



Agosto 2016 - ISSN: 1988-7833

O “OUTRO” AFRICANO: DISCURSO E NARRAÇÃO

Leandro Haerter

Doutorando no PPGE/UFPel. Técnico em Assuntos Educacionais do IFSul.

Endereço: Praça Vinte de Setembro, 445 – Centro – Pelotas/RS –

Brasil – CEP: 96.015-360. E-mail: leandro@pelotas.ifsul.edu.br

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Leandro Haerter (2016): “O “Outro” africano: discurso e narração”, Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (julio-septiembre 2016). En línea:
<http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/03/narrativa.html>

Resumo

A partir da metáfora do mito da aranha e divindade Ananse e de um referencial teórico vinculado aos estudos pós-coloniais e do currículo, buscamos discutir a questão do “outro” africano, questionando sobre o silenciamento de suas culturas e narrativas, bem como de “verdades únicas” impostas pela matriz europeia de conhecimento. Com o mito, podemos compreender que conhecimentos da matriz europeia foram instituídos como única possibilidade para a construção de currículos no Ocidente, além disso, podemos questionar relações de assimetria que acabaram por silenciar conhecimentos da matriz africana. Assim, apontamos para a necessidade de que experiências e narrativas desse “outro” africano sejam contempladas no currículo, contribuindo para a quebra de “verdades únicas” e estereótipos.

Palavras-chave: Ananse, Alteridade, Currículo, Narrativa, Diferença, História da África.

Resumen

Desde el mito de la araña y divinidad Ananse y un marco teórico relacionado con los estudios post-coloniales y curriculum, se discute el tema del "otro" africano, interrogando sobre el silenciamiento de sus culturas y narrativas, así como "verdades únicas" impuestas por la matriz europea del conocimiento. Com el mito, podemos entender que conocimientos de la matriz europea se instituyeron como la única posibilidad para la construcción de curriculum en Occidente, además, se puede cuestionar las relaciones de asimetría que llevaron al silencio conocimientos de matriz africana. Así, señalamos la necesidad de experiencias y narrativas de este "otro" africano se reflejan en el currículo, lo que contribuye para la ruptura de "verdades únicas" y estereotipos.

Palabras clave: Ananse, Alteridad, Currículo, Narrativas, Diferencias, Historia de África.

Introdução

O texto que segue trata-se da versão modificada de um Ensaio apresentado como requisito parcial para a conclusão do Seminário Avançado “Estudos sobre Currículo: Identidade e Diferença”, ministrado no segundo semestre letivo de 2013, pela Profa. Dra. Madalena Klein, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel).

No mundo, não existiam histórias! As pessoas viviam e conversavam umas com as outras, mas não tinham histórias para contar. As histórias ficavam no céu e pertenciam ao deus Nyame, que as mantinha guardadas em seu baú. Tecendo e subindo por sua teia, num determinado dia, a aranha Ananse decidiu ir até o Céu comprar essas histórias. Pediu as histórias para Nyame, para contá-las para as pessoas de sua aldeia, mas em troca do baú com as histórias o deus pediu-lhe três presentes: Osebo (o leopardo com dentes de sabre), Mmboro (marimbondos que picam como fogo) e

Moatia (a fada que nenhum homem nunca viu), capturas praticamente impossíveis de serem feitas. A aranha concordou e retornou ao início de sua teia, a fim de buscar os três presentes. Surpreendendo o próprio deus, Ananse volta ao céu com os três desejos de Nyame, e dessa forma recebe o baú, que contém todas as histórias. A partir daquele dia, todas as histórias passaram a ser de Ananse, que as trouxe para a terra e as espalhou através de sua teia para toda a humanidade.

Nesse sentido, utilizando o mito africano da aranha e divindade Ananse enquanto metáfora, juntamente com um referencial teórico dos estudos pós-coloniais e do currículo, discutimos, brevemente, a questão do “outro” africano, cujas culturas e narrativas foram e continuam sendo silenciadas nos currículos, questionando “verdades únicas” impostas pela matriz europeia de conhecimento.

Quem é esse “outro” africano silenciado nos currículos?

