



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA**

DISSERTAÇÃO

**Educação tradicional africana das crianças Fon do
Benin: apontamentos teórico-metodológicos,
afrocentricidade e a Lei Federal nº10.639/2003**

GERALDO BRAGA JÚNIOR

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA**

**Educação tradicional africana das crianças Fon do
Benin: apontamentos teórico-metodológicos,
afrocentricidade e a Lei Federal nº10.639/2003**

GERALDO BRAGA JÚNIOR

Dissertação submetida como
requisito parcial (defesa) para
obtenção do grau de **Mestre**,
no Programa de Pós-
Graduação Profissional em
Ensino de História –
ProfHistória. Linha de
pesquisa Saberes Históricos
no Espaço Escolar, sob
orientação da Professora

Dr.^a Geny Ferreira Guimarães

Seropédica, Rio de Janeiro

Abril de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B95e Braga Júnior, Geraldo, 27/09/1981-
Educação tradicional africana das crianças Fon do
Benin: apontamentos teórico-metodológicos,
afrocentricidade e a Lei Federal nº10.639/2003 /
Geraldo Braga Júnior. - Seropédica, 2023.
182 f.: il.

Orientadora: GENY FERREIRA GUIMARAES.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA, 2023.

1. Educação tradicional africana; 2. tradição Fon.
3. Benin. 4. Afrocentricidade. 5. Lei Federal nº
10.639. I. FERREIRA GUIMARAES, GENY, 1970-, orient.
II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA III.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO Nº 432 / 2023 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.025090/2023-79

Seropédica-RJ, 24 de Abril de 2023

GERALDO BRAGA JÚNIOR

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO, área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19 de abril de 2023.

Dra. ADILBENIA FREIRE MACHADO, UFRRJ Examinadora Externa ao Programa

Dra. JAQUELINE GOMES DE JESUS, IFRJ Examinadora Externa à Instituição

Dr. LUIS THIAGO FREIRE DANTAS, UERJ Examinador Externo à Instituição

Dra. GENY FERREIRA GUIMARAES, UFRRJ Presidente e orientadora

<p style="text-align: center;">(Assinado digitalmente em 24/04/2023 17:52) ADILBENIA FREIRE MACHADO PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DeptES (12.28.01.00.00.86) Matrícula: ###307#8</p>	<p style="text-align: center;">(Assinado digitalmente em 27/04/2023 21:25) GENY FERREIRA GUIMARAES PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO CTUR (12.28.01.30)Matrícula: ###532#2</p>
<p style="text-align: center;">(Assinado digitalmente em 25/04/2023 00:57) JAQUELINE GOMES DE JESUS ASSINANTE EXTERNO CPF: ###.###.021-##</p>	<p style="text-align: center;">(Assinado digitalmente em 24/04/2023 22:12) LUIS THIAGO FREIRE DANTAS ASSINANTE EXTERNO CPF: ###.###.555-##</p>

Dedico esta obra aos meus ancestrais sagrados e familiares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus ancestrais sagrados pela vida, pela proteção e pelos ensinamentos.

Agradeço aos meus ancestrais familiares, especialmente senhora Neli Ramos Braga (mãe) e senhor Geraldo Braga (pai; in memorian).

Agradeço à Roberta Maria Federico, minha esposa, companheira, exemplo de ser humano e profissional, por todas as palavras e ações de escuta, incentivo e colaboração.

Agradeço aos autores e autoras referenciados/citados nesta pesquisa pelo compartilhamento de seus contributos teóricos, conceituais, metodológicos e filosóficos. Destaque para a professora-pesquisadora Dr^a. Geny Ferreira Guimarães que, na condição de orientadora, dedicou tempo e ofereceu conhecimentos de forma acolhedora, generosa e eficaz.

