricular**. Fortaleza, Mimeo, S/d.

_____. **O Etíope: uma escrita africana**. Revista Educação Gráfica 2007. Vol. 11, pp.1-10.

_____. A inclusão da história africana no tempo dos parâmetros curriculares nacionais. **In: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro**. São Paulo: USP, 2007. Acesso em 20 de janeiro de 2013, Visitado em: http://cassiuscruz.multiply.com/journal/item/2?&show_interstitial=1&u=%2Fjournal%2Fitem

_____. **Os negros não se deixaram escravizar: temas para as aulas de história dos afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico, N° 69, Fevereiro / 2007a, Mensal, Ano VII.

_____. **História e Cultura Africana e Afrodescendente: Pesquisa sobre os Conceitos, Métodos e Conteúdos**. [200-]. Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org/historia.html>. Acesso: Janeiro de 2013.

CUNHA, Lázaro. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal.** Disponível

em: http://www.capoeiravadiacao.org/attachments/254_Contribuicao-povos-africanos%20Para%20o%20Conhecimento%20Cient%3ADfco%20e%20Tecnol%3%B3gico%20Universal%20-%20L%3A1zaro%20Cunha.pdf.

Acesso em 05 de Dezembro de 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **“Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível”**. In: Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CRUZ, Norval Batista. Trabalhando entre a ancestralidade e a modernidade. In: **Memórias de Baobá**. PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa e. (organizadoras). Fortaleza: edições UFC, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia, VOL.3**. Tradução de Aurélio Guerra Neto – Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 (Coleção TRANS).

DIOP, Birago. **Soplos**. In: **Pensamiento africano: cultura e sociedad**. Barcelona: Ed.Bellaterra, 2005. Biblioteca de Estudios Africanos. Organizado por EZE, E. Chukwudi.

DOMINGOS, Luís Tomás. ANAIS DO III ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES – ANPUH -Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. IN: **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR) v. III, n.9, jan/2011. Disponível em <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>

DU BOIS, W. E. B. **As Almas da Gente Negra**, Rio de Janeiro : Lacerda Editores, 1999.

EZE, E. Chukwudi (Org). **Pensamiento africano: ética y política**. Barcelona: Ed. Bellaterra, 2001. Biblioteca de Estudios Africanos.

EZE, E. Chukwudi: **La moderna filosofia occidental y el colonialismo africana**. In: **Pensamiento africano: ética y política**. Barcelona: Ed. Bellaterra, 2001.

FANON, Frantz. **Sobre la violência**. In: **Pensamiento africano: cultura e sociedad**. Barcelona: Ed.Bellaterra, 2005. Biblioteca de Estudios Africanos. Organizado por EZE, E. Chukwudi.

_____. **Racismo y Cultura**. In: **Pensamiento africano: ética e política**. Barcelona: Ed.Bellaterra, 2001. Organizado por EZE, E. Chukwudi.

_____. **Período antiguo. La cosmovisión**. In: **Pensamiento africano: Ética y política**. Barcelona: Ed.Bellaterra, 2001.Organizado por EZE, E. Chukwudi.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Outras vozes no ensino de filosofia: O pensamento africano e afro-brasileiro. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 74-89. Acesso em 01 de Junho de 2012.

_____. **Pensando a Escola: entre a formação e a liberdade**. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 6/7: maio/2006 – abril/2007, p. 76-100. Acesso em 04 de Setembro de 2012.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 14: maio-out/2010, p. 66-89.

FOÉ, Nkolo. **A questão do negro no mundo moderno**. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Ano IV, Nº 8, Dezembro de 2011.

_____. **A condição negra e a condição Pós Colonial**, apresentado no IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SABERES E PRÁTICAS: tecnologias e processos de difusão do conhecimento em 2010.

FRACCALVIERI, Bianca. Libertar-se é preciso. **FILOSOFIA** - Ciência & Vida. Ano II, Nº14, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, **Pedagogia da Autonomia**. 12ª. Ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GBADEGESIN, Segun. **Filosofía yoruba: individualidade, comunidade y el orden moral**. In: **Pensamiento africano: cultura e sociedad**. Barcelona: Ed.Bellaterra, 2005. Biblioteca de Estudios Africanos. Organizado por EZE, E. Chukwudi.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª Ed., 13 reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC.2000.

