

## **Educação Afrocentrada: Seu valor, importância e necessidade no desenvolvimento de crianças negras<sup>1</sup>**

Haki Madhubuti

Safisha Madhubuti, Ph.D.

Traduzido por: Roberta Maria Federico<sup>2</sup>

### **Trabalho Cultural: plantando novas árvores com novas sementes**

Haki R. Madhubuti

Na América, as pessoas de ascendência africana estão encurraladas entre um furacão e um vulcão quando chega a etapa de acessarem o conhecimento necessário para suas vidas. Muitas de nossas crianças estão matriculadas em sistemas escolares urbanos que foram “programados” para o fracasso. Muito frequentemente, a solução que deve ser dada para corrigir esta injustiça está nas mãos daqueles que são os maiores responsáveis pela criação do problema. Se seu filho está dormindo e um rato começa a morder a cabeça dele, você não pede para o rato parar gentilmente de morder o cérebro do seu filho. Se você é são, normal, e um pai ou mãe cuidadoso(a), você parte para o ataque e tenta de todas as formas matar o rato.

Quando falamos da educação de crianças afro-americanas, os ratos estão mordendo as portas, o chão, as carteiras e os sapatos das escolas públicas do país. Jonathan Kozol, em seu visceral livro *Savage Inequalities* (1993), documenta o colapso iminente da educação pública urbana. Ele escreve sobre pessoas jovens que “não têm sentimento de pertencimento à América”. Se a educação pública é a primeira orientação formal patrocinada pelo Estado, para tornar-se um cidadão produtivo, o país passa por profundos problemas. Se a educação pública deveria estimular as crianças da nação a tornarem-se poetas, médicos, professores, cientistas, agricultores, especialistas em tecnologia, músicos, empresários, carpinteiros, professores, etc., prepare-se para entrar na torre. Este é o décimo primeiro round e a resposta que o prefeito oferece é simplesmente mudar o superintendente. Como se, no sistema, nós personalizássemos o problema e um homem ou uma mulher pudesse produzir efeitos reais. Por exemplo, em uma cidade como Chicago, onde 60 anos de coronelismo controlam um orçamento escolar de 2,7 bilhões dólares, mudar e centrar a educação nas crianças significaria grandes mudanças econômicas e políticas. Nomear uma pessoa que nada entende de educação como superintendente chega a soar como uma galinha receitando canja para um resfriado.

Já estamos em 1994, por que insistimos em mentir para nós mesmos? Alguns dos mais inteligentes defensores da educação oferecida pela escola pública continuam a culpar as vítimas, como se nossas crianças tivessem a capacidade de se auto-educar. Eles fazem vista grossa para as realidades políticas, raciais e econômicas dos maiores consumidores da educação pública: crianças negras e latinas. Eles ignoram a cultura de derrota e pobreza que cobre largas porções da comunidade negra. O “rato” metafórico do qual falei é a supremacia branca (racismo), que manifesta-se livremente na destruição sistemática e estruturada de milhões de crianças inocentes e seus pais.

Discute-se em alguns lugares da comunidade negra que uma educação na escola pública pode representar uma desvantagem para a sobrevivência de qualquer um. Nossos pequenos são vistos frequentemente com livros (sem figuras) onde são categorizados como não-humanos. Entretanto, esta visão é mal-esclarecida e representa uma pequena parcela da má educação que é aceita e encorajada por um número crescente de pessoas com mentes encarceradas fechadas em memórias em curto-circuito. Por outro lado, a ideologia supremacista branca tem um meio de produzir outras

mentes encarceradas, que acreditam que com a aquisição de pedaços de papel (graus acadêmicos), eles estarão livres. Ainda, a única liberdade que é abertamente aceita para todo o povo negro na América, é a liberdade para a auto-destruição.

A memória é instrutiva aqui. Os africanos não navegam ou voam livres pela América. Há uma conexão horrível entre africanos e europeus que não deve ser esquecida, negada ou minimizada. O holocausto africano é mal-explorado e explicado em nossas escolas. Este relacionamento de branco traficante de escravos com africanos escravizados tem sido a conexão entre nós por mais de um milênio.

Existem mais de 100 milhões de pessoas de ascendência africana no hemisfério ocidental, e nós encaramos problemas semelhantes. E, se estamos no Canadá, nos Estados Unidos, ou Brasil, a luta por auto-definição e autoconfiança é semelhante a usar uma pá para cavar um buraco no concreto reforçado com aço. Existem mais de 69 milhões de afro-descendentes no Brasil que falam Português, existem mais de 35 milhões de afro-descendentes nos Estados Unidos que falam Inglês, e nós africanos não conversamos entre nós. Eu insisto que esta é uma atividade aprendida culturalmente. Mais de cem milhões de africanos mudando e trabalhando pelos mesmos objetivos no mesmo hemisfério seria uma ameaça às regras deles. Nossas roupas, nomes, endereços, empregos, e articulações na língua deles mudaram, mas a relação básica manteve-se a mesma: o povo negro ainda é dependente do povo branco na América. Africanizar ou liberar este sistema do modelo exclusivo euro-americano é um ato progressivo e muitas vezes revolucionário.

