

SOBRE A DIDATIZAÇÃO ADINKRA NO BRASIL: POR UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL, RADICALMENTE DEMOCRÁTICA

ON THE DIDACIZATION OF THE ADINKRA IN BRAZIL: FOR A MULTICULTURAL, RADICALLY DEMOCRATIC EDUCATION

 <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492> William de Goes Ribeiro^A

^A Universidade Federal Fluminense (UFF), Angra dos Reis/Niterói, RJ, Brasil

Recebido em: 02 mar. 2023 | Aceito em: 07 nov. 2023

Correspondência: William de Goes Ribeiro (williamgribeiro@gmail.com)

Resumo

Este texto tem como objetivo refletir a respeito da didatização Adinkra no Brasil. Através de um referencial pós-estruturalista e pós-colonialista, evoca uma abordagem multicultural radicalmente democrática, a qual preconiza a abertura à *diferença*, não como sinônimo de diversidade, mas sim como dispositivo para que o novo possa entrar no mundo. O argumento é que a simbologia Adinkra, produção que remonta aos povos Asante e Akan, atualmente à Gana, nos coloca diante de uma abertura de sentidos na impossibilidade da tradução. A produção pedagógica estudada, a qual nos serviu de objeto de análise, busca contribuir com a luta antirracista e descolonizadora que preconiza a Lei 10639/2003. No entanto, apresenta rastros de paradigma eurocentralizado. Com a leitura discursiva, podemos inferir que as propostas podem estar contribuindo com o que se espera combater, se esquivando da dimensão política/performativa da ideia de “cultura africana”. Nos textos didáticos estudados, raça e etnia não são termos debatidos. Os estudos na área, portanto, podem avançar nesse sentido. Todavia, em vez de desmerecer iniciativas de professores e jovens pesquisadores, este texto quer apontar a necessidade de mais estudos e revisões constantes a respeito de um universo sobre o qual sabemos muito pouco que são as múltiplas culturas em África, além de ressaltar a preocupação com desafios e limitações em relação ao tema.¹

Palavras-chave: multiculturalismo; simbologia Adinkra; didatização; educação; diferença.

Abstract

This text aims to reflect on the teaching of the Adinkra in Brazil. Through a post-structuralist and post-colonialist framework, it evokes a radically democratic multicultural approach, which advocates openness to difference, not as a synonym for diversity, but as a device for the new to enter the world. The argument is that the Adinkra symbols, a production that dates back to the Asante and Akan peoples, currently in Ghana, confronts us with an opening of meanings in the impossibility of translation. The pedagogical production studied, which served as the object of analysis, seeks to contribute to the anti-racist and decolonizing struggle advocated by Law 10639/2003. However, it shows traces of a Eurocentralized paradigm. With the discursive reading, we can infer that the proposals may be contributing to what is expected to be fought, avoiding the political/performative dimension of the idea of “African culture”. In the didactic texts studied, race and ethnicity are not debated terms. Studies in the area, therefore, can advance

¹ Este artigo é produzido em diálogo com estudos no Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura – GPECult/UFF.



in this direction. However, instead of discrediting the initiatives of professors and young researchers, this text wants to point out the need for more studies and constant revisions regarding a universe about which we know very little, which are the multiple cultures in Africa, in addition to highlighting the concern with challenges and limitations regarding the theme.

Keywords: multiculturalism; Adinkra symbols; didatization; education; difference.

Introdução

*A borboleta que esbarra em espinhos rasga as
próprias asas.
Provérbio africano*

O objetivo deste texto é abordar o uso que se tem feito da simbologia Adinkra no Brasil, analisando algumas propostas pedagógicas, tendo em vista contribuir para a educação das relações étnico-raciais e para a discussão sobre a Lei 10639/2003 (Brasil, 2004). A análise parte de uma perspectiva multicultural, radicalmente democrática (Ribeiro, 2022a), para ampliar possibilidades de sentido a respeito do discurso pedagógico, tomando como enfoque a didatização da simbologia africana em diáspora. Considerando que o ato de tornar uma cultura didatizada em outro contexto, que não o das práticas de países e coletivos africanos, é mediado pelo processo de “tradução” (Hall, 2003), implica em considerar distintos discursos em disputa, os quais inventam “a cultura” em meio às convenções (Wagner, 2010).

No que diz respeito ao multiculturalismo, assim como Hall (2003), compreendo pela dimensão descritiva das sociedades, incluindo problemas de governabilidade, os quais provocam questões constantes ao caráter plural na contemporaneidade. A partir disso, se tem gerado distintas estratégias e proposições políticas. A ideia atravessa diversas partes do planeta, mobilizada pela recente globalização política, econômica e cultural (Appadurai, 2004). O que entendo por radicalmente democrático diz respeito ao diálogo com a teoria política pós-fundacional laclauiana (Laclau, 2011; Laclau e Mouffe, 2015; Mendonça, 2009) e pós-colonialista de Bhabha (1998) e Macedo (2014), a partir das quais a ênfase está *na diferença* em um sentido que explicita os processos discursivos ambivalentes de identificação, em vez de identidades essenciais previamente fixadas. Em outras palavras, nem a ideia de diversidade dada e nem de identidades prévias enclausuradas me atendem para pensar as questões multiculturais. Porém, conforme debatido em texto recente (Ribeiro, 2022a), também não rejeito “essencialismos estratégicos”, os quais entendo como disputas políticas

envolvendo processos de identificação. Com isso, respeitando cada contexto, o que compreendo sempre em aberto. Nesse sentido, este trabalho enfoca a configuração relacional e descentrada do sujeito a partir da qual meus estudos ganham ênfase.

A justificativa para as escolhas se baseiam em pesquisas já realizadas através dos quais identifico a fragmentação do social, o que ajuda a compor a ideia genérica de diversidade cultural, apropriada como “significante vazio”² (Laclau, 2011), por distintas proposições políticas. Ademais, não obstante a prerrogativa de valorização do plural, destaco a dificuldade, tanto na sociedade brasileira quanto na educação escolarizada, de lidarmos com processos de identificação. Temos vivido inúmeros movimentos de reação violenta ao multiculturalismo, gerados pelo que Appadurai (2009) chama de “identidades predatórias”³, ocasionando intolerâncias as mais variadas, bem como a explicitação manifesta do racismo e de outras formas de discriminação e preconceito.

Assim, busco me distanciar tanto da dispersão fragmentária, a qual impede a visualização de projetos políticos articulados, quanto do outro extremo - da mesma moeda fundacional -, que é o do dogmatismo de propostas universalistas *a priori*. Distintamente, pretendo pensar *diferença* em uma configuração relacional e descentrada do sujeito, evitando armadilhas de fixação identitárias, o que as tornariam em alguma medida “congeladas”, fixadas no tempo-espaço (Ivenicki, 2018, 2019; Ribeiro, 2022a). Diferentemente, compreendo a relação imbricada da simbologia africana no curso das práticas sociais de significação e do discurso pedagógico de maneira dinâmica. Quer dizer, espero dar ênfase à possibilidade de ampliar sentidos, menos rígidos que o aportado por “lugares de fala”, prévia e imaginariamente estabelecidos. Assim, penso que atribuo mais liberdade à criação e à imaginação, atinentes às tentativas de tradução das tradições simbólicas no país, as quais podem mobilizar experiências pedagógicas mais inovadoras e ricas.

Com isso exposto, para compor a estrutura textual: em um primeiro momento, este estudo destaca o que entendo como questão multicultural, a qual tem sido objeto de minhas reflexões; na sequência da seção, o texto é provocado e complicado com posturas ontológicas outras, nas quais não se estabelecem fundamentos dados, mas quer se posicionar como abertura à imprevisibilidade do acontecimento; a seguir, traça uma contextualização da simbologia Adinkra, recurso relevante para a argumentação; posteriormente, se debruça sobre

² Por *significante vazio*, o teórico político argentino não entende como a ausência de sentidos, mas, pelo contrário, o excesso. Com isso, lembro que há múltiplas práticas de significação nas quais a palavra “diversidade” (ou variações aproximadas, como pluralidade) se articula e de distintos modos.

