

Cultura e educação afro-ameríndia: a experiência na FE-USP

Culture and education african-amerindian: the experience in the FE-USP

Prof. Dr. Marcos FERREIRA-SANTOS¹

Resumo: o artigo trata da experiência na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo na constituição da disciplina de *"Cultura & Educação afro-ameríndia"* como consequência da mobilização estudantil para responder ao contexto das Leis 10.639/03 e 11.645/08, seus processos coletivos de constituição bem como a forma mais coerente de condução da disciplina. A reflexão enfatiza os princípios educativos de sua realização, processos de compartilhamento de saberes, num contexto epistemológico, axiológico e existencial condizente com as matrizes afro-brasileiras e indígenas. Desta forma, extrapola a tradição aristotélico-cartesiana de matriz branco-ocidental, bem como a tradição jesuítico-iluminista da universidade brasileira lastreada em processos mnemônicos, autoritários e monológicos eivado de "penduricalhos pedagógicos" (resenhas, fichamentos, seminários de alunos, provas e trabalhos escritos que compelem à cópia, reprodução e aceitação acrítica) que atestam o vergonhoso processo de "escolarização" do nível superior. Neste sentido, a disciplina em vias de constituir-se em disciplina obrigatória em próximo processo de reestruturação curricular exige mais uma vez a busca da coerência entre forma e conteúdo, teoria e prática, razão e sensibilidade.

Palavras-chaves: educação ancestral – culturas afro-brasileiras – culturas ameríndias – antropologia da educação

Abstract: The article deals with the experience at the Faculty of Education, University of Sao Paulo in the constitution of the discipline of *"Culture & Education african-amerindian"* as a result of student mobilization to respond to the context of Law 10.639/03 and 11.645/08, its collective processes of establishment as well as the most coherent way of teaching the discipline. The reflection emphasizes the educational principles of his achievement, knowledge-sharing processes, in an epistemological context, axiological and existential consistent with the african-Brazilian and indigenous arrays. In this way, goes beyond the Aristotelian-Cartesian tradition of white-Western matrix, and the Jesuit-Enlightenment (illuminism) tradition of backed Brazilian university in mnemonic processes, authoritarian and monological riddled with "educational trinkets" (reviews, students seminars, test and written works that compel copying, reproduction and uncritical acceptance) that attest the shameful process of "schooling" of the higher level. In this sense, the discipline about to form themselves into a compulsory discipline in the upcoming curricular restructuring process requires again to search coherence between form and content, theory and practice, reason and sensibility.

Keywords: ancestral education - african-Brazilian cultures - Native American cultures - education anthropology

"Há Malês que vem para bem"

Akins Kintê, poeta da periferia

Antecedentes históricos

Logo após a promulgação da lei 10.639/03 foram organizados fóruns regionais pela SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (atual nomenclatura é Secadi), do MEC – Ministério da Educação, em várias regiões do país com a

¹ Professor de mitologia, livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordena o Lab_Arte – laboratório experimental de arte-educação e cultura. Contatos: marcosfe@usp.br

finalidade de dar a conhecer a promulgação da lei, a história de sua conquista pelo movimento negro organizado, bem como os desdobramentos para sua efetivação na educação básica para atender aos propósitos de abarcar a história e cultura africana e afro-brasileira.

Em função de meu trabalho de pesquisa² e da proximidade com o grupo gestor naquele momento, participei de maneira intensa dos fóruns em São Paulo, Manaus, Recife e Porto Alegre e que resultou na publicação do livro *“Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03”*³.

Nesta significativa publicação, minha contribuição está no capítulo *“Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku”*⁴, lastreado pelas pesquisas e reflexões que venho realizando há décadas em relação ao mito e a ancestralidade nas sociedades tradicionais contemporâneas (em especial, guarani, quéchua, basca e yorubá; além de algumas orientais como a sufi, hindu, japonesa e chinesa). Tentando pontuar de maneira mais recursiva a noção de processo identitário (ao invés das discussões dicotômicas baseadas na lógica aristotélica da identidade), fui metaforizar na narrativa mítica da Guiné, atualizada pelo diretor francês, Michel Ocelot (que lá viveu sua infância), intitulada *“Kiriku e a feiticeira”*, o drama e o imperativo sociocultural da *convivência*, como forma de atravessar a dor do espinho pela arte da paixão. Na narrativa, a maldade da feiticeira Karabá se dá pelo fato de ela ter tido um espinho cravado em sua coluna vertebral e é somente pela arte da paixão de Kiriku (que inicialmente a combate, mas sempre querendo saber *“por que ela é má?”*), que consegue arrancá-lo com seus próprios dentes.