Outra memória. Eu nunca esquecerei uma viagem que fiz à Tanzânia em 1970 para uma conferência internacional. Depois dos dias de trabalho, eu andei sozinho na cidade. Com o pôr-do-sol e o acender da iluminação pública das ruas da cidade de Dar es Salaam, eu notei a presença de três crianças há cerca de um quarteirão de distância, juntas sob a luz de um poste de iluminação. Eu me aproximei delas e notei que não se importaram com minha presença. Sorri quando notei o motivo. Os três, dois meninos e uma menina, estavam absortos na leitura e discussão de um livro. Eu continuei caminhando sem atrapalhá-los em sua diversão. Aquelas eram crianças africanas pobres usando a única fonte de luz disponível naquele momento. Aquele entusiasmo para aprender foi, durante muito tempo, uma realidade para a grande maioria dos afro-descendentes.

A história da luta para educar os afro-americanos é um elemento raramente citado nesta era da integração. De fato, ela revela que os estudantes das escolas, juntamente com os membros da igreja negra levaram a luta para a igualdade educacional e política nos Estados Unidos. Esta luta nunca foi uma batalha para sentar próximo à uma criança branca na sala de aula. Foi e ainda é uma luta para conquistar condições de igualdade em todos os níveis das áreas de conhecimento: finanças, direito, política, comércio, militar, esportes, entretenimento, ciência, tecnologia e educação.

Muitos acreditaram que, se tivéssemos instalações de primeira classe, edifícios, materiais, estrutura física, professores e pessoal de apoio, uma educação de qualidade seria consequência. Obviamente isso não era verdade. Nós agora entendemos que há uma grande diferença entre ir à escola e ser educado. Sabemos que quase meio milhão de crianças frequentam as escolas públicas de Chicago a cada dia e menos de vinte por cento está verdadeiramente recebendo a educação de primeira classe próxima à que é oferecida pelas melhores escolas privadas.

Nos últimos 25 anos, estive envolvido no Independent Black School Movement (Movimento Independente das Escolas Negras). Este movimento cresceu a partir da emancipação dos negros nas lutas e iniciativas da década de 60 e desenvolveu escolas afrocentradas em todo o país. Ele também desenvolveu uma organização nacional de profissionais, o Conselho Independente de Institutos Negros (CIBI). A grande maioria de pessoas envolvidas na primeira geração deste movimento foram produtos do sistema de escolas públicas. Nós conhecíamos de antemão o tipo de escola que não

queríamos. No início nós éramos (e continuamos a ser) trabalhadores culturais que foram tremendamente influenciados pela luta negra e os trabalhos de W.E.B. Du Bois, Carter G. Woodson, Frantz Fanon, Paulo Freire, Marcus Garvey, Harold Cruse, Chancellor Williams, E. Franklin Frazier, Mary Mc Leod Bethune, e outros.

O exame crítico das escolas e da educação sempre foi central em nossas análises. O desenvolvimento de nossa escola em Chicago, o Centro de Desenvolvimento de Novos Conceitos (NCDC), realmente foi um trabalho de amor. Além disso, posso assegurar-vos que foi um amor desse tipo de trabalho. Porque se o amor não estivesse lá, não teríamos uma escola. Nossos 23 anos de desenvolvimento do NCDC têm sido extremamente difíceis e temos dispendido energias físicas e emocionais. A questão “escolas x educação” não é uma questão de se formar “idiotas educados”; o medo de desconectar a aprendizagem escolar do desenvolvimento comunitário é presente na comunidade negra há muito tempo. De fato, em nossa comunidade sempre foi feita uma distinção entre escola e educação. Tivemos que lutar muito para pôr os pés na porta da escola, e isso por si só não resultou necessariamente numa educação de qualidade para os afro-americanos.

James D. Anderson, em seu brilhante livro, “*The Education of Black in the South 1860-1935*”, deixa claro que os africanos na América viram a educação como um nascimento de direitos assim como a liberdade. Os dois primeiros tipos de instituições que os africanos construíram a partir do zero, com suas próprias mãos e seus recursos, foram escolas e igrejas. Portanto, o nosso contínuo questionamento sobre o estado da educação dos negros deve ser perspicaz e informativo. E neste exame devemos levantar as seguintes perguntas:

1. O que é mais importante que a educação dos nossos filhos? Poderia uma criança ter alguma obrigação com seu próprio povo e sua cultura? Quem é responsável pelo fornecimento da educação: a família, o Estado, ou os outros?
2. No passado a educação foi utilizada politicamente contra o avanço dos afro-americanos. Hoje isso é diferente? Os estudos afrocentrados irão conectar a educação com as realidades políticas, científicas, econômicas e raciais do mundo atual?
3. A centralidade Euro-americana ou o foco da educação ocidental de hoje continuam a colocar os negros conscientes em rota de colisão com a sua premissa básica: que a cultura européia está no centro e é essencial para uma compreensão do mundo. A cultura européia é universal? A introdução do pensamento afrocentrado e sua pedagogia amplia a mente dos nossos alunos, ou os classifica em uma falsa sensação de segurança e de nacionalismo estreito? Os estudos afrocentrados são uma nova forma de etnocentrismo ou exclusividade mascarados em uma nova terminologia e contextos?
4. Toda educação é baseada em valores. Quais são os valores que nossas crianças estão aprendendo? Os estudos afrocentrados irão ensinar uma base de valores que encorajam e permitem a competição a nível mundial e cooperação a nível local?