³ Segundo o antropólogo, identidades que reivindicam sua existência a partir da eliminação da diferença.

textos que remetem à tentativa de tradução da referida simbologia ganesa para o trabalho escolar no Brasil. Finalizo com algumas considerações que retomam o processo de reflexão, indicando a continuidade e a revisibilidade dos estudos. Como o referencial é discursivo e o caráter é exploratório, a arbitrariedade metodológica do levantamento não faz diferença para os resultados, uma vez que não há pretensão de generalização, ou mesmo de “dar a última palavra”. Visa apenas, de maneira modesta, apontar processos de significação que julgo relevantes.

A questão multicultural em uma perspectiva discursiva, radicalmente democrática

Esta seção tem como mote expor o que temos entendido como multiculturalismo no Brasil, especialmente, na educação. A partir de estudiosos (Hall, 2003; Ivenicki, 2018, 2019), bem como de trabalhos anteriormente realizados pelo que assina este texto (Ribeiro, 2022a), traço a estratégia de me concentrar não apenas nas estruturas teóricas ou sentidos mapeados, mas no que chamo de “questões multiculturais”, quer dizer, “cicatrices abertas” no tecido social brasileiro.

De fato, estamos ainda sob o efeito de uma pandemia que levou a milhares de óbitos no Brasil. O que inclui sofrimentos de familiares, parentes e amigos que, em vez de terem tratamento sério dos governantes, foram objeto de descaso e de politização. Ademais, passamos por um grave momento de cisão social, gerado por um ex-presidente favorável a um governo “para as maiorias”, incentivando políticas desfavoráveis à democracia. Lembro ainda as declarações ofensivas do governo federal (não apenas do ex-presidente) a respeito de nordestinos, mulheres, negros, homossexuais e da população mais pobre. Tudo isso com aprovação de uma legião de seguidores que reproduzem discursos de ódio, intolerância, discriminação, preconceito e racismo. Trata-se de um movimento que no conjunto de múltiplas manifestações se confronta com a ideia de multiculturalismo, neste ano mais renovado e esperançoso diante do retorno de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da república.

Por contraste à perseguição sofrida em período recente, assim como discuto em Ribeiro (2022a), o que chamo de “questões multiculturais” ressurgem como efeito de centenas de anos de opressão e de exploração, bem como de reações a discursos que buscam legitimar e justificar atitudes preconceituosas, estereotipadas, racistas, machistas, homofóbicas, transfóbicas, ouvintistas, capacitistas e com isso desigualdades humilhantes e vexatórias para

determinados grupos que experimentam a difícil situação social, o que não se limita à pobreza econômica. Sei que há uma série de entrecruzamentos e de possibilidades de explorar tais questões, não espero dar conta, alçando qualquer pretensão de totalidade. Mas, considerando os limites, me concentro na luta antirracista, sem ignorar a interseccionalidade ou mesmo os entrecruzamentos de aspectos que levam a prejuízos mais ou menos acentuados para determinados coletivos. Isso porque tenho em mente centenas de anos de exploração escravista, de imposição religiosa, de demonização da cultura afro-brasileira e indígena, de invenção da superioridade ocidental e de apagamentos e silenciamentos de vidas, histórias e memórias. Nessa contextualização de um país racista e colonialista, é inegável que são a população negra e indígena as que sofrem até os dias atuais os efeitos de uma história marcada pelos/ nos corpos racializados (Ribeiro, 2022a, 2022b).

Mas, a questão não é só dor e sofrimento. Como bem lembra o rapper Emicida, as dores e cicatrizes não podem defini-lo, nem a seu povo. Há um berço civilizatório outro, híbrido e vivo, espalhado em diásporas africanas e nas florestas brasileiras. Há modos de ser e de existir que se confrontam aos modelos canônicos, aos concretos, aos enquadramentos de celulares, às cabeças baixas e solitárias diante de tal dispositivo, às vidas cinzas, como formas de apagamento do encanto. Sim, ainda há cores, o que as tornam um símbolo de abertura para um mundo que apenas está emergindo, como uma pequena fissura, mas que ainda é possível ver (Ribeiro, 2022b). É possível ver nos eventos organizados por quilombolas e por indígenas, nos terreiros, na produção dos rappers e funkeiros, no grafite, nas variadas e ricas danças populares brasileiras, nas festas, nas brincadeiras e jogos, naqueles que estão chegando ao planeta.

Multiculturalismo, a princípio, quer dizer “muitas culturas”. Mas, se trata de um significante que se articula a tantos outros de maneira topológica, compondo variedades e multiplicidades de discursos no uso social. Trata-se, segundo Hall (2003), de um modo de entender o mundo contemporâneo globalizado. Isto é, a partir da descrição das sociedades como plurais, explorando aspectos que vão além - e além -, do Estado-Nação. Appadurai (2004) enfatiza que se trata de “paisagens”, produções de identidades, produção de sentido, segundo um processo no qual as novas tecnologias e os fluxos migratórios se intensificaram e reestruturaram as relações imaginadas. A questão é que discurso não são apenas palavras, conforme Laclau (2011), mas articulações entre as palavras e as ações que geram efeitos, como sentimentos de pertencimentos, incluindo as reações prenes de ódio, como bem analisa

o antropólogo (Appadurai, 2009). Nesse sentido, ao multiculturalismo, há todo um movimento de reação que inclui o fundamentalismo religioso para o que se considera uma alteridade “diferente” de um padrão.

Daí decorre outra dimensão do multiculturalismo, não apenas descritivo, mas propositivo, integrando estratégias e respostas para lidar com problemas de governabilidade nas relações humanas. Didaticamente, isso porque há muito mais misturas e reedições do que se imagina. Pesquisadores no campo teórico distinguem abordagens de modo a tornar mais compreensíveis caminhos socialmente trilhados, bem como tecem críticas e posições políticas a respeito do assunto. Inclusive em relação ao nome do fenômeno não há acordos, alguns optam por “interculturalismo” e outros não fazem distinção, como é o caso deste pesquisador, compreendendo tratar do mesmo: um conjunto de respostas acerca da condição plural das sociedades contemporâneas (Ivenicki, 2018, 2019).

Segundo a pesquisadora citada, a qual se preocupa com as condições de tradução do multiculturalismo nas práticas pedagógicas e recursos educacionais, as respostas têm oscilado entre tendências folclóricas e liberais até perspectivas pós-colonialistas (como a que assumo neste trabalho), passando pela perspectiva crítica e por processos de misturas ou tentativas de hibridização teórica. A ideia de adjetivar de “folclórica” uma abordagem não visa desprezar o termo empregado em outro sentido; quando trata da cultura popular, por exemplo, mas se quer dar ênfase a um certo olhar de exotismo no qual as culturas desviantes da norma têm sido utilizadas no currículo, limitadas a um adendo ou acréscimo em relação ao centro hegemônico iluminista e eurocentralizado. Nessa ênfase limitante, se costuma preconizar apenas datas e eventos comemorativos sem alteração e/ ou questionamento do projeto político e pedagógico mais amplo das instituições envolvidas. Ou seja, a diferença se torna um recurso para assimilação ou adaptação escolar disciplinarizadora, segundo argumento de ideais ilusórios de igualdade formal e abstrata.

Ivenicki (2018, 2019) ressalta que uma abordagem multicultural crítica reage com a centralidade na identidade, busca questionar preconceitos, discriminações e estereótipos, provocando espaços de luta antirracista. Está atenta ao poder e as relações assimétricas que orientam práticas sociais e processos políticos conduzidos por distintas finalidades educacionais em disputa. No entanto, também podem ocorrer desacordos e conflitos em relação à perspectiva crítica, por exemplo, no que tange ao “lugar de fala” que, no emprego social, se confunde com “representatividade”, produzindo efeitos indesejáveis e/ ou

controversos na esquerda política, como a cristalização identitária, separatismos e efeitos de silenciamento (Gomes, 2019).