Naquela oportunidade, num contexto de leitura mitohermenêutica⁵ e sempre com um lastro vivencial amparado pelas minhas próprias memórias para encarnar as investigações e

² FERREIRA-SANTOS, M. Sangoma: um presente sagrado da tradição Zulu. In: CATANI, A.M. et all (Org.). *Negro, Educação & Multiculturalismo*. São Paulo: Editora Panorama, p. 23-50, 2002; FERREIRA-SANTOS, M. *Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk, 2a. ed., 2005a.

³ SECAD/MEC. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.o 10.639/03*. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO - Coleção Educação para Todos, 2005.

⁴ FERREIRA-SANTOS, M. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: SECAD/MEC. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.o 10.639/03*. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO - Coleção Educação para Todos, p. 205-229, 2005b.

⁵ FERREIRA-SANTOS, 2005a; FERREIRA-SANTOS, M. & ALMEIDA, Rogério. *Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Képos, 2012; e FERREIRA-SANTOS, M. *Cantiga leiga para um rio seco misturado de poente e outras mitologias*. São Paulo: Képos, 2015;

reflexões de caráter mais acadêmico⁶, fiz num exercício de síntese o que seria necessário a partir da promulgação da lei para que ela se efetivasse como política de ação afirmativa; sobretudo, atento à sugestão de Paulo Freire de que é necessário passar da *denúncia* ao *anúncio*. Resumindo-as, afirmei que seria necessário:

- “• massa crítica na produção de conhecimentos: incentivar a maior produção possível de trabalhos, artigos, livros, dissertações e teses sobre a cosmovisão afro-brasileira, suas características, histórias; bem como incrementar a produção de ficções engajadas nesta cosmovisão, principalmente, para o público infante-juvenil – herdeiros de nosso presente;
- difusão: incrementar as formas de difusão destes conhecimentos através de todas as formas possíveis nos meios de comunicação (jornal, revistas, rádio, tv, cinema, Internet); mas, sobretudo, incentivar a apropriação, produção e uso destes meios pelos próprios afro-descendentes;
- partilha de experiência: otimizar os espaços de troca e partilha das várias experiências em congressos, simpósios, fóruns, exposições, eventos e espetáculos;
- pacificação dos brancos: continuar ainda com paixão e convivência a tarefa histórica afro-ameríndia no sentido de incrementar o diálogo entre as diferentes tradições valorizando a aprendizagem recíproca e a fruição intercultural, visando a manutenção do convívio pacífico;
- abertura ao diferente como re-encontro de si mesmo: evitar as manobras perversas de inculcação do preconceito e da discriminação, sob as mais variadas matizes ideológicas, como forma privilegiada de autenticidade e lealdade à busca da realização comunitária e, portanto, de si mesmo.”⁷

Desta forma, tentava evidenciar o caráter contraditório na promulgação da lei entre os valores e princípios educativos próprios da cultura ocidental que predominam nos sistemas de ensino escolarizados e os valores e princípios educativos próprios da ontologia afro-brasileira e, posteriormente, também ameríndia. Tal contradição: ensinar conteúdos relacionados com as matrizes afro-ameríndias com uma forma ocidental baseada na lógica

⁶ FERREIRA-SANTOS, M. (2010). Matrices de la persona afro-ameríndia: escritura como obra de vida. In: FLOREZ, C.M. (Org.). *Urdimbres*. Cali (Colombia): Editorial Buenaventuriana, p. 219-248, 2010.

⁷ FERREIRA-SANTOS, 2005b, p.226-227.

aristotélica e no pensamento cartesiano seria como dançar um tema africano com espartilho e sapatilhas de balé clássico.

A consciência aguda desta contradição – que equivale a apropriar-se destes princípios e valores em nossa própria ancestralidade – é o que poderia, nas brechas institucionais, promover um verdadeiro compartilhar das histórias e culturas afro-ameríndias, contaminando o fazer “*educativo*” escolar com aquilo que mais nos caracteriza: nossas matrizes híbridas e caboclas epistemológicas, axiológicas e existenciais.

Por isso, a necessidade de incentivar a formação de uma massa crítica de conhecimentos sobre a cosmovisão afro-brasileira, cuidar de sua difusão e apropriação pelos próprios afrodescendentes, a partilha dos conhecimentos, a contínua “*pacificação dos brancos*” e a consciência da jornada interpretativa necessária na busca de nós mesmos na abertura ao diferente.