KAMABAYA, Moisés. **A contribuição da Africana para o progresso da Humanidade: uma abordagem antropológica**. Mayamba Editora, Luanda, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HOUNTONDI, Paulin. **Conhecimento de África, Conhecimentos de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos**. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Tradução e Revisão organizada por Margarida Gomes. São Paulo; Cortez Editora, 2010, p. 131-144.

KI-ZERBO, Joseph. **Da natureza bruta à natureza libertada**. In: KI-ZERBO, J. (coord.). **Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.

LISBOA DE SOUZA, Andréia; SILVA SOUZA, Ana Lúcia; LIMA, Heloisa Pires; SILVA, Márcia. **De Olho na Cultura – Pontos de Vistas Afro-Brasileiros**. Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmeiras, 2005.

LUNDIN, Stephen; NELSON, Bob. **Ubuntu! Una fascinante fábula sobre la filosofía africana del trabajo en equipo**. Barcelona, Alienta Editoria, 2010.

LUZ, Marcos Aurélio de Oliveira. **Agadá: Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira**. 2ª Edição. Salvador: Editora EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Prefácio de Nilda Alves. Brasília, Liber Livro, 2012.

_____. **Atos de Currículo e Formação: o príncipe provocado**. Revista Teias v. 13, n.27, 67-74. 2012. **Currículos: Problematização em práticas e políticas**. Disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view&path\[\]=56&path\[\]=showToc](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view&path[]=56&path[]=showToc). Visitado em 06 de maio de 2012a.

_____. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Prefácio de Marie-Christine Josso; apresentação de Jacqueline Monbaron-Houriet. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador, EDUFBA, 2009.

_____, **Currículo: Campo, Conceito e Pesquisa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

_____. O rigor fecundo: a etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, América do Norte, 5, mai. 2007a. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2946/2110>. Acesso em: 15 Mar. 2012.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia Africana para Descolonizar Olhares: Perspectivas para o Ensino das Relações Étnico-Raciais**. # Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1, 2014. Acesso em 24 de junho de 2014.

_____. Filosofia Africana e Currículo: Aproximações. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, Vol.0, N.18, maio de 2012. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/7027/5552>. Acesso em 01 de Junho de 2014.

_____. **Ananse: educação, sociedade e práxis pedagógica**. Anais: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristovão-SE/Brasil, 20 a 22 de setembro de 2012a. Disponível em: http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_02/PDF/131.pdf

_____. Linguagem e Identidade Africana e Afrobrasileira. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, Vol.3, N.2, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/viewFile/619/772>

MACHADO, Vanda. **Tradição oral e vida africano, afro-brasileira.** In: **Literatura Afro-brasileira.** Disponível em: http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/literatura%20afrobrasileira_cIII.pdf. Acesso em 08 de Outubro de 2013.

_____. **Pele da Cor da Noite.** Salvador: EDUFBA, 2013.

MANCE, Euclides André. As filosofias Africanas e a Temática de Libertação. **IFIL – Instituto de Filosofia da Libertação,** Curitiba, 1995. Disponível em: <http://www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/africa.htm>. Acesso em 2005.

_____. **Camponesa da AACCRN** (Associação de Apoio às Comunidades do Campo do Rio Grande do Norte). **Entrevista do Professor Euclides Mance,** Março de 2013. Disponível em http://www.fbes.org.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1787&Itemid=18. Visitada em Fevereiro de 2014.

MAZRUI, Ali A.; AJAYI, J.F. Tendências da Filosofia e da Ciência na África. In: **História Geral da África, VIII: África desde 1935.** Editado por Ali A. Mazrui. 2.ed.rev. – Brasília: Unesco, 2010.

MIRANDA, Eraldo. **O dia em que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo.** 1ª Edição, São Paulo: Elementar, 2008.

MONTOYA, Fernando Susaeta. **Introducción a la filosofía africana. Un pensamiento desde el cogito de la supervivência.** España, Ediciones Idea: 2010.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

_____. **O racismo através da história.** Disponível em: <http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00000672.pdf>. Acesso em maio de 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC.2000.