Nesse caso, Ivenicki (2018, 2019) entende que, por outros caminhos, emergem abordagens que se preocupam com processos ambivalentes de hibridização intercultural, abertos à singularidade e à diferença. Pós-colonialistas, como Homi Bhabha (1998), por exemplo, distinguem diversidade de diferença, reivindicando em vez de estruturas comparativas e separadas, experiências abertas nas quais não se enrijece o sentido da cultura, tampouco o termo se coisifica, pelo contrário, está amparada em uma ideia de “igualdade na diferença”, assumindo a incomensurabilidade e uma dimensão incognoscível. Burbules (2003) é um texto bem pertinente para que se compreenda os vários sentidos de diferença, inclusive, quando se distingue de diversidade.

Levando em consideração o exposto, a ideia do radicalmente democrático se mobiliza a partir de questões multiculturais em aberto, se perguntando a respeito do que está sedimentado, e não na busca de fundamentos para “a cultura”. Sem deixar de reconhecer “tradições” que, por sinal, só permanecem vivas na possibilidade de mudança. Nesse sentido, “tradição” não é sinônimo de passado e de um elemento estático no tempo cronológico. Assim, não se busca um ideal para todo mundo, mas uma perspectiva simultaneamente teórica e política na qual o social não se confunde com a totalidade. Este estudo resulta então em um esforço imaginativo, contextual e político, para a comunicação e percepção da luta contra a desigualdade. Não espera ser relativista e fragmentado, mas pensar de outro modo o universal, como articulação, precária e contingente, de um particular em uma estrutura em deslocamento (Laclau, 2011). Ou seja, a despeito da necessidade de posicionamentos e escolhas, não temos a pretensão de fixar uma identidade de uma vez por todas, “falar pelo outro”, como questiona Spivak (2010).

Desse modo, a postura não é apenas ética e responsável, por se tornar um modo de preservar, na pesquisa acadêmica, a abertura e a revisibilidade; mas também política, já que está enveredando esforços de escuta e de debate. Portanto, assumir a retoricidade na pesquisa e na construção do contexto e da identidade, ou melhor, dos processos de identificação, não significa “mentir”. Tal como na arte, trata-se de um esforço criativo e inventivo que entendo como topológico. Portanto, qualquer posição teórica pode e deve estar aberta ao questionamento. Assim, fundamentos não fazem sentido quando tomados de forma rígida e definitiva, apenas há fundamentação, a qual resulta exatamente da disputa pelo preenchimento

do sentido, nunca completamente atingido, pois, psicanaliticamente, a falta nos constitui, somos sujeitos da falta ou da lacuna, como em Laclau (2011). Trata-se de outro modo de pensar “o ser” ou “o que é”, tal como argumento em Ribeiro (2022b).

Com efeito, a teoria do discurso laclauniana é uma das propostas que colaboram para pensar o social como político (Laclau e Mouffe, 2015; Laclau, 2011), não como resultado de uma verdade absoluta. Nessa perspectiva, se investe da diferença como abertura, o que nos ajuda a pensar questões multiculturais como demandas, nem todas facilmente mapeadas na pesquisa. Em suma, nem origem e nem ponto final fazem sentido neste trabalho, apenas processos de significação, efeitos de relações de poder, práticas sociais e contextuais em disputas pela significação do mundo e da vida.

Simbologia Adinkra: contextualização da arte e filosofia africanas

A partir do referencial teórico discutido acima, esta seção traça uma breve contextualização a respeito da arte e filosofia africanas, enfocando, em especial, os símbolos reconhecidos hoje como ganeses. A ideia não é tecer um percurso exaustivo do tema, tanto impossível quanto desnecessário, para as finalidades deste trabalho, mas, identificar elementos para a articulação da teorização elencada com o assunto proposto, bem como para a análise exposta a seguir.

No Brasil, se sabe que parte significativa de nossa educação escolar continua se dando de maneira eurocentrada. Os traços da relação colonial permanecem no imaginário do povo brasileiro, ainda que sob tensionamentos. Apesar de qualquer crítica, as leis 10639/2003 e 11645/2008 oferecem uma proposta reativa e proativa para o enfrentamento do quadro racista e colonialista. Por sinal, dificilmente aproveitadas de modo estruturante, geralmente, priorizadas como apêndice ou veiculadas por iniciativas de alguns docentes. Tendo isso em mente, Carmo (2016, 2022) apresenta uma elaboração didática e conceitual a respeito do tema da África no ensino escolar. A obra apresenta estrutura teórica e aportes metodológicos para promover uma educação mais plural, na qual a África é herança e potência, não um continente ligado restrita e diretamente à natureza e aos traços estereotipados (Lopes e Arnaut, 2005).

De fato, muitos textos se debruçam atualmente na promoção de propostas acadêmicas descolonizadoras. O trabalho de Sodré (2017), por exemplo, busca o alargamento de sentido da diferença a partir da *transculturação criativa*, não necessariamente harmônica e

harmoniosa entre culturas. Ressalta que não se trata de uma síntese "multiculturalista", inserindo o exótico no discurso hegemônico. No sentido da "diversidade", o autor procura incorporar a incerteza, a narratividade e o valor da experiência, ressaltando que a filosofia "começa na cozinha", não nos altares metafísicos dos ditos ocidentais. Aliás, critica de forma contundente a ideia de que a filosofia, como "amante do pensamento", inicia na Grécia e é "ocidental". A área é atualizada pelos confins ideológicos e políticos. Sodré (2017) questiona a ideia de "cultura transcendente", assumindo o singular como recurso heurístico para tratar da cultura, não como substantivo, mas processo de significa o. No caso, a filosofia está ligada   polis, relacionada   política.

O trabalho do pensador citado não busca reforçar a identidade essencialista e racial, "o pensar afro", a que se refere, não   racial ou intrínseco   pele. Aliás, se opõe a outrifica o que resulta da coloniza o, buscando desracializar a filosofia. Ou seja, a área se diz universal, mas   "branca". Já está racializada, ainda que não se admita. Para pensar a descoloniza o e a dimensão política sugere o conteúdo estratégico racial de modo a promover políticas. "Pensar nagô"   admitido como partida, como hipótese de um pensamento plural e perspectivista, não alçando voos universalistas, nem espera ser centrista. Como se sabe, Nag  foi o último povo que atravessou o Atlântico escravizado. A partir do trânsito diaspórico, o embate   gerado, mas a vida se reinventa. Assim, a verdade absoluta   tomada como violência, como podemos estender a respeito da cultura do povo Asante e de Gana.

Cumpra nesse sentido chamar a aten o que todo conhecimento envolve crença e respeito   autoridade.   um estar convencido, conforme a obra anteriormente citada. No caso de Sodré (2017), para os nag s, a liturgia reúne o povo na força da ancestralidade. A dimensão da corporeidade   muito importante para o pesquisador, indicando a rela o concreta e diversa com o pensamento no qual *Exu*   um símbolo forte, ligado   comunica o e   toda cria o. Não apresenta signo, mas encarna a sabedoria do povo em multiplicidade e ensinamento.

Lopes e Simas (2020) também dialogam com variados pensadores africanos. Várias são as formas de pensar das na es africanas, as crenças, os valores, os costumes, assim como incontáveis são os povos de ontem e de hoje, o que caracteriza, para os aludidos autores, "a diversidade". No entanto, para eles, elementos comuns podem ser destacados no sentido de um pensamento que remeta   ideia de "tradi o essencial", alimentado pela "unidade na diversidade". Os autores se referem a uma tradi o anterior   invasão colonial que permanece

até hoje, apesar disso. Rejeitam a perspectiva da homogeneidade, a qual se ampara em um racismo científico e colonial. Quer dizer, uma ideia que se tem é que os africanos não apresentam filosofia, são atrasados e primitivos, supostamente sustentados pelo temor ou reverência.