Quando o movimento indígena consegue a aprovação da lei 11.645/08 para a inclusão das história e culturas indígenas neste mesmo contexto, conseguimos a ampliação da política de ação afirmativa na educação básica no intento de corrigir o apagamento histórico que se fez no Brasil sobre a realidade de nossas matrizes ameríndias, tanto em meio florestal, rural, urbano ou rurano. Comprometido com estas causas desde 1978 quando do convívio com as aldeias kaikang e guarani no sudoeste do Paraná, na aprendizagem do *ñande rekó* (modo ancestral de viver) com o mestre Ângelo Kretã⁸, na aldeia de Mangueirinha/PR (assassinado pelas indústrias madeireiras em janeiro de 1980); participei com Ailton Krenak, Marcos Terena e várias outras lideranças indígenas na criação da UNI – União das Nações Indígenas, que: “*nunca foi reconhecida pelo governo do Brasil, que considera inadmissível a existências de outras ‘nações’ em seu território, mesmo sendo um país que engloba povos indígenas com línguas e costumes próprios*”⁹.

Na cerimônia em memória de um ano de sua morte em Curitiba foi feita a leitura da obra “*Missa da Terra sem males*”, mito de origem guarani, de que participei também no ano seguinte no teatro do TUCA na PUC-SP com os autores, D. Pedro Casaldáliga (então bispo de São Felix do Araguaia), o poeta Pedro Tierra e o folklorista argentino, Martin Coplas; o coral Martin Luther King sob regência de Regina Lucatto e o grupo de música indígena e

⁸ CASTRO, Paulo Afonso de Souza. *Ângelo Kretã e a retomada das terras indígenas no sul do Brasil*. Curitiba: UFPR, dissertação de mestrado, 2011.

⁹ CASTRO, 2011, p.151

latinoamericana que liderava na ocasião, *Amauta*, no primeiro congresso de direitos humanos pós-golpe de 1964 ainda sob a forte vigilância da ditadura. A extrema direita provocou na semana seguinte o criminoso incêndio do teatro como resposta à manifestação que contou com quase duas mil pessoas de vários lugares do mundo¹⁰.

Destas tramas vivenciais e epistemológicas, é que venho deste então, e com o amparo da legislação finalmente aprovada em 2008, realizando ações para sua efetivação nos espaços de atuação social, política, cultural e acadêmica em que me insiro.

Mobilização estudantil e criação compartilhada

Fui convidado a uma consultoria a formação de alto escalão na Universidad de Postgrado do Equador, através do *IAEN – Instituto de Altos Estudios Nacionales*, a partir de 2008, com a incorporação do princípio quéchua de *Sumac Kawsay* (bom e belo conviver) como princípio constitucional no Equador. Neste sentido, a nova constituição daquele país, em função da forte mobilização e organização do movimento indígena desde os anos 1960, incorporou a tese do Estado equatoriano como estado plurinacional e intercultural, além da própria natureza como sujeito de direitos. Conquista imprescindível para o movimento ameríndio em todo o continente, a experiência tem fortes desdobramentos para o Brasil; assim como tenho levado para estes campos, a experiência da aprovação da lei 11.645/08, como política de ação afirmativa em educação.

Estas discussões foram disseminadas em minhas atividades de orientação acadêmica de trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica, mestrados, doutorados e pós-doutoramentos, bem como nos cursos ministrados na área que iniciei na Faculdade de Educação, a saber: *Cultura e Educação* (I – teoria da complexidade, II – Imaginário e Processos Simbólicos, e III – mitologias – uma introdução). Tais discussões se alastraram também para as disciplinas obrigatórias que ministrava, POEB – Políticas Públicas e Organização da Educação Básica e Coordenação do Trabalho na Escola, todas no curso de Pedagogia e nos cursos de Licenciatura – USP.

Em razão das provocações efetuadas e diante da impossibilidade estrutural de organizar um curso de especialização para dar subsídios à lei, em parceria com o SECAD naquele momento

¹⁰ FERRERA-SANTOS, 2005b, p.206.

(esta foi uma das alternativas encontradas em várias outras universidades públicas) – falta de professores, falta de financiamento para contratação de novos professores, priorização dos cursos de graduação, aposentadoria antecipada pelas mudanças legislativas, etc.; fatores que assolaram a USP nestes últimos anos e se agravaram na última gestão; ocorrerão duas mobilizações estudantis que considero significativas para a experiência da Faculdade de Educação.