Uma pessoa negra educada não deve apenas conhecer o currículo acadêmico, mas também deve ter um núcleo básico da compreensão da contribuição de seu povo para a civilização local, nacional e mundial. Quando defendemos uma educação afrocentrada, não é em detrimento ou a exclusão de uma educação ocidental esclarecida, mas sim, é um importante complemento a esta base de conhecimento. Dr. Wade Nobles e sua equipe criaram um currículo afrocentrado no *McClymonds International Science, Culture and Technology High School* em Oakland, Califórnia. Seu programa define educação afrocentrada das seguintes maneiras:

“Afrocêntrico, Africêntrico, ou Afrocentrado” são termos intercambiáveis que representam um conceito que caracteriza uma qualidade de pensamento e prática que estão enraizados na imagem

cultural e nos interesses das pessoas de ascendência africana, e que representam e refletem no centro de sua análise a experiência de vida, a história e as tradições das pessoas de ascendência africana. Afrocentricidade é então a base intelectual e filosófica em que pessoas de ascendência africana poderão criar seus próprios critérios científicos e morais para autenticação dos processos humanos dos africanos. Ela representa o núcleo fundamental das qualidades e do "pertencimento" de pessoas de ascendência africana.

Em termos de educação, a educação afrocentrada utiliza preceitos culturais africanos e afro-americanos, processos, leis e experiências para resolver, orientar e entender o funcionamento humano em relação ao processo educativo. Em essência, afrocentricidade representa o fato de que como seres humanos, as pessoas de ascendência africana têm o direito e a responsabilidade de centrar-se em suas próprias possibilidades subjetivas e potenciais e, através deste processo de "recentramento", reproduzir e refinar o melhor de si mesmas.

Nunca devemos perder de vista o fato de que as pessoas negras na América têm que funcionar e sobressair na cultura em que elas vivem. Isto significa essencialmente que temos que absorver, decifrar, rejeitar, e apreciar a cultura euro-americana em todo o seu racismo, complexidade, contribuições, ideias liberais e modelos. No entanto, se é para se tornar e permanecer uma pessoa africana (negra) por completo, ele ou ela deve ser acima de tudo uma pessoa preocupada com a cultura de seu povo. Citando novamente Dr. Nobles:

A educação multicultural afrocentrada é dirigida pela verdade, respeito ao conhecimento, desejo de aprender e a paixão pela excelência. No que diz respeito à educação "centrada", a importância da cultura não é simplesmente relegada ou minimizada à tarefa de ser sensível às diferenças culturais ou apreciar e explorar superficialmente o terreno comum de diferentes povos. Assim como a fundação de uma educação multicultural, a cultura, o processo e os sujeitos da educação, servirão como meios e mecanismos para o ensino, aprendizagem, aconselhamento e gerenciamento/gestão educacionais.

A lógica por trás disso é a de que na maioria dos casos a contribuição de uma pessoa para a sociedade é estritamente relacionada ao entendimento e à percepção que ele ou ela tem em relação à cultura na qual ele ou ela funciona e vive. Uma cultura pode ser tanto algo que escraviza e encurta a vida de alguém quanto algo que liberta e dá vida. A melhor proteção para todos os povos pode ser encontrada na cultura que é intelectual e psicologicamente libertadora. Deveríamos estar aptos a nos desenvolver como pessoas de maneira integral, e dessa poderíamos iniciar essa integralidade com um entendimento apurado e uma avaliação de nosso próprio envolvimento da nossa comunidade, cidade, estado, nação e no mundo.

Por exemplo, a normalização de Malcolm X, psicológica e intelectualmente, veio quando ele era um jovem trancado numa prisão. Eu digo que Malcolm X foi normalizado em vez de radicalizado porque ele apresentou ideias que mudaram e liberaram sua mente. Ideias que puseram seu povo no centro da civilização. Ele viu nos ensinamentos de Elijah Muhammad e outros um escudo auto protetor, bem como o núcleo de sabedoria para a construção de uma novo negro na América. A partir daquele momento Malcolm X preparou-se para a ofensiva, para ser proativo e combativo em uma maneira autoconfiante e auto protetora. Qualquer pessoa, vinda de qualquer cultura, funcionamento de maneira sadia, teria agido da mesma maneira.

Meu próprio desenvolvimento, ou eu poderia dizer pseudo-desenvolvimento, não foi diferente do de milhões de pessoas negras na América. Nascido em meio a pobreza aguda, educado em escolas públicas por professores insensíveis e pouco preocupados com a turma, e dependente de um sistema de bem-estar social que era degradante, inadequado e corrupto. Eu fui nutrido numa família monoparental onde minha mãe era mal preparada para lidar com as pressões econômicas, sociais e

políticas do nosso mundo. Tudo isso levou-a ao álcool, às drogas e à morte aos 36 anos de idade. Minha transformação veio como resultado direto de ter sido apresentado às ideias africanas (negras) que não insultavam minha personalidade, e sim me guiaram e revigoraram, e me levaram além das teorias da supremacia branca, que confinaram a mim e a meu povo nos banheiros dos progresso de outros povos.

Toda educação deve ser conduzida para o entendimento profundo e a maestria. A questão crucial é, entendimento profundo e maestria sobre o quê? A apresentação à várias formas de conhecimento é absolutamente necessária. Contudo, grande parte do entendimento sobre a vida que tem sido ensinado às nossas crianças deixou de ser algo que dá e sustenta a vida, para ser algo que não oferece a elas autoconfiança ou reflexão acerca de seu próprio estado ou o estado de seu povo em um mundo altamente carregado, competitivo e muitas vezes opressivo. Tal entendimento deve ser ancorado em si mesmo, nas pessoas, na história ou seja, na cultura, antes que se possa verdadeiramente ser um participante da cultura mundial ou no multiculturalismo; devemos sempre começar pela demanda local para valorizar e incorporar os agentes positivos do que é universal. Uma pessoa não pode conseguir ser “multi-qualquer-coisa” se não tiver explorado dentro de sua singularidade antes.