Para os aludidos estudiosos, no cerne do pensamento africano, está o “viver bem”, “feliz” e “para a comunidade”. Portanto, nessa fundamentação, todo conhecimento deve estar a serviço da felicidade e do crescimento coletivo. Nessa perspectiva, o universo é uma noção que remete a um “organismo vivo e dinâmico”. O tempo linear faz pouco sentido, já que passado, presente e futuro são partes do mesmo; sendo a linearidade e a maquinaria de cronos mais um conformismo humano. Por exemplo, o antepassado pode interferir em uma decisão de hoje sobre o que irá ocorrer no futuro, como no provérbio africano: “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje” (Gonçalves, 2022, p. 887). Embora haja sentidos pejorativos sobre os africanos, proferidos por filósofos europeus famosos como Hegel e Kant, os quais descredenciam tais povos e rejeitam a eles qualquer filosofia, Lopes e Simas (2020) ressaltam que a tradição africana e suas filosofias caminham com a humanidade e que continuam sendo importantes para diversos processos civilizatórios até os nossos dias, incluindo a antiguidade grega e romana.

Nessa direção, Bâ (2003) nos ajuda a adentrar o universo cultural africano. Há marcas distintas sobre a perspectiva ocidental. Mas, alerta que continuidades não fazem da África uma homogeneidade. O pensador ressalta processos muito distintos entre os povos. A questão colonial atravessa todo o aludido texto, tornando notório o impacto de tal processo na vida das distintas populações. Bâ “é” malinês, região oeste do continente africano. Como valor, o pensador destaca a ancestralidade. Para ele, não tem como falar de si sem reconhecer quem veio antes, uma história afetiva e social. É preciso reconhecer a herança materna e paterna. Herança dupla e marcada por desencontros e violências, mas também por lutas e solidariedade.

Por sua vez, Carmo (2022) elucida que a simbologia Adinkra é chamada a oferecer um percurso aprofundado na filosofia e sabedoria africanas. Para alguns, trata-se de ideogramas africanos, para outros, um sistema de escrita. De qualquer modo, sintetiza ideias, provérbios, ditos populares e preceitos morais inspirados na relação humana e em corpos celestiais, animais, plantas etc. Para a pesquisadora, o registro dos símbolos não termina, já que novos artistas continuam criando formas, apesar da antiga tradição ligada ao povo Akan. Tal povo

viveu na África Ocidental, região que hoje é ocupada por países como: Gana, Togo e Borquina Fasso. A autora enfatiza que o povo Akan representava uma das maiores comunidades do continente, cujo domínio se deu por centenas de anos, enfraquecido apenas entre os séculos XVII e XX quando o antigo povo de Gana se torna colônia britânica. Entre os Akan, se inclui a comunidade Asante, a qual teve o poder de unificação e domínio do território, entre os demais.

Nesse contexto, Adinkra está associada à despedida, uma espécie de "adeus" ou "palavra que se diz quando se vai embora" (Carmo, 2022; Nascimento e Gá, 2009). Daí a sua utilização em cerimônias funerárias e diversas homenagens. Segundo os autores citados, a história oral remete a um rei chamado Adinkra, rei de um local hoje ocupado pela Costa do Marfim. No conflito com o povo Asante (hoje, povo de Gana) Adinkra acaba morto. Como espólio de guerra, uma vez que a rivalidade envolvia a soberania dos reinados, é gerada uma dimensão simbólica e de apropriação de domínio Asante e o nome do rei morto é atribuído à simbologia. Segundo as aludidas pesquisas, a simbologia permanece, bem como a ideia da despedida. Por isso, os símbolos são estampados em tecidos, madeira e placas de ferro e de ouro.

Atualmente, como se sabe, a simbologia é parte do povo de Gana, mas sua sabedoria atravessa culturas, incluindo, práticas pedagógicas no Brasil. Mas, cabe atentar para a mudança de significados que podem ocorrer com os símbolos, os quais estão inscritos na língua, nas práticas e usos sociais. Isso porque símbolos e tradições não permanecem estáticos, trata-se de significantes, para os quais o sentido está em curso, mesmo que se sustente estável em um determinado contexto, nada garante que o sentido dure para sempre. Com isso, podem sofrer até mesmo uma transformação radical. Carmo (2022) dá exemplos de como a suástica e a cruz cristã se alteram bastante na perspectiva cultural, social, política e histórica. Ambas se tornam fortemente associadas a determinadas ideias que se diferem de povos para povos, inclusive, impactando fortemente a perspectiva de mundo.

Considerando tais aspectos, a arte, a filosofia e a cosmologia africanas se mantiveram simultaneamente próximas e distantes dos brasileiros. Em certo sentido, elas estão em toda a parte: nos corpos, conhecimentos, sabedoria, modos de ser, culturas, éticas, valores, símbolos e elementos tornados artefatos. No entanto, estão distanciadas pela negociação de sentidos, os quais incluem a incompreensão, desinformação, desinteresse, desfoco e desatenção, efeitos do

racismo e do colonialismo que superdimensionam o valor de saberes europeus, como se fossem universais, apagando estreitas relações entre as antigas civilizações.

No enfrentamento de tais questões, Nascimento e Gá (2009) tratam da sabedoria em símbolos africanos, em especial, a produção ganesa da simbologia Adinkra. Diferentemente do que se preconiza nos processos de invenção ocidental dos africanos, possuem longas tradições de escrita, não apenas a força da oralidade, o que é um fato pouco enfatizado em nossas escolas, possivelmente. Até porque, de forma semelhante e preconceituosa, os grafismos indígenas por aqui não costumam ser considerados escritas (Ribeiro, 2023). Infelizmente, há quem ainda ressalte com veemência que são povos ágrafos.

Está certo que a oralidade é um valor civilizatório afro-brasileiro, conforme ressalta Trindade (2013), valor este observado em Bâ (2003). De certo, as histórias são encantadoras, criativas e potentes, as quais inspiram processos de *africanear*, como em Sisto (2022). Porém, não quer dizer que todo o processo de um continente inteiro “com mais de 50 países”, envolvendo passado-atualidade, cruzamentos culturais, antigas línguas e culturas incomensuráveis e plurais, se limita aos *griots* e à oralidade, a despeito de toda a sua carga simbólica e importância. Assim como assinala Bâ (2003), cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima, mas, no mesmo texto alerta o pensador que, ao tratar da “tradição africana” (as aspas são suas), nunca se deve generalizar. “Não há *uma* África, não há *um* homem africano, não há *uma* tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias” (Bâ, 2003, s./p., grifos seus). Ora, por que é tão difícil para alguns de nós (no Brasil) visualizar tais aspectos?

Na África, há tradições com hieróglifos egípcios e de escrita em diversos países, assim como nas tradições ganesas. O que abre possibilidades de se pensar de outro modo a relação com o continente, rompendo a exclusividade estereotipada da oralidade, realçando também a simbologia e outros modos de escrita. No caso, condensa sabedoria e moral que remete à filosofia africana em sua heterogeneidade e abundância, conforme sugere Bâ (2003). É preciso atentar para o processo de vida dos povos e substituir a visão cristalizada dos africanos, como se fossem “primitivos” e associados à natureza (Lopes e Arnaut, 2005), para uma dinâmica que inclui processos civilizatórios em uma dinâmica temporal mais plural e incomensurável, a partir da qual tanto a oralidade quanto a escrita são produzidas em múltiplos contextos. Assim, cada linguagem tem a sua relevância, além de atentar para a atualidade das distintas populações. Contribuindo com o exposto, Lopes e Arnaut (2005)

chamam a atenção para a visão genérica de África e de africanos. Imagino que muitos que leem o referido texto pela primeira vez se surpreendam que nem todos os africanos são “negros”!