Agradeço à família Traore, na pessoa do senhor *bokonon* Aboubakar Traore, por todos os ensinamentos e, sobretudo, pela amizade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa reflete sobre os ensinamentos da educação tradicional africana e da educação tradicional das crianças Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè. Sua relevância social é contribuir para a continuidade da aproximação e aceitação dos saberes e sábios africanos pelas famílias brasileiras, cultura, sociedade e escolas, com vistas a superação das práticas racistas e discriminatórias. Organizado em três capítulos, apresentamos e defendemos tais ensinamentos como importantes saberes capazes de ajudar no processo de educação de crianças e desenvolvimento de práticas pedagógicas harmonizadas com alguns fundamentos da afrocentricidade e o estudo e ensino de História da África na diáspora brasileira, com base na Lei Federal n.º 10.639/2003. Para tanto, analisamos textos diversos (artigos, dissertações, teses e trechos de livros), especialmente de autores africanos, em busca de informações culturais, filosóficas, sociais, históricas, geográficas e políticas sobre tradições africanas e a tradição Fon do Benin. A afrocentricidade consolida nossa base epistêmica; a partir da qual observamos as relações e potencialidades da intersecção dos saberes tradicionais africanos com a Lei Federal n.º 10.639/2003 e práticas educacionais diversas. O produto gerado por esta jornada investigativa é um minicurso intitulado Conversas Ancestrais sobre Educação Tradicional Africana.

Palavras-chave: Educação tradicional africana; tradição Fon; Benin; Afrocentricidade; Lei Federal n.º 10.639/2003

ABSTRACT

This research work reflects on the teachings of traditional African education and the traditional education of Fon children from Benin, region of the former Kingdom of Daxomè. Its social relevance is to contribute to the continued approximation and acceptance of African knowledge and scholars by Brazilian families, culture, society and schools, with a view to overcoming racist and discriminatory practices. Organized into three chapters, we present and defend such teachings as important knowledge capable of helping in the process of educating children and developing pedagogical practices harmonized with some fundamentals of Afrocentricity and the study and teaching of African History in the Brazilian diaspora, based on the Law Federal No. 10.639/2003. To this end, we analyzed various texts (articles, dissertations, theses and book excerpts), especially by authors of African authors, in search of cultural, philosophical, social, historical, geographical and political information about African traditions and the Fon tradition of Benin. Afrocentricity consolidates our epistemic base; from which we observe the relationships and potentialities of the intersection of traditional African knowledge with Federal Law n. ° 10.639/2003 and diverse educational practices. The product generated by this investigative journey is a short course entitled Ancestral Conversations on Traditional African Education.

Keywords: African traditional education; Fon tradition; Benin; Afrocentricity; Federal Law No. 10.639/2003

LISTA DE MAPAS E IMAGENS	
MAPA 1: Mapas dos principais pontos de embarque e desembarque de pessoas africanas escravizadas entre 1501 e 1900	35
MAPA 2: Mapa dos principais pontos de desembarque de pessoas africanas escravizadas entre 1501 e 1867	36
IMAGEM 1: Templo de culto Vodun	54
MAPA 3: Mapa do Benin	94
IMAGEM 2: Palácio do Rei Glele	104
IMAGEM 3: Bokonon senhor Aboubakar Traore	118
IMAGEM 4: Autor desta pesquisa	176

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1. DAS ORIGENS E BASES DESTA PESQUISA	15
1.1 Os antecedentes da pesquisa e o contato pessoal com a tradição Fon	17
1.2 Justificativa	26
1.3 Caminhos teórico-metodológicos desta pesquisa	42
1.3.1 A Afrocentricidade como nossa base epistêmica	55
1.4 A Educação Tradicional Africana segundo alguns pensadores africanos	64
1.4.1 Amadou Hampatê Bá	66
1.4.2 Aliu Babatunde Fafunwa	71
1.4.3 Michael B. Adeyemi e Augustus A. Adeyinka	81
CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO TRADICIONAL NO BENIN	92
2.1 Uma apresentação do Benin e sua história	93
2.2 Aspectos da tradição Fon	100
2.3 A educação tradicional no Benin, região do antigo Reino do Daxomè: um breve olhar sobre o caso das crianças Fon	108
2.4 Uma conversa com um tradicionalista Fon	116
CAPÍTULO 3. SABERES ANCESTRAIS AFRICANOS E SUAS POTENCIALIDADES	128
3.1 Aprendizados e realizações	129
3.2 Aprofundamentos	141
3.3 O produto pedagógico desta pesquisa	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	177