Através da afro-diáspora, milhares de africanas e africanos foram trazidos, compulsoriamente, para as Américas para trabalharem na qualidade de escravos nas plantações de café, açúcar, nos campos e nas mais diferentes lavouras. Esses sujeitos foram tratados como mercadorias, possuíam valor de troca e muitas vezes perderam a condição de protagonistas de suas próprias vidas (FREITAS; 1984, MAESTRI FILHO; 1984, MAESTRI FILHO, 1986, MAESTRI FILHO, 1988). Eles eram os “outros”, que “precisavam” ser classificados, mensurados, enquadrados de alguma maneira. Assim, pessoas oriundas de diversas nações, línguas e culturas foram fixadas¹ sob uma mesma e única definição: a de “escravos”.

A afro-diáspora, nesta perspectiva, apresenta, no mínimo dois vieses: o deslocamento ou dispersão forçada de africanas e africanos da África para diferentes partes do mundo (entre os séculos XVI e XIX) para trabalharem na qualidade de escravos, sendo, portanto, relacionada à escravidão de africanos. Esse fenômeno foi responsável pelo deslocamento forçado do número aproximado de 11.313.000 escravos africanos entre 1450 e 1900, de acordo com Lovejoy (2002). O outro viés trata-se de um movimento contemporâneo, dado especialmente entre os séculos XIX e XX, em que africanas e africanos (originários do continente africano) e também afrodescendentes (das Américas) passaram a emigrar das antigas colônias em direção às antigas metrópoles, principalmente Inglaterra e Portugal, em razão das guerras e conflitos que culminaram no processo de descolonização da África, sendo, assim, este viés caracterizado por deslocamentos distintos daqueles que motivaram a Grande Diáspora, relacionada diretamente à escravidão de populações africanas (GILROY, 2001; SOVIK, 2003).

Contudo, esses “outros” africanos não vieram sozinhos, ao contrário, chegaram acompanhados de seus pares e de seus próprios corpos. De um lado, vieram acompanhados de um conjunto de imagens e registros negativos inventados pela ciência europeia da época, vista como universalmente válida. Esses discursos europeus foram responsáveis pela construção de uma “verdade” única sobre esses povos, transformando-os em sujeitos a-históricos, não civilizados e sem cultura, cujos estereótipos negativos foram utilizados como justificativa para a exploração da África e para o processo de escravidão humana daquele continente.

De outro lado, metaforicamente falando, esses “outros” vieram acompanhados do mito africano da aranha e divindade Ananse (AMADOR DE DEUS, 2011), cujas teias lhes ajudaram no processo de adaptação nas Américas, na formação de quilombos enquanto estratégias de resistência ao sistema escravista, na manutenção e ressignificação de suas histórias, memórias, crenças, tradições, etc.

[...] São homens e mulheres que, apesar de todos os entraves que lhes foram impostos, mantiveram força e inteligência suficientes para conhecer, compreender e adaptarem-se às terras que lhes eram estranhas. E, para tanto, não contaram com outros recursos, senão seus corpos, suas mãos, suas habilidades com o que foram capazes de criar e improvisar. Entretanto, esses homens e mulheres contaram, sobretudo, com suas memórias vivas procedentes da África. E porque não dizer, estes africanos,

¹ A análise de escritos de viagem do século XVI feita por Affergan (*apud* AMORIM, 2001) nos aponta que esse “outro” vem sendo escrito e enquadrado em identidade fixas, a partir de visões de mundo eurocêntricas que o vêem como a-histórico e não civilizado, posição que acaba por marcar uma certa “verdade” acerca desses povos não europeus. “Verdade” que não respeita seus conhecimentos tradicionais e valores civilizatórios.

nessa tentativa de recuperação de si, contaram com a preciosa ajuda de Ananse [...] (AMADOR DE DEUS, 2011, p. 8).

O mito de Ananse, de acordo com Lopes (2001, p. 58), pode ser compreendido conforme segue:

ANANSI. Personagem da tradição dos Axantis trazida, com a escravidão, para as Antilhas e os Estados Unidos. Reveste a forma de uma aranha e simboliza a inteligência e a esperteza diante de situações adversas. Na Jamaica, é representado como um homenzinho careca, choramingas e com voz de falsete. Exímio violinista e às vezes mágico, está em todos os lugares nos quais pode, prepotentemente, impor seus conhecimentos superiores.