Para além da história e da historiografia, Nascimento e Gá (2009) ressaltam aspectos filosóficos e estéticos. “Adinkra” são símbolos inspirados em provérbios e ideias valorativas que enaltecem uma moral, trazendo respostas e inspirações para situações e problemas da vida, ensinando a lidar com conflitos e evitando determinadas ações julgadas equivocadas ou temerárias. A questão, conforme adiantei, está na forma como são utilizados em outros contextos: como lidamos com tradições de povos com os quais temos muita - e simultaneamente -, pouca aproximação? Quais são os usos pedagógicos que temos feito? O ponto está além da ideia do direito, de cumprir a lei, mas de uma justiça que é da ordem do por vir, aberta à alteridade e à revisibilidade, ideia que emprego de Jacques Derrida e da Teoria do Discurso (Ribeiro, 2022a; Ribeiro, 2022b). Nessa perspectiva, direito e justiça não são a mesma coisa. Enquanto o direito está mais para a calculabilidade, a justiça é incognoscível na sua totalidade, já que não temos como falar “pelo outro”, a não ser como exercício político e imaginado.

Simbologia Adinkra, uma análise da didatização no Brasil

Nesta seção, destaco alguns textos encontrados na internet, os quais tratam de propostas pedagógicas, de áreas e preocupações distintas, que utilizam a simbologia Adinkra. São trabalhos que visam orientar o professor e/ou pensar a respeito de ações educacionais que atendam à legislação, especialmente a lei 10639/2003, a efetivação de direitos (tendo em vista a referida Lei) e a aprendizagem em determinadas áreas, sobretudo, matemática, história e artes, com maior ou menor ênfase interdisciplinar.

Em geral, os textos apontam contraposições explícitas ao racismo, eurocentrismo, preconceitos e estereótipos ligados ao continente africano, pondo em curso o discurso da valorização da diversidade cultural e de uma imagem positiva de África, a qual seja evidenciada de outra forma que não apenas limitada à generalização de aspectos negativos. Sendo assim, buscam dar conta de um ensino de história e de uma cultura africana, como recurso que potencializa tradições, valores e saberes africanos.

Nessa perspectiva, textos como os de Carmo (2016) e Viana (2018), evidenciam o debate da lei 10639/2003, chamando a atenção para a ideia de implementação e de que o texto

legal não é garantia de direitos. Outro ponto que se articula à legislação é a preocupação com a história, inclusive, a que não é trabalhada por historiadores, mas por pedagogos (Carmo, 2016; Alves, 2021). Um dos materiais a que tive acesso foi o livro organizado por Alves (2021), com diversas sequências didáticas, o qual está disponível na internet e volta-se exatamente para a tal preocupação, o ensino de história para crianças pequenas, mobilizado na Pedagogia. Em alguns casos, como na formação de licenciados em matemática, há uma preocupação com o sentido da disciplina “História da África” (Alves, 2021). O referido pesquisador esclarece que é preciso construir o sentido do ensino da história e em especial da África para que se desenrole o trabalho.

Em alguns casos, ganha destaque uma assertiva, ao se referir ao continente como berço da humanidade, além disso, de salientar a imensidão geográfica e a contribuição dos negros para a formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, espera-se com o trabalho contribuir com a luta antirracista, preconizando a educação multicultural. Para Vilar (2018), por exemplo, trabalhar com a simbologia é uma oportunidade para se viajar, focalizando culturas de outros países; para outro texto, até mesmo “uma ponte” para conhecer outras culturas africanas, uma maneira de recuperar e valorizar tradições antigas (Viana, 2018). Outras dimensões positivas, como a ludicidade, a autoestima, afirmação da escrita e o ensino significativo encontram-se entre os textos estudados e analisados.

No entanto, não obstante as iniciativas mencionadas, algumas delas ligadas ao trabalho de formação em mestrado profissional, a despeito da proposição antirracista e da perspectiva pretensamente não eurocêntrica e multicultural, o discurso mobilizado pelos textos, os quais estou entendendo hipoteticamente como “formação discursiva comum”, também apresenta aspectos que julgo pertinentes de serem repensados, em uma abordagem radicalmente democrática, atento ao jogo da diferença, quer dizer, às práticas sociais de significação, à singularidade, à heterogeneidade, à multiplicidade. Em virtude disso, destaco para o argumento, a partir das referidas leituras, os seguintes efeitos de sentido observados: **1) saberes multiculturais e conhecimentos universais; 2) etnia e diversidade; 3) cultura e raça.**

Se considerarmos o apagamento, o silenciamento, as práticas de marginalização, o processo histórico desigual e racista da sociedade brasileira, estar trabalhando com uma legislação de promoção da igualdade racial nos anos 2000 é algo extremamente recente. São centenas de anos de colonização e de trabalho escravo, de falta de condições dignas após a

escravidão para a população negra, de racismo, além da dificuldade que as instituições educacionais, como a escola (incluindo a universidade), apresentam, como parte dessa sociedade, para lidar com a diferença. O que quer dizer que é praticamente inevitável, em meio às negociações de sentido, produzidas em formações diversas, a produção pedagógica não reforçar, por alguns aspectos, aquilo que espera estar combatendo. Não trago tais elementos para desmerecer, desestimular e/ou enfraquecer iniciativas de trabalho, pelo contrário, a ideia é reforçar que há sempre mais a fazer, incluindo o reconhecimento de que se está iniciando nesse processo. Como alguns dos textos até apontam, ainda não temos volume e tempo de formação escolarizada que atente para o continente africano.

Tomados tais cuidados, me parece que ainda estamos operando, pelo menos o discurso aponta para isso, com uma distinção entre “saber” e “conhecimento” ou entre “cultura” e “conhecimento”, de maneira que há supostamente uma dimensão que é universal e uma outra que é particular. Dessa forma, os símbolos podem ser empregados para dar mais sentido a uma área dita universal, como a matemática, por exemplo, como em Silva, Santos e Lima (2021). Nessa direção, para Viana (2018), há “objetivos matemáticos” de um lado e “objetivos multiculturais” de outro. Ou seja, sem se dar conta, a dicotomia universal e particular opera de um modo que cria a hierarquização e descola-se da ideia de África como berço civilizatório. Sendo assim, “a cultura africana” se torna uma “didática que auxilia o ensino” (por exemplo em Silva, Santos e Lima, 2021).

No caso, colocar lado a lado, saberes multiculturais e conceitos matemáticos, já é um modo de pensar. Ora, de que matemática se está falando? Não seria a matemática também cultura? Não seria uma cultura que em diversos momentos históricos, até os nossos dias, é potencializado em África? Me parece então que tal forma discursiva de operar não contribui com a diferença e ocorre justamente através do entendimento de cultura mais essencialista; bem como, de conhecimentos, como dados e universais, transcendentais. Essa maneira de pensar (ocidental) opera com uma filosofia que se baseia na metafísica, algo que já tem sido objeto de debates e críticas de diversos filósofos e estudiosos (Derrida, 2011a, 2011b)⁴.

O referido discurso trabalha com a ideia de uma “diversidade na unidade”, como se todas as culturas africanas estivessem devidamente mapeadas, separadas e lançadas às tradições, reforçadas pela noção de “etnia”. Ao mesmo tempo, são recorrentes, como está na lei, um sentido de unidade que em nenhum momento é problematizado pelos textos lidos,

⁴ Para um estudo dessa questão no campo educacional e curricular, sugiro o clássico texto de Lopes e Macedo (2011), sobretudo, o capítulo “cultura”.

possivelmente, em função de serem textos que se organizam para a discussão didática. Os referidos textos trabalham com o conceito no singular, sem nenhuma preocupação: “a cultura da África”, “da cultura da África”; “tal cultura...”. A simbologia Adinkra, portanto, é parte desse grande universo que é “a cultura africana”. Ora, o que é a cultura de um continente inteiro com mais de 50 países senão algo imaginado e político? Lembrando Bâ (2003), não faz sentido pensar em *uma* África, nem *um* homem africano, nem há *uma* tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias e para todo o sempre, estática.