Os estudos culturais afrocentrados devem conduzir, encorajar e dirigir os estudantes afro-americanos para as tecnologias do futuro. Este é o novo lugar de onde as declarações sobre poder, controle e riqueza estão sendo feitas no mundo de hoje.

Os estudantes negros devem ter profunda compreensão das realidades política, racial, econômica, científica e tecnológica que confrontam a sobrevivência de pessoas africanas local, nacional e internacionalmente. Eles têm que estar fundamentados em uma visão de mundo que promova a comunicação inter-cultural, o entendimento e o compartilhamento; eles ainda têm que ser auto-protetivos o suficiente para perceber que o mundo não é justo e que os próprios interesses muitas vezes entram em conflito com os interesses dos outros, especialmente quando a raça está envolvida. Portanto, se queremos que nossos filhos os atinjam de forma significativa, eles devem seguir:

1. Possuir um entendimento profundo sobre o mundo em que exercerão uma função. Entretanto, a fundação deste conhecimento deverá estar ancorada em um auto-conceito positivo e ensinado em um ambiente que encoraje o crescimento. Se alguém está seguro em si mesmo, então com outros projetos - em todas as áreas – se sentirá menos confuso ou ameaçado.
2. Perceber que toda educação é fundamental. Os valores que praticamos são introduzidos precocemente e, muitas vezes na escola e em contextos não-escolares como família, mídia, igreja, entretenimento, esportes, etc., e podem trabalhar a favor ou contra o desenvolvimento.
3. Entender que o sucesso do desenvolvimento é difícil com uma educação de qualidade, mas quase impossível sem uma. Além disso, a educação pode ser divertida, mas é algo difícil e que requer trabalho duro e exige um compromisso muito além apanhar uma bola de basquete ou aprender uma nova dança ou aperto de mão. Isso exige um estudo profundo e um longo tempo de silêncio.
4. Entender que o multiculturalismo, se for para significar algo, tem que existir entre culturas que ofereceram o seu melhor à mesa de discussões. Se o que todas as pessoas de ascendência africana têm a contribuir é que o conhecimento veio da Europa, o que isso diz sobre nós? Como nós diferimos - em substância cultural – de grupos étnicos da Europa e dos Estados Unidos?

“*Too Much Scholing, Too Little Education*”, editado por M. Mwalimi Shujaa, e “*Harvesting New Generations*”, de Useni Eugene Perkins' serão muito lidos se tivermos compreendido

completamente a urgência desta tarefa. Outro trabalho crítico para estudar e absorver é “*Black Children: Their Roots, Culture and Learning Styles*”, de Janice Hale-Benson; “*Transformation: A Rites of Passage Manual for African American Girls*”, de Nsenga Warfield Coppock's; “*The Miseducation of the Negro*”, de Carter G. Woodson's; “*The Developmental Psychology of the Black Child*”, de Amos Wilson; e “*Africanity and the Black Family*”, de Wade Nobles.

Nossas crianças são nossa prioridade e a única coisa mais importante que isso é o cuidado com nós mesmos – os pais e professores dessas crianças – de um modo que não diminui nossa habilidade em prover a eles a melhor educação em todas as áreas de conhecimento. Fazer menos é uma profunda crítica em nossa própria educação cultural.

### **Pedagogia Afrocentrada**

Safisha Madhubuti

Que tipo de educação as vozes afro-americanas irão prover para cantar a liturgia sagrada de sua própria cultura? Que tipo de educação irá moldar a personalidade africana para prosperar em uma cultura que historicamente humilhou suas características, negou sua existência e coordenou sua destruição? Como poderemos cantar nossa canção sagrada em uma terra estranha? Esta é a contradição fundamental que está diante da Pedagogia Afrocentrada nos Estados Unidos.

A fundação conceitual da educação ocidental revela pressupostos que sobre a humanidade que não oferecem reconhecimento das diferenças entre os seres humanos. Por exemplo, em 1657 John Amos Comenius escreveu, “A educação que eu proponho inclui tudo o que é próprio para o homem e é aquela na qual todos os homens que nascem neste mundo iriam partilhar... [ser] completamente educado para a humanidade completa.” Em “*Treatise on Pedagogies*”, Immanuel Kant, segundo John Dewey, “define educação como o processo pelo qual o homem se torna homem” (Dewey, 1916, p. 95). Este mesmo tema é reiterado hoje no movimento de alfabetização cultural articulado por E.D. Hirsch (1987) e o movimento Paideia, articulado por Mortimer Adler (1982). A falha fundamental nessas concepções de educação é sua interpretação estreita do que significa ser completamente humano – ser homem, mulher ou criança. É desejável ou possível produzir tais definições em um caminho que ignore tempo, espaço, gênero e cultura?

As concepções de humanidade não são universais, mas sim especificadas cultural e historicamente – embora haja generalizações que se aplicam em diferentes culturas. No entanto, na medida em que tais generalizações sobre a cognição humana são úteis para o ensino eficaz, têm sido postas em questão pelos estudos recentes em psicologia transcultural (Cole, 1985; Ginsburg et al., 1981; Kulah, 1973; Laboratory of Human Cognition, 1986; Lave, 1977; Petitto, 1982; Petitto & Ginsburg, 1982; Reed & Lave, 1981; Saxe, 1982; Scribner & Cole, 1981; Stigler & Barnes, 1989). As últimas questões são: por que o povo afro-americano precisa de uma pedagogia afrocentrada, quais os problemas inerentes em sua concepção e o que uma pedagogia afrocentrada poderia fazer?