_____. **Negritude: Usos e Sentidos.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

_____. **A Dimensão Estética na Arte-Negro Africana Tradicional.** Disponível em: <http://www.macvirtual.usp.br/mac/arquivo/noticia/Kabengele/Kabengele.asp>. Acesso em março de 2011.

NAPOLEÃO, Eduardo. **Vocabulário Yorùbá.** Rio de Janeiro, Pallas, 2011.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luíz Carlos. **Adinkra: Sabedoria em Símbolos Africanos.** Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NERUDA, Pablo. **O coração amarelo**. Tradução de Olga Savary – Porto Alegre: L&PM, 2010.

NGOENHA, Severino E.; **Ensino de Filosofia e Povos Africanos**. In: NGOENHA, Severino; CASTIANO, José P. **Pensamento engajado: ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política**. Editora Educar, Centro de Estudos Moçambicanos e etnociências (CEMEC), Universidade Pedagógica, Maputo, 2011.

_____. **Das independências às liberdades**. África, Maputo: Edições Paulistas, 1993.

NKOGO, Eugenio. **Síntesis Sistemática de La Filosofía Africana**. Barcelona, 2006.

NKRUMAH, kwame. **Concienticismo**. In: **Pensamiento africano: Ética y política**. Barcelona: Ed.Bellaterra, 2001. Organizado por EZE, E. Chukwudi.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 62-73. Acesso em 02 de Junho de 2012.

_____. **O Ensino da Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/108807599/Renato-Noguera-Filosofia-Africana-e-Lei-10639>. Acesso em setembro de 2013.

_____. **Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para ética afroperspectivista**. Revista da ABPN • v. 3, n. 6 • nov. 2011 – fev. 2012 • p. 147-150.

NYERERE, Julius. **Los lideres no deben ser amos**. In: **Pensamiento africano: Ética y política**. Barcelona: Ed.Bellaterra, 2001. Organizado por EZE, E. Chukwudi.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira**. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p.28-47. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/7029>. Acesso em 1 de Junho de 2012.

_____. **Epistemologia da Ancestralidade**. Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens afins, V.1, p.1.10, 2009.

_____. **Educar o Brasil com Raça**. In: GOMES, Ana Beatriz Souza (Org.); CUNHA JR, Henrique (Org.). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

_____. **Ancestralidade na Encruzilhada**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

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

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional.** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1111611_2013_completo.pdf. Acesso em dezembro de 2013.

OMOREGBE, Joseph. **Filosofia Africana: ontem e hoje.** Tradução de Renato Nogueira. In: African Philosophy: yesterday and today in EZE, Emmanuel Chukwudi (ed.). African Philosophy: an anthology. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

ONDÓ, Eugenio Nkogo. **Síntese Sistemática De La Filosofia Africana.** Barcelona: Edicionscarena, 2001.

ORUKA, H.O. **Las preguntas básicas sobre la filosofía-de-los sábios en Africa.** Rev. Filosofía Univ. Costa Rica, XXXII (77), 7-17, 1994. Traducción de Juandiego Moya B.

OXÓSSI, Mãe Stella de. **ÔWE / PROVÉRBIOS.** Salvador/África, 2007.

_____. **Discurso de Posse de Mãe Stella de Oxóssi na Cadeira Nº 33 da Academia de Letras da Bahia.** Disponível em: http://correionago.ning.com/profiles/blog/show?id=4512587%3ABlogPost%3A363471&xgs=1&xg_source=msg_share_post. Acesso em 13 de setembro de 2013.

PANSARELLI, Daniel. **Filosofia e práxis na América Latina:** contribuições à filosofia contemporânea a partir de E. Dussel. São Paulo: s.n, 2010. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PETIT, Sandra Haydé; SILVA, Geranilde Costa e. **Memórias do Baobá.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PETROVICH, Carlos. MACHADO, Vanda. **Irê Ayó: Mitos Afro-brasileiros.** Salvador: EDUFBA, 2004.

PIMENTEL, Álamo; GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei. **Po(éticas) da formação:** experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador, EDUFBA, 2012.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação, In: **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

PINGUILLY, Yves. **Contos e Lendas da África.** Ilustrações de Cathy Millet; tradução de Eduardo Brandão. – São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RAMOSE, M.B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaio Filosófico,** Volume IV – Outubro / 2011.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **De Boca Perfumada a Ouvidos Dóceis e Limpos:** Ancestralidades Africanas, Tradição Oral e Cultura Brasileira. *Itinerários*, Araraquara, Nº 13, 1998.