A primeira delas ocorre em 2004, logo após a realização de um seminário intenso que organizei sobre “*Educação Ancestral Ameríndia: impasses e limites da escolarização*”(2003) na própria FEUSP com vários orientandos e lideranças indígenas, cuja abertura contou com músicas e instrumentos indígenas (quéchuas, krahó e guarani) executados por mim e Sergio Taioli (na época mestrando da área) com o apoio do coral *Canto de Todos os Cantos*, sob regência de Lucymara Apostólico. Na oportunidade também exemplificava as peculiaridades dos princípios educativos no universo quéchua, guarani e basco, resultantes da investigação de pós-doutoramento que havia feito em Euskal Herria¹¹, posteriormente, convertida em tese de livre-docência. Diante da falta que os alunos e alunas de graduação sentiam de um espaço apropriado para as experimentações em arte-educação que se restringiam a apenas uma disciplina na grade curricular de caráter mais conceitual e que dividia o único semestre previsto com aulas de educação física. Motivo de chacota em qualquer evento sério de ensino de artes no Brasil e no Exterior, tal fato, na verdade, evidenciava de maneira explícita a pouquíssima importância curricular dada a estes conteúdos. Desta mobilização que se iniciou com seminários e oficinas sobre cultura popular¹², originou-se um projeto de criação de um laboratório didático e de pesquisa que contemplasse estas dimensões do ensino de Artes, mas que contemplasse também as questões da diversidade, num viés mais antropológico (culturas populares, cultura afro-brasileira, culturas indígenas e o contato com outros povos imigrantes). Em 2006, foi homologada pela Congregação da Faculdade de Educação a criação do *Lab_Arte – laboratório experimental de arte-educação e cultura*,

¹¹ FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Crepúsculo do Mito: Mitohermenêutica e Antropologia da Educação em Euskal Herria e Ameríndia*. São Paulo: FEUSP, Tese de Livre-docência, 2004.

¹² FERREIRA-SANTOS, M. (coord.); RIBEIRO, Amanda; LIBERTI, Leonardo; LEMOS, Marília; ARENHÖVEL, Sophie & MEDRADO, Vinícius. *Cantos da Educação: mito, antropologia sonora & diversidade na formação docente*. São Paulo: FE-USP, Anais da 5a. Semana de Educação: A USP e a formação docente, novembro de 2007. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/semana07/completos/mfs1.swf>

como laboratório didático, núcleo de pesquisa e programa permanente de cultura e extensão¹³; inicialmente sob a minha coordenação à convite dos alunos e alunas do curso. O Lab_Arte que havia sido criado naquele momento com quatro núcleos de vivência e experimentação (música, teatro, dança e artes visuais); hoje, decorridos dez anos de trabalho, se estrutura com quinze núcleos (além dos quatro iniciais, mais os núcleos de poesia, educomunicação, fotografia, dramatização de contos tradicionais, cinema, história em quadrinhos, vídeo-animação, narração de estórias, palavra, fios & tramas; e circo). Seus monitores são alunos de graduação ou de pós-graduação que tem experiência na linguagem a ser desenvolvida, com gestão compartilhada, o espaço físico adaptado no Auditório Helenir Suano (sala 130 do Bloco B), e que mantém além do viés mais antropológico de fundo, a preocupação em propiciar experiências formativas que servirão de repertório para a atuação dos futuros professores aliado à discussão teórica advinda das inquietações geradas nas experimentações. Desta forma, não se trata de formar o ator, o músico, bailarino, ou o fotógrafo; mas de oportunizar a vivência concreta das linguagens para o seu exercício futuro como educadores.

Neste quadro, evidentemente, se vivenciam outros princípios educativos muito mais próximos às matrizes afro-ameríndias.

Assim é que se inicia a outra mobilização estudantil importante para nossas reflexões aqui. Permeados por estas inquietações proporcionadas na área e que vinham se consolidando também na orientação acadêmica (direta ou indireta) de vários trabalhos de investigação que se pautavam nas matrizes epistemológicas e simbólicas afro-ameríndias, os alunos e alunas do curso de Pedagogia, em especial, começaram a se mobilizar para que a estrutura curricular de seu curso contemplasse uma disciplina que atendesse às exigências da Lei 11.645/08. Contando com o apoio ainda tímido do Centro Acadêmico Professor Paulo Freire (nos últimos anos tem sofrido problemas de representação e de atuação mais consistente por vários motivos que extrapolam nossa reflexão aqui), vários alunos e alunas começam a tramitar listas de assinaturas e debates com esta finalidade ao longo dos anos de 2011 e 2012 com o mote do aniversário de dez anos da promulgação da lei 10.639/03. As ações se intensificaram nas negociações com a Comissão de Graduação da unidade que, ainda

¹³ FERREIRA-SANTOS, M. *lab_arte: uma conquista dos alunos*. São Paulo: Feusp Pensa, n.o 3, 3.o trimestre, 2007.

refratária à idéia de uma disciplina obrigatória, concordou com a sua implementação como disciplina optativa. Também a convite do coletivo de alunos e alunas, por ter sido o interlocutor destas questões nos outros cursos que ministrava, participei das discussões e propostas envolvendo conteúdos e bibliografia próprios a esta disciplina e que se consolidou na minha proposta formal à Comissão de Graduação, embora a discussão e formalização da disciplina tivessem sido intensamente coletivas. Assim é aprovada a disciplina: *EDA0699 - Cultura & Educação IV: Afro-Ameríndia*, parte da área de conhecimento “*Cultura & Educação*”, com as primeiras turmas ainda em 2014.