INTRODUÇÃO

A educação tradicional africana chegou deste lado do Atlântico com as pessoas escravizadas que desembarcaram vivas entre os séculos 16 e 19; todas traziam os ensinamentos aprendidos com seus mais velhos e ancestrais nas aldeias, vilas ou cidades de origem. Nada estava grafado em livros ou folhetos, mas em suas almas e corpos e mentes; tudo ensinado através das palavras, lições/ações práticas e rituais. Eram conhecimentos de diferentes áreas, mas completamente interligados, interdependentes: espiritualidade, artes (canções, danças, instrumentos musicais, pintura, artesanatos), caça, pesca, agricultura, pecuária, botânica, medicina, arquitetura, mineração, metalurgia etc.

Ao mesmo tempo que resistiam às brutalidades e horrores do escravismo colonial, cada pessoa escravizada de origem africana assentou e transmitiu/compartilhou um tanto de seus conhecimentos tradicionais. Palavras, hábitos, rituais de espiritualidade, códigos de comportamento e conduta, ensinamentos militares e outros conhecimentos presentes na educação tradicional africana foram paciente e clandestinamente ensinados e praticados, geração após geração, em terras estranhas.

Portanto, em todo lugar das américas onde houve escravidão também aconteceram atos (individuais e coletivos) de resistência/enfrentamento direto e indireto ao cotidiano escravista e lutas por liberdade (revoltas, rebeliões, quilombos e guerras). Além disso, surgiram danças, músicas, religiões, idiomas, culturas, criações gastronômicas, artes, técnicas de produção e construção etc.

Surgiram no Brasil: quilombo de Palmares (entre tantos outros), congada, tambor de crioula, maracatu, samba de roda, candomblé, umbanda, quimbanda, batuque, capoeira, irmandades e igrejas católicas, jongo, caxambu, banho de ervas etc. Com o passar do tempo e alterações razoáveis nos contextos jurídicos e histórico-culturais, as heranças ancestrais de origem africana consolidaram-se e algumas foram incorporadas às esferas privada e pública da sociedade brasileira; mesmo diante dos preconceitos, do racismo e das distorções falsamente científicas.

Outras demandas também surgiram. Entre elas: o reconhecimento público e institucional desses saberes originários de África. Muitas iniciativas, no final do século 19 e nas primeiras cinco décadas do século 20, apontaram para a importância da produção/difusão de saberes africanos e estudos de História do Brasil sem os esvaziamentos, reducionismos e deformações da literatura racista, amplamente adotada pelos círculos acadêmicos e escolares. O principal objetivo dessas iniciativas

(organizadas em associações, clubes, escolas de samba, partidos políticos, agremiações de bairro etc.) era combater as injustiças/violências perpetradas em diversos contextos e o apagamento/desvalorização do negro e suas ancestralidades na educação e história brasileiras. Nesse aspecto educacional específico, antecederam a Lei Federal n.º 10.639/2003 em mais de cinquenta anos.

Esta pesquisa faz parte desse longo e coletivo processo de luta contra o racismo e está na condição de herdeira de um amplo conjunto de ações-resistência, também por vias institucionais, intencionadas em “eliminar as ausências negras na historiografia brasileira e incorporar suas presenças de forma valorizada e não estereotipada e/ou inferiorizada” (GUIMARÃES, 2014, p. 8). Por isso, seguimos as linhas traçadas pelo Movimento Negro que “reeduca e emancipa a sociedade e a si próprio, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a Diáspora africana” (GOMES, 2012, p. 741). Seguimos os passos de ancestrais africanos e afro-brasileiros que dedicaram suas energias e capacidades para viabilizar as gerações futuras e a vida das tradições africanas herdadas.