_____. **Alma Africana no Brasil: Os Iorubás.** São Paulo: Editora Oduduwa, 1996.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil.** São Paulo: Madras, 2008.

ROSA, Allan Santos da. **Imaginário, Corpo e Caneta: Matriz Afro-Brasileira em Educação de Jovens e Adulto.** São Paulo: FEUSP, 2009 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: http://www.edicoestoro.net/attachments/059_Imagin%C3%A1rio,%20Corpo%20e%20Caneta.pdf. Visitado em 02 de Julho de 2011.

SACRANIE, Magdalene. **O amuleto perdido e outras lendas africanas.** Ilustração de Sarah Bramley; tradução de Luciano Machado e Elisa Zanetti. São Paulo: Panda Books, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. – Organizadores. **Epistemologias do Sul.** Edições Almedina, Coimbra, 2009.

SANTOS, Luís Carlos. **Ancestralidade e Liberdade: Em torno de uma filosofia africana no Brasil. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação,** Brasília, Vol.0, N.18, maio de 2012. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/7027/5552>. Acesso em 01 de Junho de 2012.

SEILER, Frank-Ulrich. **A comunicação e o saber filosófico contemporâneo africanos: Estudo Exploratório de uma Epistemologia Comunicacional Africana.** Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2099/1/22055_ulfp034765_tm.pdf. Visitado em 18 de Dezembro de 2010.

SEREQUEBERHAN, Tsenay. **El colonialismo y el colonizado: violencia y contraviolenia.** In: **Pensamiento africano: Ética y política.** Barcelona: Ed.Bellaterra, 2001. Organizado por EZE, E. Chukwudi.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade – uma introdução as teorias do currículo.** 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **O currículo como fetiche - a poética e a política do texto curricular.** 1. ed. 4.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Petronilha (Relatora). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília – DF: Conselho Nacional de Educação, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”.** Revista **Ponto de Vista,** Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SODRÉ, Muniz. **A Verdade Seduzida: por um conceito de cultura no Brasil.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1983.

_____. **O Terreiro e a Cidade: forma social negro-brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1988.

SOYINKA, Wole. **O Leão e a Joia**. Tradução: William Lagos. São Paulo: Geração Editorial, 2012.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos. SP: Odysseus Editora, 2003.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. São Paulo, Editora Ática, 2ª ed, 2007.

Barbosa, Muryatan Santana. **Eurocentrismo, história e história da África**. REVISTA SANKOFA, Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Nº1, junho/2008. Disponível em <http://www.mulheresnegras.org/doc/SANKOFA1.pdf>. Visitado em 31 de Julho de 2010.

TEMPELS, Placide. **Ontologia bantú**. In: **Pensamiento africano: cultura e sociedad**. Barcelona: Ed.Bellaterra, 2005. Biblioteca de Estudios Africanos. Organizado por EZE, E. Chukwudi.

_____. **Bantu Philosophy**. Paris: Presence Africane, 1969.

TORRES, Adelino. **Filosofia Africana e Desenvolvimento**: reflexões preliminares. Palestra apresentada na *Academia das Ciências de Lisboa* em 08 de Janeiro de 2013.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / Editado por Joseph Ki-Zerbo**. – 2.ed.rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

VOGEL, Arno.; MELLO, Marco Antônio da Silva.; BARROS, José Flávio Pessoa de. **Galinha D'Angola: Iniciação e Identidade na Cultura Afro-Brasileira**. Ilustrações: LODY, Raul. Rio de Janeiro, Pallas, 2005.

REVISTA

SODRÉ, Muniz. **A escola deveria incorporar a ecologia dos saberes**. Entrevista concedida à *Revista Fórum*. Disponível em: <http://www.portalafricas.com.br/a-escola-deveria-incorporar-a-ecologia-dos-saberes/#.Uvp5hGJdX9U>. Visitado em 11 de Fevereiro de 2014.