Princípios educativos das matrizes afro-ameríndias

Com uma produção significativa com as temáticas de ancestralidade, negritude e matrizes ameríndias, vários trabalhos realizados em nossa área vêm atestando a potencialidade destas investigações bem como delineando os princípios educativos que são herdeiros destas matrizes. Sem querer esgotar o rico acervo de que já dispomos nesta área sinalizo alguns dos trabalhos que têm sido privilegiados nas discussões e experiências educativas no âmbito desta disciplina e com ênfase na lei 11.645/08.

Entre eles, a questão da oralidade nas duas matrizes (afro e ameríndia)¹⁴, inclusive ensejando a reflexão sobre nossa constituição *cabocla* foram poeticamente investigadas por Elis Regina Feitosa do Vale¹⁵ no universo da capoeira angola, área de investigação também contemplada por Rosângela Araújo¹⁶, mestra Janja, na relação mestre e discípulo; além de Fábio Gomes Cardia¹⁷ que evidencia as similitudes destas relações com o extremo oriente. Porém, todos os trabalhos de investigação priorizam a história oral e a oralidade presentes no respeito aos colaboradores e suas histórias de vida. Estas dimensões míticas próprias da

¹⁴ FERREIRA-SANTOS, Marcos. A Sacralidade do Texto em Culturas Oraís. *Diálogo Revista de Ensino Religioso*, São Paulo, v. IX, n. 35, p. 14-18, 2004.

¹⁵ VALE, Elis Regina Feitosa. *Capoeiras em verso e prosa: imagens da força matrial afro-ameríndia em literaturas da capoeira angola* São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, orientação: Marcos Ferreira-Santos, 2012.

¹⁶ ARAÚJO, Rosângela Costa (2004). *IÊ, VIVA MEU MESTRE. A Capoeira Angola da 'escola pastiniana' como práxis educativa*. São Paulo: FEUSP, tese de doutorado, orient.: Roseli Fishmann.

¹⁷ GOMES, Fabio Cardias. *O pulo do gato preto: estudo de três dimensões educacionais das artes-caminhos marciais em uma linhagem de capoeira angolana*. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, orientação de Marcos Ferreira-Santos, 2012.

ancestralidade africana foram investigadas também em sua atualização no cinema a partir do já clássico “*As Filhas do Vento*”, de Joel Zito Araújo¹⁸.

Além da capoeira angola, outras manifestações como o jongo foram investigadas por Carolina dos Santos Bezerra Perez¹⁹ de maneira exemplar. Sobre outras matrizes além do Yorubá, como os *Fons* e os *Tchokwes* foram estudadas por Julio Cesar Boaro²⁰. No tocante às matrizes religiosas e empoderamento da mulher negra nestes princípios educativos afro-brasileiros outras referências tem sido Denise Botelho²¹ sobre o *Ilê Axé Iya Mi Agba*; e Kiusam de Oliveira²² que além do trabalho investigativo também é bailarina e escritora já consagrada de literatura infanto-juvenil com temática negra²³. Sobre a literatura infanto-juvenil e a presença da personagem negra há a investigação de Andréia Lisboa²⁴ que merece destaque. Além do estudo já mencionado do jongo temos o belo trabalho de investigação poética de Soraia Chung Saura sobre a manifestação do Bumba-meu-boi²⁵ e que hoje, professora na Escola de Educação Física e Esporte da USP, lidera o *CESC – Centro de Estudos Sócio-Culturais* e com a qual temos tido intensa troca de experiências, inclusive na linguagem do cinema²⁶. As manifestações afrodescendentes e sua forma de atualização na educação popular e nas periferias foram magistralmente apontadas e exercitadas numa epistemologia

¹⁸ FERREIRA-SANTOS, Marcos. As filhas do vento e a ancestralidade africana: a alma de Orfeu-Jelyia-Griot. In: Edileuza Penha de Souza. (Org.). *Negritude, Cinema e Educação - caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003* - vol.2. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, v. 2, p. 65-86.

¹⁹ PEREZ, Carolina Bezerra. *Juventude, música e ancestralidade no jongo: som e sentidos no processo identitário*. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, orientação: Marcos Ferreira-Santos, 2005.

²⁰ BOARO, Júlio César. *Esculpir o tempo: arte, educação e ancestralidade entre os Fons, os Iorubás e os Tchokwes*. São Paulo: FEUSP, Dissertação de Mestrado, 2013, orient.: Rogério de Almeida.

²¹ BOTELHO, Denise. *Educação e Orixá: Processos Educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba*. São Paulo: FEUSP, tese de doutorado, 2005, orient.: Maria do Rosário Silveira Porto.

²² OLIVEIRA, Kiusam Regina. *Candomblé de Ketu e Educação: Estratégias para o empoderamento da Mulher Negra*. São Paulo: FEUSP, Tese de Doutorado, 2008, orient.: Katia Rubio.