Nossos questionamentos iniciais foram sobre a formação/consolidação da sociedade brasileira e as fortes marcas deixadas pelos sábios e saberes africanos na língua, na religião, nas artes, nos hábitos. Mas o que sabemos sobre as origens africanas do Brasil? De onde vieram os desembarcados aqui? Quais foram suas contribuições, para além do mundo do trabalho, na formação do país? O que temos de africano no Brasil nesse início do século 21?

A procura por respostas para essas e outras perguntas demonstrou que:

a) existem muitas histórias africanas que se entrelaçam com o Brasil nesse contexto, inclusive a história do Benin, região do antigo reino do Daxomè, também território Fon (UNESCO, 2002, p. 96);

b) a história do comércio de pessoas escravizadas para o continente americano, em especial no caso brasileiro, precisa ser analisada quantitativa e qualitativamente e não ignorar a dimensão humana desse fenômeno (FERREIRA e SEIJAS, 2018, p. 47);

c) buscar (re)conhecer e (re)valorizar a cultura afro-brasileira, suas histórias e identidades, conecta-nos com iniciativas como *The Slave Route project: Resistance, Liberty, Heritage*, lançado em 1994, na cidade de Ouidah, Benin, pela UNESCO, e é algo capaz de combater distorções, apagamentos e desvalorizações socioculturais implementadas como políticas de Estado no Brasil.

Restam muitos caminhos analíticos e de estudo que precisam ser continuados no campo da Educação no Brasil. Nossos levantamentos bibliográficos e nossas leituras básicas mostraram que alguns desses caminhos concentram desafios teórico-metodológicos que remetem à prática da educação histórica e aos currículos sobre o legado africano histórico e filosófico no Brasil, aspectos das permanências e descontinuidades.

Diante desses e de outros fatores que são apontados no primeiro capítulo, alinhamos como objetivos gerais desta pesquisa: conhecer alguns aspectos da educação tradicional africana; compreender, ainda que parcialmente, alguns dos fundamentos da educação tradicional das crianças Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè; colaborar no processo de construção de uma educação afrocentrada; aplicar a Lei Federal n.º 10.639/2003 como importante recurso na luta contra o racismo no Brasil.

Os objetivos específicos: apresentar a educação tradicional africana, seus princípios filosóficos e conteúdo a partir de teóricos africanos; relacionar os saberes da educação tradicional das crianças *Fon* com as diretrizes e possibilidades criadas pela Lei Federal n.º 10.639/2003 e pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 03/2004; converter alguns ensinamentos obtidos na pesquisa em prática(s) pedagógica(s) afrocentrada(s) no ensino de História para o 7º ano de escolaridade; compartilhar os resultados da pesquisa com o público extrauniversitário, em especial famílias afro-brasileiras lideradas por mulheres.

Nossas três hipóteses: 1 – os fundamentos da educação familiar no Benin estão presentes há gerações entre famílias brasileiras de ascendência africana; 2 – a educação tradicional africana e seus respectivos saberes são capazes de oferecer elementos preciosos aos estudos e ensino de História da África e História do Brasil, para além dos marcos estabelecidos pela Lei Federal n.º 10.639/2003; 3 – entrar em contato e aprender sobre elementos da educação tradicional das crianças entre os Fon do Benin pode trazer benefícios para a saúde mental e tornar-se eficiente ferramenta de combate ao racismo.

Os referenciais teóricos sobre tradições e famílias africanas estão em Aliu Babatunde Fafunwa (1977), Michael B. Adeyemi e Augustus A. Adeyinka (2003), Amadou Hampatê Bá (2010). Esses autores africanos apresentam/defendem o conceito de educação tradicional africana e são visitados/analizados no primeiro capítulo.

Fafunwa (1977) descreve como a família média nigeriana de origem Yoruba apresenta suas crianças ao sistema educacional tradicional em um contexto já marcado pela ocidentalização da educação e costumes, mas com permanências

ancestrais/tradicionais vivas e prevaletentes em muitos contextos sociais e familiares. Esse autor aborda conceitos como “educação”, “educação tradicional africana”, “princípios e propósitos gerais da educação tradicional africana”. Adeyemi e Adeyinka (2003) retomam as discussões conceituais iniciadas por Fafunwa e demonstram que a natureza utilitária da educação tradicional africana tem sido percebida hoje em sua amplitude e que a maioria das sociedades africanas demonstra interesse em retornar ao sistema de educação tradicional, embora de forma modificada. Os ensinamentos de Hampatê Bá (2010) sobre os *Bambara* evidenciam a complexidade e profundidade da educação tradicional africana.