ANEXOS

1 - Itã de Criação do Mundo

Quando *Olórun* decidiu criar a terra, chamou *Obàtálà*, entregou-lhe o “saco da existência”, *àpò-ìwà*, e deu-lhe as instruções necessárias para a realização da magna tarefa. *Obàtálà* reuniu todos os *òrisà* e preparou-se, sem perda de tempo. De saída, encontrou-se com *Odùà* que lhe disse que só o acompanharia após realizar suas obrigações rituais. Já no *òna-òrun*, caminho, *Obàtálà* passou diante de *Èsú*. Este, o grande controlador e transportador de sacrifícios que domina os caminhos, perguntou-lhe se já tinha feito as oferendas propiciatórias. Sem se deter, *Obàtálà* respondeu-lhe que não tinha feito nada e seguiu seu caminho sem dar mais importância à questão. E foi assim que *Èsú* sentenciou que nada do que ele se propunha empreender seria realizado. Com efeito, enquanto *Obàtálà* seguia seu caminho começou a ter sede. Passou perto de um rio, mas não parou. Passou por uma aldeia onde lhe ofereceram leite, mas ele não aceitou. Continuou andando. Sua sede aumentava e era insuportável. De repente, viu diante de si uma palmeira *Igí-òpe* e, sem se poder conter, plantou no tronco da árvore seu cajado ritual, o *òpá-sóró*, e bebeu a seiva (vinho de palmeira). Bebeu insaciavelmente até que suas forças o abandonaram, até perder os sentidos e ficou estendido no meio do caminho. Nesse meio tempo, *Odùà*, que foi consultar *Ifá*, fazia suas oferendas a *Èsú*. Seguindo os conselhos do *babaláwo*, ela trouxera cinco galinhas, das que têm cinco dedos em cada pata, cinco pombos, um camaleão, dois mil elos de cadeia e todos os outros elementos que acompanharam o sacrifício. *Èsú* apanhou esses últimos e uma pena da cabeça de cada ave e devolveu a *Odùà* a cadeia, as aves e o camaleão vivos. *Odùà* consultou outra vez os *babaláwo* que lhe indicaram ser necessário, agora, efetuar um *ebo*, isto é, um sacrifício, aos pés de *Olórun*, de duzentos *igbin*, os caracóis que contêm “sangue branco”, “a água que apazigua”, *omi-èrò*.

Quando *Odùà* levou o cesto com *igbin*, *Olórun* aborreceu-se vendo que *Odùà* ainda não tinha partido com os outros. *Odùà* não perdeu sua calma e explicou que estava obedecendo a ordens de *Ifá*. Foi assim que *Olórun* decidiu aceitar a oferenda e ao abrir seu *àpére-odù* - espécie de grande almofada onde geralmente Ele está sentado - para colocar a água dos *igbin*, viu, com surpresa, que não havia colocado no *àpò-Ìwà* - bolsa da existência - entregue a *Obàtálà*, um pequeno saco contendo a terra. Ele entregou a terra nas mãos de *Odùà* para que ela, por sua vez, a remetesse a *Obàtálà*. *Odùà* partiu para alcançar *Obàtálà*. Ela o encontrou inanimado ao pé da palmeira, contornado por todos os *òrisà* que não sabiam que fazer. Depois de tentar em vão acordá-lo, apanhou o *àpò-ìwà* que estava no chão e voltou para entregá-lo a *Olórun*. Este decidiu, então, encarregar *Odùà* da criação da terra. Na volta de *Odùà*, *Obàtálà* ainda dormia; ela reuniu todos os *òrisà* e explicou-lhes que fora delegada por *Olórun* e eles dirigiram-se todos juntos para o *Òrun Àkàsò* por onde deviam passar para assim alcançar o lugar determinado por *Olórun* para a criação da terra. *Èsú*, *Ògún*, *Òsòsi* e *Ìja* conheciam o caminho que leva às águas onde iam caçar e pescar. *Ògún* ofereceu-se para mostrar o caminho e converteu-se no *Asiwajú* e no *Olúlànà* - aquele que está na vanguarda e