²³ *Omo-Oba: Histórias de Princesas* (Mazza Edições, 2009; 2ª edição em 2012) que foi recomendado pela FNLIJ/2010 e selecionado pelo PNBE/2011; *O mundo no black power de Tayó* (Editora Peirópolis, 2013) que ganhou o PROAC Cultura Negra/2012; *O mar que banha a Ilha de Goré* (Editora Peirópolis, 2014) que ganhou prêmio da Biblioteca Nacional/Produções Negras/2013.

²⁴ LISBOA, Andréia (2003). *Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil*. São Paulo: FEUSP, mestrado, orient.: Maria Cecília Sanchez Teixeira.

²⁵ SAURA, Soraia Chung. *Planeta de Boieiros: imaginário e educação de sensibilidade no interior de brincadeiras de Bumba-meu-boi*. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, 2008, orient.: Kátia Rubio.

²⁶ ALMEIDA, Rogério & FERREIRA-SANTOS, M. (org.). *Cinema e as possibilidades do real*. São Paulo: Képos, 2014; ALMEIDA, Rogério & FERREIRA-SANTOS, M. (org.). *Cinema e contemporaneidade*. São Paulo: Képos, 2012; e SANCHEZ, J.; FERREIRA-SANTOS, M. & ALMEIDA, Rogério de. *Artes, Museu e Educação*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

cabocla e numa *pedagoginga* por Allan da Rosa²⁷, cuja atuação no movimento cunhado como “*literatura periférica*”, cooperativas de poesia e cursos populares sobre negritude a partir da editora Edições Toró tem se desdobrado em repercussões no Brasil e Exterior. Sobre os princípios ameríndios de educação, em suas formas iniciáticas e de diálogo com a ancestralidade tanto nas terras altas (cordilheira) como nas terras baixas, foi investigado na iniciação guarani por Eloisa Riva Moura²⁸, bem como a *poética do ouvir* guarani por Amilton Pelegrino²⁹ que hoje desenvolve importante trabalho entre os Ashaninka no Acre. Sobre as complexas relações entre a iniciação guarani e o modelo escolar na memória de professores indígenas, o marcante trabalho de Adriana Testa é referência inclusive para a metodologia de história oral³⁰. Neste aspecto, no universo maxakali, tivemos o significativo trabalho sobre sua iconografia de Luciane Monteiro Oliveira³¹ que se destaca também na educação patrimonial em sítios arqueológicos em Minas Gerais, com relevante trabalho na UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nas terras altas temos os trabalhos também significativos de Wilfrido Palacios³² sobre os movimentos indígenas no Equador assim como o de Patrícia Perez Morales³³ sobre a noção de espaço-tempo unitário na cosmovisão quíchua e quéchua na cordilheira, além de propagar a experiência do Lab_arte nas universidades de Bogotá e no Planetário de Bogotá em trabalho conjunto que vimos realizando ao longo destes anos³⁴.

²⁷ ROSA, Allan da. *Imaginário, corpo e caneta: matriz afro-brasileira em educação de jovens e adultos*. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, orientação Maria do Rosário Silveira Porto, 2009. e ROSA, Allan da. *Pedagoginga, autonomia e mocambagem*. São Paulo: editora aeroplano, série tramas urbanas, 2013.

²⁸ MOURA, Eloisa da Riva. *A iniciação ancestral da criança guarani Mbya*. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, orientação: Marcos Ferreira-Santos, 2005.

²⁹ PELEGRINO, Amilton. *O que se ouve entre a Opy e a escola? Corpos e vozes da ritualidade Guarani*. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, orientação: Marcos Ferreira-Santos, 2005.

³⁰ TESTA, Adriana. *Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá*. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, orientação: Marcos Ferreira-Santos, 2007.

³¹ OLIVEIRA, Luciane Monteiro. *Razão e afetividade: a iconografia maxakali marcando a vida e colorindo os cantos*. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, orientação de Marcos Ferreira-Santos, 2006.

³² PAREDES, Edesmin Wilfrido. *Hermenêutica das bases ancestrais da educação e seus desdobramentos simbólicos nos movimentos indígenas no Equador*. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, orientação de Marcos Ferreira-Santos, 2011.

³³ MORALES, Patricia Perez. *Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire na província de Chimborazo, Equador*. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, orientação de Marcos Ferreira-Santos, 2008.

³⁴ FERREIRA-SANTOS, M.; MORALES, Patrícia Perez & RUBIRA, Fabiana. *Aproximaciones a la educación sensible: vivencia en los núcleos experienciales en Astronomía y Arte-educación*. Bogotá: IDARTES – Planetario de Bogotá, 2014.