As análises e combinações dos ensinamentos desses autores ajudaram a definir e exemplificar o conceito de educação tradicional africana; originaram ideias e perguntas fundamentais para o processo de ajustes e recortes temáticos da pesquisa; e apresentaram alguns valores considerados comuns às sociedades africanas, entre eles a importância do bom uso da fala, da palavra.

As fontes sobre a cultura Fon do Benin estão divididas em dois grupos: primárias e secundárias. As fontes primárias foram as palavras do senhor Aboubakar Traore – beninense, tradicionalista *bokonon* de origem Fon e Yoruba radicado no Brasil há mais de meia década. Suas falas reforçam e condensam as informações oferecidas pelos textos/autores que se debruçam sobre os temas da educação tradicional africana e o caso da educação Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè. As fontes secundárias são obras de pesquisadores também beninenses: Dominique Fadaïro (2001), e Adjignon Débora Gladys Hounkpe (2009) e Sena Abiou (2016).

Nossa dissertação, estruturalmente, está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, Das origens e bases desta pesquisa, é o mais extenso porque apresenta a introdução e abriga a fundamentação teórico-metodológica e a justificativa. Com marcantes características de um quadro teórico, contextualiza os olhares e ensinamentos dos autores africanos selecionados para tratar da educação tradicional africana, enquanto conceito. Também pode ser lido como um exercício de contato preliminar ou (re) aproximação teórica com parte do mundo africano e suas tradições.

O segundo capítulo, A educação tradicional no Benin, tem como base informações geográficas, geopolíticas, históricas e socioculturais sobre aquele país. Há citações das fontes primárias e secundárias beninenses. Alguns trechos de Fafunwa (1977) e Hampatê Bá (2010) sobre educação tradicional africana são retomados. Esse setor da dissertação também demonstra a transcrição da entrevista pública concedida pelo senhor Aboubakar

Traore sobre aspectos da tradição Fon no Benin, região do antigo reino do Daxomè, e a educação dada às crianças.

O terceiro capítulo, Saberes ancestrais africanos e suas potencialidades, além de apresentar as estruturas do nosso produto pedagógico, faz observações detalhadas sobre o alcance dos objetivos gerais e específicos e comprovação das hipóteses. Outrossim, concentra os apontamentos teórico-metodológicos que balizam este estudo e reflexões sobre a importância/necessidade do aprendizado sobre educação tradicional africana, ainda que parcialmente e afastado de seu contexto original. Entre os interlocutores estão Kabengele Munanga (2005), Geny Ferreira Guimarães (2014) e Nilma Lino Gomes (2017).

CAPÍTULO 1. DAS ORIGENS E BASES DESTA PESQUISA

Quando realizamos o exame de qualificação do projeto ainda não trabalhávamos com a ideia de criar uma seção exclusiva para abrigar informes sobre os momentos anteriores ao início da pesquisa, nem a respeito de aspectos da minha história que escapam dos mundos profissional e acadêmico. No entanto, foram as muitas conversas de orientação, as leituras de referências, os contatos diretos e indiretos com as fontes e algumas considerações feitas pela própria banca de qualificação que me fizeram perceber a necessidade de mudanças e ajustes em alguns pontos da proposta final. Desde como reorganizar a apresentação dos resultados obtidos e informações levantadas, até apontamentos e contextualizações a respeito do tema, dos métodos adotados, dos conceitos e teorias compartilhados. Percebi também espaços que deveriam ser preenchidos com informações capazes de melhor situar o leitor diante da pesquisa e desta no contexto dos estudos afro-diaspóricos no Brasil.