aquele que desbrava os caminhos. Chegando diante do *Òpó-òrun-óún-Àiyé*, o pilar que une o *òrun* ao mundo, eles colocaram a cadeia ao longo da qual *Odùà* deslizou até o lugar indicado por cima das águas. Ela lançou a terra e enviou *Eyelé*, a pomba, para esparramá-la. *Eyelé* trabalhou muito tempo. Para apressar a tarefa, *Odùà* enviou as cinco galinhas de cinco dedos em cada pata. Estas removeram e espalharam a terra imediatamente em todas as direções, à direita, à esquerda e ao centro, a perder de vista. Elas continuaram durante algum tempo. *Odùà* quis saber se a terra estava firme. Enviou o camaleão que, com muita precaução, colocou primeiro uma pata, tateando, apoiando-se sobre esta pata, colocou a outra e assim sucessivamente até que sentiu a terra firme sob suas patas.

Ole?
Ela está firme?

Kole?
Ela não está firme?

Quando o camaleão pisou por todos os lados, *Odùà* tentou por sua vez. *Odúà* foi a primeira entidade a pisar na terra, marcando-a com sua primeira pegada. Essa marca é chamada *esè ntaiyé Odúduwà*.

Atrás de *Odúà* vieram todos os outros *òrìsà* colocando-se sob sua autoridade. Começaram-se a instalar-se. Todos os dias *Orúnmilá* – padrão do oráculo *Ifá* – consultava *Ifá* para *Odúà*. Nesse meio tempo *Obàtálà* acordou e vendo-se só sem *oàpó-ìwà* retornou a *Olórun*, lamentando-se de ter sido despojado do *àpò*. *Olórun* tentou apaziguá-lo e em compensação transmitiu-lhe o saber profundo e o poder que lhe permitia criar todos os tipos de seres que iriam povoar a terra. A narração diz textualmente: “*Isé àjùlò yé nni isèdá, tì ó fi m̀ò sèdá àwon èniyàn àti orìsirísi ohun gbogbo tì ó ó móo òde àiyé òun àti igi gbogbo, ìtākún, koriko, eranko, eiyè, eja àti àwon èniyàn*”.

“Os trabalhos transcendentais de criação permitir-lhe-iam criar todos os seres humanos e as múltiplas variedades de espécies que povoariam os espaços do mundo: todas as árvores, plantas, ervas, animais, aves, pássaros, peixes, e todos os tipos humanos”.

Foi assim que *Obàtálà* aprendeu e foi delegado para executar esses importantes trabalhos. Então, ele se preparou para chegar à terra. Reuniu os *òrìsà* que esperavam por ele, *Olúfón*, *Eteko*, *Olúorogbo*, *Olúwofin*, *Ògìyàn* e o resto dos *òrìsà-funfun*.

No dia em que estavam pra chegar, *Òrúnmilà*, que estava consultando *Ifá* para *Odùà*, anunciou-lhe o acontecimento. *Obàtálà*, ele mesmo, e seu séquito vinham dos espaços do *òrun*. *Orúnmilà* fez com que *Odúà* soubesse que se ela quisesse que a terra fosse firmemente estabelecida e que a existência se desenvolvesse e crescesse como ela havia projetado, ela devia receber *Obàtálà* com reverência e todos deveriam considerá-lo como seu pai.

No dia de sua chegada, *Òrìsànlá* foi recebido e saudado com grande respeito:

1. *Oba-áláá o kú àb̀d̀d̀!*
2. *Oba nlá mó wá déé oo!*
3. *O kú ìr̀ǹ!*
4. *Erú wáá dájì.*
5. *Erú wáá dájì.*

6. *Olówó àiyé wònyé ò ò.*

1. *Oba àláá*, seja bem-vindo!
2. *Oba nlá* (o grande rei) acaba de chegar!
3. Saudações por ocasião da viagem que você acaba de fazer!
4. Os escravos vieram servir seu mestre.
5. Os escravos vieram servir seu mestre.
6. Oh! Senhor dos habitantes do mundo!

*Odù*a e *Obàtálà* ficaram sentados face a face, até o momento em que *Obàtálà* decidiu que iria instalar-se com sua gente e ocupariam um lugar chamado *Ìdítà*. Construíram uma cidade e rodearam-na de vigias.