A articulação entre estes princípios educativos afro-ameríndios e o ensino de Artes numa perspectiva plural e intercultural tem sido uma das tónicas em várias investigações realizadas³⁵.

Desdobramentos

Entre os principais desdobramentos da experiência da disciplina cultura e educação afro-ameríndia além de sua organização em termos de conteúdo estar centrada na produção de conhecimento pelos próprios africanos³⁶, afro-descendentes e ameríndios; é a preocupação com a forma de compartilhar estes saberes ao modo afro-ameríndio, precisamente, como forma de fugir a esquizofrenia reinante no magistério (fundamental, médio, superior e de pós-graduação) e às contradições entre teoria e prática, forma e conteúdo.

Trata-se de apresentar e discutir, de maneira introdutória, aspectos de história e cultura afro-brasileira e indígena na forma de subsídios para a atuação futura dos pedagogos e pedagogas na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, numa perspectiva de interculturalidade, combate ao racismo e reconhecimento de outras possibilidades de educação para além do modelo escolar ocidental. Tal exercício de leitura étnico-racial plural se pauta no percurso formativo de educadores em cultura e educação compreendendo melhor a diáspora africana e suas matrizes na herança atlântica e na costa pacífica, a tensão entre a estrutura patriarcal do colonialismo ibérico e o matriarismo das sociedades afro-ameríndias, o hibridismo intercultural e suas expressões sócio-culturais e antropolíticas, as ancestralidades afro-ameríndias nas artes e no campo cultural, a resistência quilombola e a diferença entre educação indígena e escola *para* indígenas; e os limites e possibilidades das

³⁵ FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Ancestralidade do Barro: cangomas da afrodescendência*. Espiral negra: ciência e movimento. Perus: Edições Toró, p. 3-17, 2010; FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Fiestas & Educação Ancestral em Ameríndia: um exercício mitohermenêutico*. In: Lucia Maria Vaz Peres. (Org.). Imaginário: o "entre-saberes" do arcaico e do cotidiano. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2004, p. 39-69; FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Láaròyè! Entre o orun e o aiye, o axé da palavra fecunda*. Prefácio In: SÁLÁMI, S. & RIBEIRO, R.I. Exu e a ordem do universo. São Paulo: Editora Oduduwa, 11-14, 2011; FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Mari, Pachamama e Ñandecy: matriarismo basco, quechua e guarani e seus desdobramentos sócio-ambientais e eco-pedagógicos*. Anais do XIV Ciclo de estudos sobre o Imaginário - Congresso Internacional: As dimensões imaginárias da natureza. Recife: UFPE/Associação Ylê Setí, 2006, pp. 94-113; FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Mitohermenêutica de la creación: arte, proceso identitário y ancestralidad*. In: Marián López Fernández-Cao. (Org.). Creación y Posibilidad, Aplicaciones del arte en la integración social. Madrid: Editorial Fundamentos, 2006, p. 197-242.

³⁶ Sobretudo a partir da obra editada por KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África*. 2ª edição revisada. Brasília: UNESCO, oito volumes, 2010; e que é considerada, na sua tradução ao português, organizada por Kabenguele Munanga e Carlos Serrano, como mais uma vitória do pan-africanismo em língua lusófona. Veja-se "*L'histoire Contemporaine de L'Afrique c'est le Panafricanisme*". *Entretien de Anne Bocandé avec Amzat Boukari-Yabara*. *Africultures*, feb 2015.

experiências de ações afirmativas no Brasil o princípio constitucional de Sumac Kawsay nas experiências recentes em Bolívia e Equador.

Trata-se de disciplina pertencente à área de conhecimento de *Cultura & Educação* voltada a um percurso formativo de educadores que pretende fornecer subsídios teóricos e vivências experimentais na interface entre a antropologia educacional, arte-educação e ação cultural. É a forma encontrada de constituir um repertório pessoal para o(a) educador(a) capaz de contribuir com alternativas em seu estilo didático e engajamento comunitário na sua atuação futura. Isto a se dar, tanto âmbito da escolarização formal, como, principalmente, na atuação como mediadores culturais na organização de serviços educativos em museus artísticos, didáticos e científicos, centros de arte e cultura, oficinas culturais, projetos de extensão universitária, projetos educativo-culturais de organizações não-governamentais e de movimentos sociais, tendo como inspiração básica os princípios de interculturalidade, combate ao racismo e vivência plural na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que versam sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena³⁷ no ensino fundamental e médio no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira.