Anderson (2008), sob perspectiva histórica, discute tal questão ao tratar do nacionalismo e da ideia de nação como uma comunidade imaginada. Outros estudiosos que tratam da cultura na contemporaneidade, antropólogos como Arjun Appadurai (2004), atualizam debates sobre a globalização. Também vão operar com a ideia de imaginário para se referir à identidade. Tratar a cultura no singular, sem maiores detalhamentos a respeito da heterogeneidade, incluindo em relação a um território imenso, subdividido em 57 países, os quais sobre eles sabemos no Brasil quase nada, é se guiar pelo caráter imaginário, desconhecendo a dimensão performática/ política. Ademais, reforça uma ideia de tradição, ligando os africanos apenas ao passado.

Sem dúvida, a simbologia Adinkra é um elemento atuante hoje em alguns países africanos, mas sequer sabemos se é amplamente conhecido nos próprios países, por seus habitantes de uma maneira geral, quem dirá em todo o continente de África. Para citar alguns exemplos, será que jovens sul africanos hoje reconheceriam tal cultura como sua? O que pensam a respeito egípcios, moçambicanos, nigerianos, angolanos etc.? A questão se torna voltada à essência de maneira metonímica: veio do continente, é a cultura africana! Não estou dizendo que de certo modo não seja. Tal problema se articula à problemática noção de etnia que, sob outras roupagens, ainda pode reforçar o racismo (Munanga, 2000). O referido antropólogo congolês-brasileiro ressalta nesse texto que o racismo hoje dispensa a noção de raça, podendo agir de outros modos, inclusive, a partir da ideia de etnia, que, em muitos casos é empregada como politicamente correta, mas não colabora, necessariamente, para reduzir as desigualdades raciais.

Somado aos trabalhos de diversos pesquisadores já mencionados na seção anterior, nesta seção, especialmente, gostaria de trazer à baila a obra de Amselle e M’Bokolo (2017) para pensar “a etnia” de outro modo. Isso porque, vimos que uma educação democrática multicultural radical não pode se fechar em conceitos rígidos de identidade, devidamente e

facilmente classificáveis, em compartimentos ligados ao passado. Mas, a cultura é um elemento vivo, dinâmico e articulado à vida. Alguns termos que empregamos, nesse sentido, reeditam antigos processos colonialistas, o que inclui a etnia, por mais difícil que seja para alguns historiadores e antropólogos admitirem.

Sabemos que o termo “etnia” é fartamente empregado entre textos acadêmicos no Brasil, incluindo, a produção educacional. Viana (2018) chega a definir Akan como uma etnia, algo que Alves (2021) trata como “várias etnias”. O referido texto ainda aponta para os saberes, para o conhecimento e para a história, o que é certamente bem complexo. Mas, será que temos nos debruçado nos sentidos produzidos através de tal significante? O que quer dizer “étnico”? Do que estamos tratando quando utilizamos a palavra “etnia”? Que tipo de apropriação temos feito da Antropologia em educação? E qual Antropologia?

O livro de Amselle e M'Bokolo (2017) aprofunda o debate em torno da etnia e de termos semelhantes, como “tribo” ou “tribalismo”, “mestiçagem” e “crioulização”. A ideia é promover uma desconstrução dos sentidos engessados em torno da etnia, os quais, para os estudiosos, estão relacionados com o colonialismo e o pós-colonialismo. Esclarecem que é um termo próximo à raça e que está comumente carregado de valores etnocêntricos, devedor do Estado-nação, naturalizando determinados aspectos políticos e ideológicos, bem como reproduzindo hierarquias, uma vez que étnico é “sempre o outro”.

Considerando o exposto, para os pesquisadores, a etnia e o tribalismo são vistos como formas de particularismos que se opõe ao Estado, não comumente como efeitos de problemas contemporâneos estruturados por determinantes econômicos, culturais e políticos, mas com a influência da colonização européia no continente, o que, por aqui, no Brasil, ainda parece pouco evidenciado. Para Amselle e M'Bokolo (2017), a questão é que se trata de palavras que estão articuladas em definições que caracterizam grupos “não históricos”. Esclarecem que “étnico” vem do grego e quer dizer “nação” ou “povo”. Porém, a congruência de certos sentidos a momentos históricos é um problema apontado por Amselle (2017).

A partir de tais leituras, é perceptível que na literatura antropológica a questão é pouco debatida, havendo ainda certo receio de discutir o assunto. Cabe então reforçar que a própria área emprega termos, está prisioneira, ainda que não completamente, dos traços coloniais. Sendo assim, muitas das vezes o emprego acrítico reforça o que se espera combater, alertam os pesquisadores. O que avigora a argumentação que procuro trazer a partir das leituras de didatização da simbologia Adinkra. Cumpre ressaltar então que, tanto na África quanto em

qualquer outro lugar, não se é apenas “étnico” ou se “é” exatamente do mesmo modo. O que demanda o trabalho com a história e a antropologia de maneira mais dinâmica, uma antropologia topológica, como defende Amselle (2017). O problema é que há tradições acadêmicas nas quais os termos são empregados no afã de classificações e registros que caminham, não raras vezes, na direção e marca colonial. No entanto, trata-se de um termo performativo, isto é, que cria aquilo que descreve e imagina.

Com isso, tanto este texto quanto o citado, não esperam recriminar o uso de nenhum termo, mas mudar o paradigma com o qual estiveram e permanecem a serviço. Trata-se de empregos que acompanham o colonialismo. Amselle e M’Bokolo (2017) salientam que, na Antropologia, estudiosos tanto fazem uso da etnia quanto se esquivam do debate a respeito (e o que diriam de nós em educação no Brasil?). Muitas das vezes a palavra é empregada de maneira superficial e sob aportes não históricos, com influência de doutrinas, como: evolucionismo, funcionalismo, culturalismo e o estruturalismo. Apesar disso, advertem que não se trata de uma cruzada contra a utilização, mas de um aprofundamento mais sério sobre o emprego ideológico de tais termos ao se referir à África e aos africanos. Não envolvem apenas questões teóricas, mas políticas. Nessa perspectiva, etnia e sentimento étnico foram e continuam sendo manipulados, desde teóricos colonialistas, até processos políticos graves, como os do apartheid. Este, por exemplo, dividiu a África em três: “primitiva”, “evoluída” e “eurocentralizada” (Amselle e M’Bokolo, 2017). Alguns dos efeitos podem ser imaginados.

O mencionado livro é parte de uma série produzida para estudar a África e os africanos. O aludido texto aponta que são assuntos que têm despertado grande interesse no Brasil. Seja pelas relações estabelecidas entre o país e o continente, seja pela necessidade de estudos que ampliem a capacidade de tratarmos o tema. Diversas áreas demandam mais: a História hoje já inclui “a História da África” como disciplina obrigatória em seus cursos. A “etnologia africana” é um assunto predominante na antropologia. Estudos geográficos demandam estudar “a África” para compreensão do mundo global atualmente. A filosofia tem se aberto à filosofia oriental e africana de modo a oferecer novos caminhos para a área. São alguns exemplos, os quais podiam incluir outras áreas, como a arte e estudos do corpo. Outra demanda – que é a que interessa focar – advém da lei 10639/2003 (alterada pela 11645/2008). Além disso, movimentos sociais e políticos buscam reconfigurar os caminhos educacionais.

Nessa direção, há uma demanda por desmontar e remontar a etnia sob outro paradigma. Isso pela configuração associativa de grupos étnicos a lutas selvagens, caráter preconceituoso, colonialista e essencialista. No caso, não se quer interromper o uso, mas mudar de perspectiva, pensar de outro modo. Qualquer identidade é então vista como heterogênea e histórica. “Tribo”, muito empregado no Brasil, também para se referir aos povos indígenas daqui, remete ao povo ou nação, etimologicamente. Mas, os sentidos variam e devem ser aprofundados, conforme o contexto, o que nunca estará dado de antemão, mas, geralmente carregado de distanciamento e hierarquias humilhantes. O aludido livro aponta para a dificuldade de classificação rígida, discutindo a fronteira e as fragilidades dos limites de grupos étnicos em África.