Segue-se um longo texto, segundo o qual os dois grupos se interrogavam a fim de saber quem realmente devia reinar. Se *Obàtálà* é poderoso, *Odùduwà* chegou primeiro e criou a terra sobre as águas, onde todos moram. Mas também foi *Obàtálà* quem criou as espécies e todos os seres. Os grupos não chegavam a um acordo e as divergências e atritos se fizeram cada vez mais sérios até gerar em escaramuças.

As opiniões não eram constantes e os partidários de um ou de outro tanto aumentavam ou diminuiam de acordo com o que parecia ser o mais poderoso, até que explodiu uma verdadeira guerra, colocando em perigo toda a criação. *Òrúnmilà* interveio e um novo *Odù*, *Ìwòri-Òbèrè*, trouxe a solução. Esse signo apareceu no dia em que *Òrúnmilà* consultou *Ifá* a fim de que solucionasse a luta entre *Òrìsànlá* e *Odù*a.

Òrúnmilà usou de toda sua sabedoria para fazer *Odù*a e *Obàtálà* virem a *Oropo*, onde conseguiu sentá-los face a face, assinalando a importância da tarefa de cada um deles; reconfortou *Obàtálà*, dizendo que ele era o mais velho, que *Odù*a havia criado a terra em seu lugar e que ele tinha vindo para ajudar e para consolidar a criação e não era justo que ele botasse tudo a perder. Depois, convenceu *Odù*a a ser amável com *Obàtálà*: não tinha sido ela quem havia criado a terra? Por acaso *Obàtálà* não tinha vindo do *òrun* para que convivessem juntos? Por acaso todas as criaturas, árvores, animais e seres humanos não sabiam que a terra lhe pertencia?

*Inú Odù*aà ó rò,

Inú Orìsàlá naa a si róo.

*Odú*a apaziguou-se,

Obàtálà também se apazigou.

Foi assim que ele fez *Odú*a sentar-se à sua esquerda e *Obàtálà* à sua direita e colocando-se no centro, realizou os sacrifícios prescritos para selar o acordo.

É a partir desse acontecimento que se celebram, anualmente, os sacrifícios e o festival com repasto (*ododún sise*) que reúne os dois grupos que cultuam *Odùduwà* e *Obàtálà*, revivendo e reatualizando a relação harmoniosa entre o poder feminino e o poder masculino, entre o *àiyé* e o *òrun*, que permitirá a sobrevivência do universo e a continuação da existência nos dois níveis (Santos, 1984, p. 61-64 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 248 – 254).

2 - FOTOS

CABELAÇO

1º Momento – Auditório II da FACED / UFBA – Aula Pública



Fotos de Arquivo Pessoal

2º Momento – Banda Didá



**Banda Didá
em Ação no
Cabelação!!!**

Fotos de Arquivo Pessoal

3º Momento – Ato Beijo - Poesias, Grafites, Rap, Hip Hop, Oficinas de Tranças, Capoeira e Samba!!!



Fotos de Arquivo Pessoal

OFICINA DE MÁSCARAS

Gesso



Fotos de Arquivo Pessoal



Argila

CURSO DE EXTENSÃO – CORPO E MOVIMENTO

Ondina, Faced e Pituaçu



Fotos de Arquivo Pessoal

Parque Pituaçu e Pelourinho



Fotos de Arquivo Pessoal

TURMA DE HCAA – 2013.2



Turma de HCAA 2013.2

Fotos de Arquivo Pessoal

ODU DE COMPARTILHAMENTO: Lugares / sites interessantes para se visitar

ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negr@s): <http://www.abpn.org.br/>
A cor da cultura: <http://www.acordacultura.org.br/>
África na Escola: <http://rerida.blogspot.com.br/2011/09/palavras-de-origem-africana.html>
Blog Escrivência: <http://escrevivencia.wordpress.com/>
Blog Cine Áfricana: <http://cine-africa.blogspot.com.br/>
Correio Nagô: <http://correionago.ning.com/>
Fundação Cultural Palmares: <http://www.palmares.gov.br/>
Poesia Africana: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_africana/poesia_africana.html
Portal Áfricas: <http://www.portalafricas.com.br/>
Portal Geledes: <http://www.geledes.org.br/>
Portas Curtas Petrobrás: <http://portacurtas.org.br/>
Revista Sankofa: <https://sites.google.com/site/revistasankofa/>
Revista África e Africanidades: <http://www.africaeaficanidades.com/>