Portanto, não seria possível construir uma dissertação tecnicamente rígida a ponto de suprimir as principais inquietações e os questionamentos de natureza pessoal e profissional que ajudaram a iniciar e concluir o percurso. Mas onde acomodar esse conjunto de elementos explicativos/contextualizadores? Qual dos três capítulos poderia sofrer alteração estrutural para acolher e atender tais necessidades? Ou seria melhor distribuí-las entre os capítulos, respeitando as linhas de raciocínio e relevância de cada um? Haveria limites para o resgate de memórias e experiências maiores que os mundos profissional e acadêmico?

O primeiro capítulo mostrou-se o mais adequado para receber a maior parte dessa ação contextualizadora. Seu papel inicial seria trazer, exclusivamente, os referenciais teóricos e metodológicos dos seis autores africanos selecionados para formar a base teórica da pesquisa; uma espécie de fundamentação teórica objetiva. Isto é, sem reflexões aprofundadas sobre os debates e linhas de pensamento coexistentes; apenas a consolidação da posição contributiva desta proposta para um universo de estudo ainda pouco trabalhado nos campos da história, da educação e da psicologia brasileiras, mas de longa duração em outros lugares.

As mudanças e incrementos atingiram, de forma especial, os conceitos, as opções teórico-metodológicas e a subjetividade enquanto pesquisador. Algo que não significou ruptura com as primeiras ideias do projeto, mas um exercício de complementariedade e

transformação. Por exemplo, o capítulo recebe episódios biográficos de naturezas diversas para tratar dos momentos anteriores à produção e execução da pesquisa. A própria escrita é menos formalizada e recebe contribuição da tradição oral africana; capaz de aludir a aspectos das emoções, das convicções e da subjetividade. Destaco quais foram os principais caminhos que me conduziram aos primeiros contatos com elementos da tradição Fon do Benin e como tudo isso transborda para o campo da pesquisa.

No setor da justificativa são articulados dois pontos de convergência entre as histórias da África e do Brasil; um tem relação/diálogo com pesquisas desenvolvidas no campo da paleoarqueologia em Minas Geras; o outro aborda a relação específica com o Benin no período da mercantilização de pessoas escravizadas. Nesse ponto, a intenção foi deslocar a justificativa dos campos da subjetividade e das convicções para os campos históricos, e demonstrar que o entrelaçamento das histórias do Benin e do Brasil, no passado e no presente, oferecem muitos pontos de reflexão que podem dialogar diretamente com a Lei Federal n.º 10.639/2003, em todos os níveis e sistemas educacionais, gerando e fomentando pesquisas. Nesse interim, o referido dispositivo legal é caracterizado como capaz de acolher, legitimar, impulsionar, potencializar e orientar exercícios pedagógicos comprometidos com a superação da ignorância e do racismo contra assuntos africanos.

A reta final do capítulo abriga as escolhas relativas aos referenciais teóricos e metodológicos, organizadas em dois grupos. No primeiro grupo, estão explicações sobre caminhos conceituais e de metodologia adotados para tratar da amplitude, complexidade e interseccionalidade do tema da educação tradicional africana, frente às possibilidades ofertadas pela Lei Federal n.º 10.639/2003. Os diálogos estabelecidos com a Geografia e as Black Geographies também estão nessa parte. No segundo grupo, estão dispostas as contribuições dos pensadores africanos sobre história africana, educação tradicional africana, suas conceituações e técnicas específicas.

É importante registrar que os diálogos geográficos e outras informações organizadas e dispostas neste capítulo, assim como no segundo capítulo, formam as bases dos três artigos científicos que publicamos ao longo da realização da pesquisa: 1) Educação Tradicional Africana e Lei 10.639/03: em busca de diálogos entre Benin e Brasil. Black Geographies podem colaborar nesse processo? (2020); 2) África e Benin: uma abordagem sobre ancestralidade (2021); 3) Contribuições da Geografia e das Black Geographies ao estudo histórico sobre educação tradicional africana, à luz da Lei Federal Nº 10.639/2003 (2023). Algo que abordamos na metodologia.