### **A necessidade de uma Pedagogia Afrocentrada**

Os afro-americanos precisam de uma pedagogia afrocentrada porque o racismo e a hegemonia eurocêntrica mundial que é exposta através de atitudes e práticas, ainda estão na ordem do dia. A pedagogia existente na educação pública continua a ser eurocêntrica. Apesar da crescente mobilidade das classe média e média-alta afro-americanas, a maioria da população negra permanece em situação de pobreza e não alcança a paridade de ensino nas escolas americanas. (Lomotey, 1990). O

status de grande parte dos afro-americanos em relação aos brancos não mudou significativamente ao longo da história dos Estados Unidos. A esse respeito, o Conselho Nacional de Pesquisa (Jaynes & Williams, 1989), relataram o seguinte:

1. As taxas de pobreza dos negros esteve de duas a três vezes mais alta que aquelas apresentadas pelos brancos no mesmo período.
2. A separação residencial de negros e brancos manteve-se praticamente inalterada desde a década de 60.
3. “Segregação e tratamento diferenciado aos negros continuam a ser generalizadas nas escolas primária e secundária”, e... [as taxas de pessoas negras nas universidades] estão significativamente mais baixas que as da década de 70.
4. A população negra contabiliza 13% da população dos Estados Unidos, entretanto ainda não chegam a 1% dos governantes eleitos.
5. Os negros são desproporcionalmente vítimas de crimes [a população de presidiários é composta por 50% de negros]
6. Há grandes disparidades na mortalidade e morbidade dos negros em relação aos brancos em todas as idades, exceto em indivíduos de 85 anos ou mais.
7. A maioria das crianças negras menores de 18 anos vive em famílias que incluem suas mães mas não seus pais, enquanto uma em cada cinco crianças brancas vive só com seu pai ou sua mãe. Estas figuras são particularmente significantes considerando o fato de que famílias chefiadas por mulheres eram 50% de todas as famílias negras com crianças em 1985, mas elas recebiam só 25% do total da renda das famílias negras.

Estas imagens não são confortantes. Entretanto, é insuficiente atribuir totalmente ao racismo branco a culpabilidades por estes fatos. A resposta da comunidade afro-americana à estas condições tem sido incompleta e míope (Cruse, 1967, 1987; Karenga, 1982; Madhubuti, 1990; Woodson, 1933). No entanto, a escravidão e o holocausto africano interromperam e despolitizaram a memória cultural, bem como perturbaram a continuidade histórica para os africanos na diáspora. A escravatura e o colonialismo tiveram efeitos semelhantes sobre o desenvolvimento no continente africano (Akbar, 1984; Bennett, 1964; Madhubuti, 1984; Rodney, 1972; Williams, 1974). O quadro aqui retratado da realidade dos afro-americanos é representativo da condição dos africanos no mundo. De uma forma geral, em qualquer lugar do mundo onde africanos e brancos estejam vivendo juntos, os africanos são ameaçados pela supremacia branca – um padrão universal com o qual todas as pessoas, africanos, europeus e asiáticos, têm que lutar para superar.

Atualmente, a maioria das teorias de aprendizagem e desenvolvimento produzidas pelas pesquisas em Educação ocidentais, tendem a reproduzir e reforçar os paradigmas eurocêntricos. As conclusões são desenhadas a partir das observações de amostras de grupos brancos, da classe média e postulados como norma universal para o desenvolvimento e a aprendizagem (Apple, 1979; Banks, 1988; Miller-Jones, 1988; Ogbu, 1988; Saving the African-American Child, 1984; Slaughter & McWorter, 1985; Stigler & Barnes, 1989). Uma pedagogia afrocentrada é necessária para oferecer suporte à linha de resistência à essas condições; é necessária para produzir uma educação que contribua para alcançar orgulho, equidade, poder, riqueza e continuidade cultural para os africanos na América e noutros países.

Nos acréscimos, uma pedagogia afrocentrada é necessária para promover um desenvolvimento do caráter ético baseado em práticas sociais dentro da comunidade afro-americana. A característica cultural africana não é nem monolítica e nem estática. No entanto, mesmo em suas

formações históricas e geográficas – seja Iorubá ou Zulu, Afro-brasileira ou Afro- americana - há uma fundação ontológica que permanece constante (Asante, 1988; Diop, 1979; Karenga, 1990; Mbiti, 1970; Nobles, 1980; Sofola, 1973; Stuckey, 1987; Warfield-Coppock, 1990). Essa constante é bem representada no antigo conceito egípcio de Maat, que, de acordo com o Dr. Maulana Karenga (1990), inclui as seguintes proposições: (1) a imagem divina do ser humano; (2) a perfectibilidade dos seres humanos; (3), a ensinabilidade dos seres humanos, (4), o livre arbítrio dos seres humanos, e (5), a essencialidade da prática social moral no desenvolvimento humano (p. 26). O cultivo desse modelo histórico de caráter ético é necessária não só para a resistência à opressão política e cultural, mas também para apoiar o desenvolvimento independente. Dr. Maulana Karenga (1990) reforça essa perspectiva, quando diz:

A crise-chave e o desafio na vida africana [são] ... algo cultural, o desafio de resgatar e reconstruir o melhor da cultura africana ancestral e usá-lo como um paradigma para uma cultura e uma comunidade africana moderna e renovada ... Só desta forma ... [eles poderão] contar sua própria verdade especial para o mundo e fazer sua própria contribuição para o fluxo direto da história humana (p. xi)

Este paradigma histórico pode ser suportado por práticas pedagógicas que cultivem as seguintes características nos estudantes (*New Concept Development Center Parent Handbook*, 1977):