Defendemos que o mito de Ananse constitui uma metáfora potente no sentido de discutirmos relações de poder que instituíram os conhecimentos e saberes da matriz européia como “universalmente válidos”, como únicas possibilidades para a elaboração de currículos, inclusive aqui no Ocidente. É potente, sobretudo, para questionarmos essas relações de assimetria que resultaram num verdadeiro epistemicídio² de todo um conjunto de conhecimentos e saberes africanos e também afro-brasileiros, que até hoje encontram-se negligenciados dos currículos escolares. É neste sentido a proposta deste texto.

Nesse sentido, nos alinhamos teoricamente com a abordagem pós-colonial na medida em que, ao examinar as relações entre povos dominantes e povos dominados, privilegia análises dessas relações de poder que fazem com que determinadas culturas sejam vistas como universais, colocando em questão as bases que instituem este privilégio à visão européia e, ao mesmo tempo, a construção social do “outro”, como inferior e exótico. Assim, entre outros elementos, é fundamental dentro desta abordagem buscar compreender a produção de discursos e representações sobre esse “outro” e se interrogar acerca daquilo que é autorizado e legitimado, a maneira pela qual este “outro” está sendo narrado e representado (SILVA, 1995b).

No currículo também se inscreve a produção de discursos e representações sobre o “outro”, cujas narrativas nos constituem como determinados sujeitos, nos ensina aquilo que é válido e aquilo que não é, define aqueles que estão incluídos e aqueles que estão excluídos de determinadas possibilidades. É a corporificação de poder sobre os sujeitos autorizados a ter voz e aqueles desprovidos dessa condição.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são [...] as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça e classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 1995a, p. 195).

Currículo, nesta perspectiva, é discurso que circula e por onde se atravessam relações de saber, poder, narrativas e representações. Currículo nos constitui enquanto sujeitos, através de práticas discursivas que nos ensinam a ser homens, mulheres, negros, brancos, enfim, sermos de determinada maneira. Currículo produz narrativas sobre o “outro” africano silenciado por uma visão hegemônica de mundo e de sociedade que, a partir de sua própria voz, podem ser desconstruídas.

Com isso, percebemos que existe uma relação muito próxima entre poder e saber, ambos estão intimamente atravessados. Poder e saber nos incluem ou nos excluem, dependendo da posição de classe, raça, gênero e outras que nos encontramos. Poder e saber fixam diferenças que nos fazem diferentes e organizam a sociedade através da diferença. A palavra “negro”, por exemplo,

² De acordo com Santos e Meneses (2009), o conceito de epistemicídio está relacionado com a morte de conhecimentos e saberes locais, em detrimento de uma noção de ciência alienígena, seria o ato de excluir determinadas culturas e valores civilizatórios enquanto produção de sentido, enquanto possibilidade, a favor de uma cultura e valores hegemônicos.

só possui sentido em contraste com a palavra “branco”, que é uma questão de representação e, novamente, de poder³.

Nessa mesma direção, a partir do multiculturalismo (TORRES SANTOMÉ, 2008), as diferentes formas de dominação presentes em nossa sociedade também são colocadas em questão⁴, assim como os discursos produzidos no sentido de estabelecer diferenças e representações sobre os “outros”, tratadas como essencialismos que, por sua vez, minimizam a contribuição dos povos definidos como subalternos, desqualificando e desvalorizando suas histórias e culturas, como se as coisas fossem dadas, essenciais, naturais. O multiculturalismo vai por em xeque a visão conservadora que institui determinados grupos humanos como exóticos, inferiores, deficitários.