Para tanto as aulas expositivas se revezam na mediação de leitura, leitura dramática de contos tradicionais e sua discussão dialógica, além de aulas práticas com oficinas de tradução poética nas experiências de releitura (pintura, mosaicos, xilogravura, música, dança, dramatização teatral, performances, argila), tendo como principal elemento de avaliação a sua experimentação em vídeo como registro poético na forma de um vídeo-poesia de até cinco minutos³⁸ a ser discutido coletivamente nos últimos encontros e que possibilitam um outro olhar sobre a forma como se realizaram as aprendizagens significativas da experiência da disciplina ao longo do semestre. Desta forma, se relativiza o discurso verbal racionalizado e academicamente enquadrado que não consegue dar conta da amplitude da tradição oral e do privilégio da palavra na tradição viva³⁹.

³⁷ Uma boa síntese do movimento indígena no Brasil e as diferenças educativas se encontra em: MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro*. São Paulo: Paulinas, 2012.

³⁸ ALMEIDA, Rogério & FERREIRA-SANTOS, M. O cinema e as possibilidades do real: um prólogo ao diálogo. In: ALMEIDA, Rogério & FERREIRA-SANTOS, M. (org.). *Cinema e as possibilidades do real*. São Paulo: Képos, p.9-18, 2014.

³⁹ HAMPATÊ BÂ, Amadou. "A tradição viva". In: KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. 2ª. Edição revisada. Capítulo 8, Brasília: UNESCO, 2010.

Neste sentido, o exercício simultâneo da razão e da sensibilidade, numa *co-razón*⁴⁰, extrapola a tradição aristotélico-cartesiana de matriz branco-ocidental, bem como a tradição jesuítico-iluminista da universidade brasileira lastreada em processos mnemônicos, autoritários e monológicos. A tarefa primeira nesta experiência é, precisamente, livrar-se de todos os “*penduricalhos pedagógicos*” (resenhas, fichamentos, seminários de alunos, provas e trabalhos escritos que compelem à cópia, reprodução e aceitação acrítica) que atestam o vergonhoso processo de “*escolarização*” do nível superior. Numa formação mais coerente com o propósito de compreender nossas próprias matrizes afro-ameríndias⁴¹ são privilegiadas as formas compartilhadas de discussão dialógica em que se asseguram aos alunos e alunas a possibilidade de questionamentos, impressões e relatos de experiências, sobretudo, na forma ancestral das rodas de conversas, mesmo se tendo em média sessenta alunos pro turma. Aqui se abre mão da organização jesuítica das cadeiras alinhadas de forma militar, umas atrás das outras, enfileiradas tendendo à palavra autoritária de um único centro de referência que é o(a) professor(a), ao modo iluminista.

As rodas, por sua vez, são precedidas de cantos tradicionais com instrumentos orgânicos tradicionais (djembês, tambores luba de cabaça, bombos, caxixis, darbak, flautas xinguanas, quenas, tarkas, zampoñas, maracás guarani, etc). Em geral, são finalizados com danças tradicionais de matriz africana ou ameríndias (jongo, ciranda, danças circulares indígenas, etc).

Muitas destas ocasiões, os alunos e alunas são levados para fora da sala de aula e, coletivamente, fazem um cortejo de dança e canto ao longo dos frios corredores da faculdade levando a graça, o riso, a alegria e a força de sua ancestralidade revisitada. Portas fechadas de outras salas de aula mostram a curiosidade dos alunos e alunas, mas também o cenho franzido de descontentamento e desconfiança de outros professores na segurança de seus cabedais aristotélico-cartesianos que nos remontam o início da universidade no séc. XII e a pouca transformação que logrou nestes séculos. Destes, não poucas vezes, ouvimos as críticas questionando “*para quê uma disciplina assim? Para tocar tambor?*”

Alvissareiro é o momento atual em que se discute mais uma reforma curricular no curso de Pedagogia e já se avizinha a possibilidade de converter a disciplina, inicialmente, optativa,

⁴⁰ A partir de Andrés Ortiz-Osés (FERREIRA-SANTOS, 2004).

⁴¹ Outro trabalho imprescindível para a compreensão destes princípios é: OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, Ibeca, 2003.

em disciplina obrigatória para cumprir, finalmente, as exigências da Lei 11.645/08, desta feita com iniciativa da própria Comissão de Graduação.

Antes tarde que mais tarde ainda, diriam os velhos quilombolas do vale do Ribeira...

“As coisas delicadas trata-se com cuidado”

(Filosofia cabinda)

***“tem mil e quarenta e cinco caroços
cada um com uma circunferência à volta
agrupam-se todos (arrumadinha)
no pequeno útero verde da casca (...)
as patas lavram o solo
deixando espaço para
a semente
a palavra
a solidão (...)
a visão panorâmica do espaço
para lá do cercado
entre os chifres de perfil
o cine-olho paralisa a eternidade”***

(Paula Tavares⁴²)

⁴² TAVARES, Paula. *Ritos de Passagem: poesia*. Luanda: Editorial Caminho, coleção Outras Margens, p. 71, 2007.