1. Pensar criticamente e questionar tudo;
2. Compreender a história;
3. Dar bons exemplos e aceitar críticas justas;
4. Praticar um estilo de vida que valorize a herança e as tradições afro- americanas e seja orientado pelos valores facilitarão o desenvolvimento presente e futuro do povo africano;
5. Aprender a ser autocrítico e reconhecer que os valores africanos são tão justos e corretos como aqueles que os praticam (pp. 1-2)

### **Problemas enfrentados numa Pedagogia Afrocentrada**

No contexto de uma sociedade democrática multi-étnica, a atenção dada à pedagogia afrocentrada em meio às chamadas por uma educação multicultural desperta sérias tensões (Hancock, 1990). Nós que procuramos articular teoria de ensino e aprendizagem temos que endereçar questões muito delicadas. Quais as semelhanças e diferenças desta teoria para outros padrões pedagógicos progressivos, como a Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire (1970)? Como a pedagogia afrocentrada reforça o orgulho e a solidariedade intra-étnico, sem promover antagonismos inter-étnicos? Da mesma forma, uma pedagogia afrocentrada deve incluir uma conceituação de sociedade americana enquanto entidade culturalmente diversificada, onde a solidariedade étnica é requerida para negociar, adquirir e manter o poder. Uma pedagogia afrocentrada poderia promover solidariedade intra-étnica entre os africanos e ao mesmo tempo promover estratégias de coalisão com outros grupos com interesses e necessidades semelhantes. Pelo fato de a sociedade americana não ser um caldeirão, mas sim um mosaico de diversidade, devemos perguntar o que a implementação de uma pedagogia afrocentrada significa para uma sala de aula onde vários grupos étnicos estão representados, bem como para uma escola pública, cuja população é inteiramente afro-americana.

Além da complexidade dentro dos Estados Unidos, há também complexas questões internacionais. Questões relacionadas à formulação de uma pedagogia afrocentrada são relevantes para todo o mundo africano. No entanto, as funções e as especificidades culturais de países tão diferentes como os Estados Unidos, Brasil, Austrália, Nigéria, e Azania (África do Sul). Por exemplo, existem contextos sócio-políticos e históricos que são importantes na contabilização do grau de sucesso educacional de caribenhos negros nos Estados Unidos se comparados à sua falta de sucesso

escolar na Inglaterra. Uma comparação similar poderia ser feita sobre as diferenças de sucesso escolar entre coreanos no Japão e coreanos nos Estados Unidos (Cortes, 1986; Ogbu & Matute-Bianchi, 1986).

Considerando estas complexidades, como uma pedagogia afrocentrada caberia em um padrão de escola pública americana? A educação pública pode atingir os seguintes fins:

1. Promover o desenvolvimento de habilidades adequadas em alfabetização, matemática, humanidades, e tecnologias que são necessárias para negociar a auto-suficiência econômica na sociedade;
2. Incitar as competências de cidadania com base em uma compreensão realista e profunda do sistema político e apoiar o exercício de cidadania através da promoção de tais questionamentos, habilidades de pensamento crítico e de ensino dos valores democráticos (Gutman, 1987; McNeil, 1988).
3. Fornecer revisões históricas da nação, do continente e do mundo que representam com precisão as contribuições de todos os grupos étnicos para o depósito do conhecimento humano.

O cumprimento dessas metas representa um grande desafio para a educação pública. No entanto, sua realização, embora necessária, não é adequado para a realização do orgulho étnico, auto-suficiência, equidade, bem-estar e poder para os africanos na América. Para os africanos nos Estados Unidos para alcançarem estes objetivos, uma visão de mundo (embora não monolítica) coletiva cultural e política é necessária. A educação pública atualmente não dá tal visão de mundo para o afro-americano. A perspectiva política que norteia a educação pública depende de quem controla as escolas de uma determinada comunidade. São justamente essas limitações do sistema de ensino público presente que tornam necessárias a articulação, pesquisa e implementação de uma pedagogia afrocentrada.

Os afro-americanos não são o único grupo que está focando na articulação de princípios pedagógicos específicos para seu grupo cultural. Princípios pedagógicos semelhantes já foram articulados para crianças havaianas (Gallimore, et al., 1982, Tharp, 1982; Tharp et al., 1984), para crianças Pueblo Indian (John-Steiner & Osterreich, 1975; Winterton, 1977), para crianças Alaskan Athabaskan (Bernhardt, 1982; Scollon, 1981), e para estudantes hispânicos (Moll, 1990). Este foco critica as limitações da pesquisa ocidental.

Rogolff and Morelli (1989) nota:

A pesquisa transcultural fornece uma largura que já foi mais difícil conseguir quando os investigadores bloquearam a variação cultural em nossa própria nação e tenderam a assumir que as práticas da maioria são normais e as práticas da minoria envolvem déficits (p. 341).

A edição de fevereiro de 1989 da revista *American Psychologist* aborda a questão da cultura e da educação a partir de perspectivas diversas. Dalton Miller-Jones (1988) observou os efeitos positivos em todas as crianças pesquisadas acerca das questões dos estilos culturais afro-americanos e sua relação com a educação ao longo dos últimos 30 anos. De forma similar, nós esperamos que pesquisar e implementar os princípios da pedagogia afrocentrada irá alargar nosso conhecimento sobre a aprendizagem humana através da expansão do número de casos que subsidiarem nossas promessas.