O referido estudo seriamente reforça, e já faz alguns anos de sua publicação, que alguns elementos foram relevantes para se distinguir grupos e remete ao pré-colonial para traçar o argumento. Mas, não quer dizer que se trata de uma essência, pelo contrário, é justamente a dinâmica relacional e histórica que se quer salientar. O caráter performativo mobilizado pelo étnico é evidenciado, demonstrando a variedade de sentidos produzidos. Uma das características relevantes na compreensão de África pré-colonial diz respeito às relações de trocas desiguais, mercantis ou não, os processos migratórios, alguns gerados pela decadência dos impérios medievais e outros pela busca de ouro e outros minérios, circulação de moedas e definição de valores. Tais aspectos estruturam em deslocamento discursivo o continente, o qual não precisa ser pensado através de categorias rígidas e monolíticas.

Por fim, o termo racial e o racismo, estritamente articulada à noção de etnia, como já dito, não é predominante nos textos que didatizam a simbologia Adinkra. “Raça” aparece apenas uma única vez em um dos textos, escrito como “raça negra”, sem maiores desdobramentos teóricos e aproximado da ideia de “tribos” (Cerqueira e Santana, 2020). Trata-se de um tema, porém, que interessa debater, tendo em vista a própria legislação apontada como mobilizadora das questões e que a simbologia Adinkra pode trazer, assim como outras culturas. Portanto, ainda que sinalizem uma busca por problematizar valores eurocêntricos e processos civilizatórios impostos, questionando estereótipos e preconceitos, a didatização pode aprofundar mais o debate a respeito da “raça” e do racismo no país.

Gana, por exemplo, foi um dos países de rota da escravidão para o Brasil, sendo o país que mais recebeu escravizados. A cidade do Rio de Janeiro é a liderança nesse triste episódio da humanidade. São questões como essas, além de uma contextualização sobre o debate

racial, ressignificado pelo movimento negro e pelas discussões acadêmicas, que permanecem a serem exploradas a partir de uma leitura da didatização africana, as quais contribuiriam, sobretudo, para rever e repensar noções problemáticas, como a de “tribo”, sobretudo se contextualizadas pelo processo colonial. Se não for o caso, nossa escolarização tende a reeditar uma historiografia limitada à escravidão negra, excluindo a indígena - e deixando de lado o processo pré-colonial em África e as demandas da população negra no Brasil após a intitulada lei Áurea.

Mais uma vez, a noção de cultura ganha terreno no sentido de uma diversidade na unidade e de maneira tendencialmente transcendente e fixa, devidamente pronta para a imersão “na cultura africana” e para contribuir com “o conhecimento universal”, como no caso, especialmente, da geometria “mais contextualizada” (Silva, Santos e Lima, 2021; Viana, 2018). No caso, se limitando a aspectos particulares, sob o peso do conhecimento universal que valida sua presença. “A cultura africana” entra então como um adendo e de forma congelada, quando podia ser apontada como outro processo civilizatório (Trindade, 2013).

Na referida e questionável formação discursiva que dissocia universal e particular de maneira essencialista e transcendente, diversos elementos se articulam à ideia de “contribuição dos negros” ou “influências na cultura brasileira”: festas, danças, comidas, alimentação, religiões, vocabulários, música, teatro, literatura, roupas, acessórios, costumes, brincadeiras culinária, arquitetura, linguística, criatividade, forma de viver, pensar, dançar e rezar (Alves, 2021; Araújo et al, 2021; Justino, Silva e Silva, 2021; Nascimento et al, 2021; Oliveira et al, 2021; Pereira et al, 2021; Santos, Silva e Rodrigues, 2021; Silva, 2021; Silva, Santos e Lima, 2021; Silva et al, 2021; Sousa et al, 2021). Mas, não como conhecimento, como a matemática, por exemplo. É verdade que o que está destacado abre possibilidades, inclusive, para a discussão dos valores civilizatórios. Todavia, levando em consideração os desafios que a emergência desse campo na sociedade e na escola brasileiras, há fragilidades que precisam ser enfrentadas.

Em suma, vale a pena repensar que não há culturas africanas particulares a serem inseridas em uma cultura (conhecimento) universal, recebendo violentamente a marca da “tradução”. É todo um paradigma que está em jogo, no qual a simbologia Adinkra não é o único elemento, mas abre portas para um universo onde tudo se articula com tudo, outras noções são possíveis. Nesse sentido, não há “contribuição específica dos negros”, já que eles trouxeram tudo com seus corpos e com eles recriaram e recriam a experiência em diáspora,

incluindo outras corporeidades, termo, por sinal, negligenciado pelas obras pedagógicas estudadas. Por contraste à limitação apontada, toda a forma de conhecimento que valorizamos tem contribuição africana, uma vez que mundos coexistem. Ademais, a ideia de universalidade e de uma filosofia restrita à Europa são mitos. Em todo o caso, se estamos lidando com o berço da humanidade, e se hoje sofrem o que sofrem é devido aos efeitos da colonização europeia e do modo como tiveram e ainda têm que lidar com tais questões.

Algumas considerações

O objetivo deste texto foi discutir, a partir de uma perspectiva multicultural radicalmente democrática, o processo de didatização da simbologia Adinkra no Brasil. A abordagem está com o foco na *diferença*, compreendendo-a como um dispositivo que extrapola o sentido de diversidade cultural, apontando para o diferir, como um processo, prática de significação, topológica e fluída. Argumento ser um viés relevante na medida em que preconizo a abertura de sentido como um desdobramento político da teorização, com inclinação pós-colonialista e pós-estruturalista. Com este trabalho, procurei expor a contextualização da simbologia Adinkra, a partir da perspectiva adotada, a qual possibilita uma leitura plural e incomensurável de África, obrigando-nos à revisibilidade constante e a assunção política da retoricidade que envolve tecer um discurso sobre o referido continente do qual ainda se sabe muito pouco no Brasil.

No entanto, em vez de desmerecer as iniciativas pedagógicas de professores e estudiosos do assunto, procurei apontar alguns problemas a serem explorados por nós, eternos estudantes dos conhecimentos e culturas africanas, da filosofia em África e da infinita sabedoria. Desse modo, quem sabe seremos provocados e alguns traços colonialistas revistos, assim como alguns termos e, mais que isso, o paradigma, ainda impregnado de etnocentrismo. Isso de modo a atender a contribuição que África nos oferece para nos perceber e aos nossos mundos.

Não obstante, para lidar com a lei 10639/2003 e 11645/2008, à luz da teorização delineada, rejeito o teor de verdade absoluta, generalização e de respostas peremptórias e simplificadoras. Ademais, compreendo a simbologia Adinkra como uma porta para um universo que nos oferece sempre mais. Há tantos países e culturas a serem trabalhados, há tantos intelectuais, filósofos, artistas que não conhecemos, alguns dos quais inclusive falam português. Há tantos antropólogos, sociólogos e educadores africanos que desconhecemos e

negligenciamos em nossos processos educativos e formativos. Há uma crescente produção da música e do cinema em diversos países africanos, como o nigeriano, por exemplo, hoje bem mais acessível através de plataformas de *streaming*, que apresentam lá as suas contradições, mas podem abrir horizontes para o estudo da arte, da cultura e da vida social africanas, em sua incomensurabilidade, não apenas ligado ao passado cronológico, mas trabalho ligado à contemporaneidade, atualizando nossa percepção sobre as demandas, os problemas, mas também sobre a criatividade e a reinvenção da vida.