Torres Santomé (2008) defende a idéia de que não é possível mais sustentarmos o currículo calcado numa suposta hierarquia entre uma cultura e outra, um currículo “ocidental” e eurocêntrico, tampouco conceber aqueles “outros” diferentes dos europeus, como atrasados, incultos, e aponta então para necessidade de superação de um currículo etnocêntrico resultante do colonialismo. Conforme o autor, essa superação seria possível através de um currículo democrático, resultado da participação política de diferentes grupos, incorporando conteúdos que têm sentido para as mulheres, as minorias étnicas, e outros grupos silenciados. É preciso, então,

[...] reconstruir o conhecimento nas suas instituições de ensino e aprendizagem tendo sempre em consideração as perspectivas a quem pertencem as culturas silenciadas, marginalizadas e sem poder [...] Era e é preciso uma melhor reconceptualização desde as perspectivas dos grupos étnicos silenciados, como uma, entre outras, das estratégias para modificar os estereótipos institucionalizados e as concepções errôneas sobre os grupos, colectivos, etnias e nações [...] recuperando a presença dos que foram e são afastados da história (TORRES SANTOMÉ, 2008, p. 64).

A necessidade de reconstruir o conhecimento levando em conta os referenciais de culturas silenciadas de modo a torná-los visíveis, entendo que deva considerar que esse “outro” pensa, produz textos e se narra nem sempre de uma forma binária e unificada como pretendia a modernidade, mas, sobretudo, se reconhece em diferentes grupos e é permeado por atravessamentos outros.

Considerações finais

Acreditamos que seja fundamental prestarmos mais atenção às formas e processos pelos quais determinadas histórias e narrativas foram e continuam sendo contadas, quais as relações de poder que estão ali envolvidas, de modo a não mais aceitarmos essas questões como fossem “essenciais” e “naturais”. Ao contrário, é preciso que as experiências e narrativas de todas as ordens desse “outro” africano – historicamente silenciadas e negligenciadas – sejam contempladas no currículo, contribuindo para que a matriz européia de conhecimento não seja a única possível.

Atualmente, a Educação Escolar Quilombola – conquista do Movimento Social Negro – se coloca como uma nova modalidade da Educação Básica brasileira, cujos movimentos para sua implementação já são significativos por todo o país, em especial no sentido de pensar uma escola e um currículo a partir das referências dos quilombolas, população que não vivenciou e não vivencia os registros de seu cotidiano no plano da educação formal. Dessa forma, penso que esta discussão seja importante, também, do ponto de vista das políticas de diferenças.

Por fim, o mito de Ananse ajuda a espalhar histórias desse “outro” africano, contribuindo para a quebra de “verdades únicas” e estereótipos sobre os povos da afro-diáspora. O conhecimento das narrativas e do conjunto de saberes desses povos criará condições de possibilidade para que

³ Currículo, assim, se torna um território contestado, à medida que são colocadas algumas questões como “[...] Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? De que forma eles estão descritos? Quais são as idéias de gênero, de raça, de classe, apresentadas nos diferentes textos curriculares? [...]” (SILVA, 1995a, 200-201). Currículo é território contestado, porque as narrativas sobre o “outro” podem ser desconstruídas.

⁴ Também é enfatizada a importância da luta dos movimentos sociais a partir da década de 60 do século XX, buscando a inclusão de minorias na escola e uma maior representação de suas histórias e vivências nos currículos escolares, bem como a denúncia ao sexismo e ao racismo. Essa perspectiva aponta para a necessidade de tencionarmos outros pertencimentos, além da classe social, como a raça e o gênero.

crianças e adolescentes negros se sintam contemplados no currículo e se reconheçam em outras pedagogias, tomando seus lugares de protagonistas nas histórias e também nas narrativas.

Referências

AMADOR DE DEUS, Zélia. O corpo negro como marca identitária na diáspora africana. **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

FREITAS, Décio. **Palmares: a guerra dos escravos**. 5ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

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

MAESTRI FILHO, Mário. **O escravo gaúcho: resistência e trabalho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

_____. **Breve história da escravidão**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. **A servidão negra**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. In: **Revista Lusófona de Educação**, nº 13, Coimbra, Almedina, 2009, p. 183-189. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a12.pdf>>. Acesso em janeiro de 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995a, p. 190-207.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995b, p. 184-202.

SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Multiculturalismo anti-racista**. Porto: Profedições Ltda., 2008.