### **Pedagogia Afrocentrada: uma práxis relevante**

Os objetivos seguintes são atributos comuns de todas as concepções da pedagogia. Entretanto, as práticas pedagógicas específicas que refletem estes atributos requerem especificidade cultural. Uma pedagogia afrocentrada específica:

1. Legitima as fontes africanas de conhecimento;
2. Explora positivamente e oferece suporte para uma comunidade produtiva e suas práticas culturais;
3. Amplia e reforça a linguagem nativa;
4. Reforça os laços comunitários e idealiza serviços para a família, comunidade, nação, raça, e o mundo;
5. Promove relacionamentos sociais positivos;
6. Transmite uma visão de mundo que idealiza um futuro positivo e auto-suficiente para seu próprio povo, sem negar a auto-estima e o direito à autodeterminação dos outros
7. Apóia a continuidade cultural, promovendo a consciência crítica.

O desafio de pesquisadores e profissionais que realizam o desenvolvimento de uma alternativa viável, é o desenvolvimento adequado de um assunto delicado. Esta tarefa exige uma integração de pesquisa e prática, bem como um ambiente que não iniba o desenvolvimento e a prática culturalmente sensíveis.

Na arena da pesquisa em educacional, existem muitas questões fundamentais sobre o desenvolvimento humano que têm que ser respondidas em ordem para dar suporte à uma pedagogia afrocentrada. Em comunidades afro-americanas urbanas, pobres e monoparentais, qual é a natureza do jogo e quais são as fundações cognitivas e estratégias de socialização que oferecem suporte àquele jogo? Qual esquema de história que as crianças afro-americanas mostram durante contação oral de histórias em ambientes naturais? Quais são as implicações daqueles esquemas ou gramáticas das histórias, para a interpretação nos primeiros passos da alfabetização? Quais são as experiências que promoveram as criações dos escritores afro-americanos que Henry Louis Gates (1988) chamou de “texto auto-falante?” Como os educadores podem usar o inglês afro-americano falado para facilitar a compreensão e a produção de falas metafóricas e irônicas, em suas formas de significado, pronúncia, etc., para promover a compreensão das crianças sobre metáfora e ironia em literatura? Como os educadores podem usar a forma como o inglês falado pelos afro-americanos, seu som e significado, para estimular a escrita dos estudantes? Quais experiências informais em brincadeiras e no trabalho, as crianças afro-americanas pobres, residentes em ambientes rurais e urbanos, têm com relações espaciais, quantidades, operações lógicas, esquemas de classificação, dinheiro, massa e volume? Quais das características destas experiências informais com a matemática compartilham atributos suficientes da matemática da escola formal e que possam servir como base para a aprendizagem na escola? Quais efeitos a incorporação das contribuições africanas na matemática, ciências e tecnologia no currículo escolar podem ter na motivação dos estudantes? Como a tradição africana e afro-americana de ensinar indiretamente através de provérbios e da contação de histórias pode afetar o processo cognitivo? Quais são as consequências da construção de falas indiretas, e quais são as implicações de tais construções para o ensino das crianças afro-americanas (ou outras crianças), que são socializados desta forma? Essas questões são a ponta do iceberg dos focos potenciais para a pesquisa que irá apoiar a articulação e elaboração de uma pedagogia afrocentrada. As pesquisas em algumas dessas áreas já começaram, entretanto são necessárias mais pesquisas.

Uma pedagogia afrocentrada deve orientar as crianças e o povo afro-americano para fora dessa “sensação peculiar” observada por W.E.B. Du Bois em seu livro “*The Souls of Black Folks*”, caracterizada pela "dupla consciência, esta sensação de sempre olhar para si mesmo através dos olhos dos outros."

Ao contrário, a pedagogia afrocentrada deve assumir o manto de griots como o romancista ganês Ayi Kwei Armah revela no romance profético “*Two Thousand Seasons*”. A pedagogia

afrocentrada deve ajudar os alunos a enxergar além da “cacofonia uivante”, que pode tragá-los. Suas atividades devem associá-los a “aqueles que já foram, nós mesmos aqui e aquele que estão vindo”. A pedagogia afrocentrada pode ajudar os alunos a “ouvir além de suas origens longínquas”, e pode oferecer-lhes algumas ferramentas com as quais eles poderão descobrir o seu próprio caminho. As vozes e análises de si devem ser reforçadas a fim de “tornar este conhecimento [de si] inevitável [e] impossível de perder. ”

Há uma lição a aprender com acadêmicos e profissionais tão diversos como George Washington Carver, W.E.B. Du Bois, Ida B. Wells, Cheikh Anta Diop, Mary McLeod Bethune e Carter G. Woodson. Eles demonstraram que, com um forte senso de si, com o comprometimento e conexão com o seu povo, podemos emergir de circunstâncias humildes, tomar conhecimento do mundo, e dar presentes especiais para toda a humanidade.

## Notas

1 *Este artigo foi originalmente publicado no Journal of Education, Boston University (Vol. 172, No. 2), 1990.*

2 *Psicóloga, pós-graduanda do curso Lato Sensu “Relações Etnicorraciais e Educação: uma proposta de (re)construção do imaginário social” (CEFET-RJ). Correio Eletrônico: roberta@riseup.net*