Referências

- ALVES, Márcia de Albuquerque (org.). *Cultura afro-brasileira: possibilidades para o ensino infantil e fundamental menor* [recurso digital]. Cabedelo, PB: Editora UNIIESP, 2021.
- AMSELLE, Jean-Loup. Etnias e espaços: por uma antropologia topológica. In: AMSELLE, Jean-Loup; M'BOKOLO, Elikia (orgs.). *No centro da etnia: etnias, tribalismo e Estado na África*. Trad. Maria Ferreira (revisão Alexandre dos Santos). Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 29-74.
- AMSELLE, Jean-Loup; M'BOKOLO, Elikia (orgs.). *No centro da etnia: etnias, tribalismo e Estado na África*. Trad. Maria Ferreira (revisão Alexandre dos Santos). Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*. Trad. Telma Costa. Lisboa: Editorial Teorema, 2004.
- APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.
- ARAÚJO, Ana Paula Romeu; ROSENDO, Elenize Vital; XAVIER, Fernanda Giselle Lopes; NETA, Palmira dos Santos. Cultura africana dos símbolos gráficos Adinkra. In: ALVES, Márcia de Albuquerque (org.). *Cultura afro-brasileira: possibilidades para o ensino infantil e fundamental menor* [recurso digital]. Cabedelo, PB: Editora UNIIESP, 2021, p.71-73.
- BÂ, Amadou Hambâté. *Amkoullel, o menino fula*. Trad. Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SEPPIR/MEC, 2004.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA,

- Antônio Flávio (org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 159-188.
- CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. *História e cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra*. Salvador: Artegraf, 2016.
- CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. *História e cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra*. 2 ed. Cosmópolis, SP: Editora Baobá, 2022.
- CERQUEIRA, Carlos Luiz Pereira de; SANTANA, Marise de. Os Adinkras: ideogramas das tribos africanas. In: *XV Seminário do Programa de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade*. 2020, Universidade Estadual de Feira de Santana.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2011a.
- DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2011b.
- GOMES, Wilson. *Precisamos falar sobre “o lugar de fala”*. Publicado em 9 de agosto de 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/precisamos-falar-sobre-o-lugar-de-fala/>. Acesso em: 04/11/2022.
- GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. 29ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2022, p. 887.
- HALL, STUART. *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG: Brasília: Representações UNESCO no Brasil, 2003.
- IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.
- IVENICKI, Ana. A escola e seus desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação, Política Pública e Educação*. Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 1-8, jan. /mar. 2019.
- JUSTINO, Cícera Rosinete da Silva; SILVA, Irlândia Cristina Oliveira; SILVA, Marcela Pereira da. Cultura africana dos símbolos gráficos Adinkra (alunos do 5º ano). In: ALVES, Márcia de Albuquerque (org.). *Cultura afro-brasileira: possibilidades para o ensino infantil e fundamental menor [recurso digital]*. Cabedelo, PB: Editora UNIESP, 2021, p.67-70.
- LACLAU, Ernesto A. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, Ernesto A.; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.
- LOPES, Ana Mônica; ARNAUT, Luiz Duarte H. *História da África: uma introdução*. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. *Filosofias africanas: uma introdução*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo, Cultura e Diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 83-104.
- MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169.

- MUNANGA, Kabenguele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. (org.). *Cadernos Penesb: Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000, p. 15-34.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (orgs). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- NASCIMENTO, Ana Paula Souza do; NASCIMENTO, Gilvanilza Quirino do; OLIVEIRA, Maria Jordânia Mendes de; SILVA, Maria José da. Identidade. In: ALVES, Márcia de Albuquerque (org.). *Cultura afro-brasileira: possibilidades para o ensino infantil e fundamental menor [recurso digital]*. Cabedelo, PB: Editora UNIIESP, 2021, p.81-83.
- OLIVEIRA, Derlane Ferreira de; JUSTINO, Edeilda de Souza; LEITE, Elenice Graça Rocha; SANTOS, Raimundo Fagner Alves dos. África de todos. In: ALVES, Márcia de Albuquerque (org.). *Cultura afro-brasileira: possibilidades para o ensino infantil e fundamental menor [recurso digital]*. Cabedelo, PB: Editora UNIIESP, 2021, p.8-12.
- PEREIRA, Ana Cibely Santos; FERNANDES, Elcina de Jesus; NASCIMENTO, Ilane Souza do; NASCIMENTO; Leilane Souza do; GOMES, Sabrina de Sousa. Conhecendo a simbologia Adinkra. In: ALVES, Márcia de Albuquerque (org.). *Cultura afro-brasileira: possibilidades para o ensino infantil e fundamental menor [recurso digital]*. Cabedelo, PB: Editora UNIIESP, 2021, p.13-21.
- RIBEIRO, William de Goes. Teoria do discurso e a questão multicultural: articulações (im) possíveis? *Rev.Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.15, n..2, p.1-14, mai/ago.2022a.
- RIBEIRO. William de Goes. Distopia e Esperança: pensar a igualdade na diferença e a hospitalidade do outro. In: RONDINI, Carina Alexandra. *Paradoxos da Escola & da Sociedade na Contemporaneidade*. Editora Fi. Porto Alegre/RS. 2022b, p. 387-419.
- RIBEIRO, William de Goes. “Reflorestando imaginários”: experiências educacionais promovidas por uma curadoria indígena. *Revista Docência e Cibercultura, [S. l.]*, v. 7, n. 3, p. 124–148, 2023. DOI: 10.12957/redoc.2023.73016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/73016>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- SANTOS, Delma Rodrigues dos; SILVA, Mônica Maria Nunes da; RODRIGUES, Wellington Feitosa. In: ALVES, Márcia de Albuquerque (org.). *Cultura afro-brasileira: possibilidades para o ensino infantil e fundamental menor [recurso digital]*. Cabedelo, PB: Editora UNIIESP, 2021, p.61-66.
- SILVA, Maria Gabriela Costa da. *Ensino de simetria por meio dos símbolos africanos Adinkra: um estudo de licenciandos em Matemática*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Matemática. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2021.
- SILVA, Alays Araújo da; SANTOS, Maria Aparecida Vieira de Souza; LIMA, Maria Lucia Pereira de. Brinquedos e brincadeiras de outros lugares. In: ALVES, Márcia de Albuquerque (org.). *Cultura afro-brasileira: possibilidades para o ensino infantil e fundamental menor [recurso digital]*. Cabedelo, PB: Editora UNIIESP, 2021, p.57-60.
- SILVA, Alice Lopes da; SANTOS, Anatalia Martins dos; SILVA, Ana Paula Pereira da; SILVA, Francisca Micaene Feliz da; SANTOS, Francisca Raeli Lima dos; VIEIRA, Ingrid Kelly Nascimento. A simbologia Adinkra. In: ALVES, Márcia de Albuquerque (org.). *Cultura*

- afro-brasileira*: possibilidades para o ensino infantil e fundamental menor [recurso digital]. Cabedelo, PB: Editora UNIIESP, 2021, p.78-80.
- SISTO, Celso. *Africanear*. São Paulo, SP: Editora Serena, 2022.
- SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017.
- SOUSA, Alana Rodrigues de; SILVA, Jaine Severo da; SILVA, José Daniel Andrade; ANDRADE, Maria Thamires de; NUNES, Mariana Carvalho. Cultura africana: simbologia Adinkra. In: ALVES, Márcia de Albuquerque (org.). *Cultura afro-brasileira*: possibilidades para o ensino infantil e fundamental menor [recurso digital]. Cabedelo, PB: Editora UNIIESP, 2021, p.32-37.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TRINDADE, Azoilda. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: TRINDADE, Azoilda (orgs.). *Africanidades brasileiras e educação* [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP ; Brasília : TV Escola, 2013, p. 131-138.
- VIANA, Edlaine. *Atividades para o ensino de simetria com os símbolos Adinkra*. Dissertação (mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica). Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades. Duque de Caxias, RJ: 2018.
- WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.