## Referências

- Adler, M. *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. (New York: McMillian), 1982.
- Akbar, N. *Chains and Images of Psychological Slavery* (Jersey City: New Mind Productions), 1984.
- Apple, M. *Ideology and Curriculum* (London: Routledge & Kegan Paul), 1979.
- Asante, M. *Afrocentricity* (Trenton: Africa Worldl Press), 1988.
- Banks, J. “Ethnicity, Class, Cognitive and Motivational Styles: Research and Teaching Implications”, *Journal of Negro Education* (Vol. 57, No. 4), 1988.
- Bennett, L. *Before the Mayflower: A Hystory of The Negro in America 1619-1964* (Chicago: Johnson Publishing Company), 1964.
- Cole, M. “The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create Each Other”, *Culture, Communication and Cognition* (New York: Cambridge University Press), pp. 146-161, 1985.
- Comenius, J. *The Great Didatic of John Amos Comenius* (New York: Russell and Russell), 1967.
- Cruse, H. *The Crisis of The Negro Intellectual* (New York: William and Morrow), 1967.
- . *Plural But Equal: A Critical Study of Black and Minorities and America's Plural Society* (New York: William Morrow), 1987.
- Dewey, J. *Democracy and Education* (New York: MacMillian), 1916.
- Diop, C. *The Cultural Unity of Black Africa* (Chicago: Third World Press), 1978.
- Gates, H.L. *The Signifying Monkey: A Theory of Afro-American Literacy Criticism* (New York: Oxford University Press), 1988.
- Ginsberg, H. “The Development of Mental Addition as a Function of Schooling and Culture,” *Journal of Cross-Cultural Psychology*, (Vol. 12), pp. 163-178.
- Hirsch, E. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (Boston: Noughton Mifflin), 1987.
- Jaynes, G. and Williams, R. *A Common Destiny: Blacks and American Society* (Washington, DC: National Academy Press), 1989.

- Karenga, M. *Introduction to Black Studies* (Los Angeles: University of Sankore Press), 1982.
- . (Translation and Commentary) *Book of Coming Forth By Day: The Ethics of Declarations of Innocence* (Los Angeles: University of Sankore Press), 1990.
- Kulah, A. *The Organization and Learning of Proverbs Among the Kpelle of Liberia*. Unpublished Doctoral Dissertation (Irvine: University of California), 1973.
- Laboratory of Human Cognition. "Contributions of Cross-cultural Research to Educational Practice," *American Psychologist* (Vol. 41, No. 10), 1986.
- Lave, J. "Cognitive Consequences of Traditional Apprenticeship Training in West Africa," *Anthropology and Education Quarterly* (Vol. 7), 1977.
- Lee, C. *Signifying in the Zone of Proximal Development* (Unpublished paper), 1990. Lomotey, K. *Going to School: The African American Experience* (Albany: SUNY Press), 1990. Madhubuti, H. *Earthquakes and Sunrise Missions* (Chicago: Third World Press), 1984.
- . *Black Men: Obsolete, Single, Dangerous?* (Chicago: Third World Press), 1990.
- Mbiti, J. *African Religion and Philosophy* (New York: Anchor Book), 1970.
- Miller-Jones, D. "The Study of African American Children's Development: Contributions to Reformulating Developmental Paradigms", In: D. Slaughter (ed) *Black Children and Poverty: A Developmental Perspective* (San Francisco: Jossey-Bass), 1988.
- Nobles, W. "African Philosophy: Foundations for Black Psychology" in R. Jones (ed.) *Black Psychology* (New York: Harper), 1980.
- . "African Roots and American Fruit: The Black Family", *Journal of Social and Behavioral Sciences*. Vol. 20, No. 2), 1980.
- Ogbu, J. and Matute-Bianchi, M.E. "Understanding Sociocultural Factors: Knowledge, Identity and School Adjustment", *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling, Language and Minority Children* (Los Angeles: Evaluation Dissemination and Assessment Center, California State University), 1986.
- Petitto, A. "Practical Arithmetic and Transfer. A Study Among West African Tribesmen", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 13, 1982.
- Petitto, A. and Ginsburg, H. "Mental Arithmetic in Africa and America: Strategies, Principles, and Explanations", *Internal Journal of Psychology*. Vol, 17, 1982.
- Reed, H.J. and Lave, J. "Arithmetic as a Tool for Investigating Relations Between Culture and Cognition", *Language, Culture and Cognition: Anthropological Perspectives* (New York: MacMillian), 1981.
- Rodney, W. *How Europe Underdeveloped Africa* (Washington, D.C.: Howard University Press), 1972.
- Saxe, G.B. "Culture and the Development of Numerical Cognition: Studies Among the Oksapmin of Papua, New Guinea", In C. Brainard (ed.) *Children's Logical and Mathematical Cognitions* (New York: Springer-Verlag), 1982.
- Scribner, S. and Cole, M. *The Psychology of Literacy* (Cambridge: Harvard University Press), 1981.
- Slaughter, D. And McWorter, G. "Social Origins and Early Features of the Scientific Study of Black American Families and Children." In M, Spencer et al (ed.) *Beginnings: The Social and Affective Development of Black Children* (Hinsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates), 1985.
- Slaughter, D., Nakagawa, K., Takanisha, R. And Johnson, D. "Toward Cultural/Ecological Perspectives of Schooling and Achievement in African and Asian American Children", *Child Development* (Vol. 61. No.2), 1990.
- Sofola, J.A. *African Culture and The African Personality* (Ibadan, Nigeria: African Resources), 1973.

Stigler, J. And Baranes, R. "Culture and Mathematical Learning", *Review of Research in Education* (Vol. 15), 1989.

Stuckey, S. *Slave Culture* (New York: Oxford Univeristy Press), 1987.

Warfield-Coppock, N. *Afrocentric Theory and Applications, Vol I: Afrocentric Rites of Passage* (Washington, D.C.: Baobab Associates), 1990.

Williams, C. *The Destruction of Black Civilization* (Chicago: Third World Press), 1974