1.1 Os antecedentes da pesquisa e o contato pessoal com a tradição Fon

O desenvolvimento desta pesquisa no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como aluno bolsista CAPES, significa, antes de tudo, a realização de um sonho/projeto profissional que remonta ao período da graduação na então Universidade Severino Sombra, entre 2001 e 2004. Naquela ocasião, integrei três grupos de pesquisa e desenvolvi trabalhos paralelos de transcrição e levantamento de dados, a partir dos arquivos públicos e particulares locais, para pesquisadores interessados na dinâmica do escravismo na região cafeeira do Vale do Paraíba, mas que não podiam se fixar na cidade por longos períodos para realizar esses processos. Livros de batismo e morte de pessoas escravizadas e livres, inventários, processos criminais, documentos de posse de terra, disputas judiciais, publicações de jornal e correspondências institucionais foram algumas das fontes cotejadas.

Essa atividade paralela à graduação despertou um verdadeiro interesse pela busca e produção do conhecimento histórico, pela análise e interpretação de dados colhidos em fontes primárias, por colaborar no desenvolvimento da história local/regional. Algo que refletiu no tema e nas características gerais do trabalho de conclusão de curso cujo objeto foi a luta contra a escravidão na região de Vassouras e adjacências, segunda metade do século 19.

Na contramão dos numerosos estudos patrimonialistas e nobiliárquicos, busquei fontes primárias de fundo judicial/criminal para identificar pessoas escravizadas julgadas e condenadas por cometimento de roubo, incêndio, agressão, assassinato ou quaisquer atitudes que pudessem ser entendidas como atos de enfrentamento/resistência ao sistema escravista naquela área, e não apenas crimes comuns. Deixei de lado os documentos que registraram ações coletivas. Minha principal hipótese era que os horrores físicos e psicológicos praticados no cotidiano da escravidão pesaram de forma diferente sobre indivíduos escravizados, africanos e afro-brasileiros, os quais, no limite de suas emoções e possibilidades, decidiram enfrentar seus algozes em conflito aberto e de forma individualizada. Entre os resultados dessa jornada durante a graduação está o primeiro lugar obtido no concurso literário-monográfico “Prêmio Manoel Congo” do Instituto Histórico e Geográfico de Vassouras (2003).

Durante 2005 e 2006 estive matriculado na Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, campus Candelária, departamento de pós-graduação lato sensu, curso de História da África e do Negro no Brasil, com o principal objetivo de transformar o

tema/trabalho da graduação em um pré-projeto de mestrado em História, com suficiente sustentação teórico-metodológica e chance real de concorrer por vaga em programas com linhas de pesquisa compatíveis. Tal experiência serviu também para ressaltar a relevância social da então recém-publicada Lei Federal n.º 10.639/2003 e ajudou a pensar diálogos entre os temas da resistência escrava e do ensino e estudo de história local na educação básica.

Tentei alguns processos seletivos de mestrado entre 2006 e 2009. Obtive êxito somente no programa da mesma universidade em que me licenciiei. Permaneci matriculado de janeiro a julho de 2010; mas solicitei desligamento quando não foi possível sustentar a intensa carga horária de trabalho semanal necessária para cobrir os custos básicos da vida em família e manter em dia as mensalidades e despesas exigidas pelo programa.

Desde então, dediquei-me exclusivamente ao que havia começado em fevereiro de 2007: o ensino de História na rede pública estadual, níveis Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Barra do Piraí – Rio de Janeiro. Sendo que fui aprovado em concurso no ano de 2002, enquanto estava no quarto período da graduação. Felizmente a validade do processo de convocação foi prorrogado e durou quatro anos; tempo suficiente para conclusão da licenciatura e a pós-graduação lato sensu.

Embora não tenha conseguido conciliar, naquele contexto, orçamento exíguo, trabalho extra e despesas, jamais deixei o projeto de mestrado ser apagado da memória ou soterrado por outros planos e desejos surgidos depois. Sempre acreditei que retomaria os diálogos com a pesquisa acadêmica. Por isso, chegar e passar pelo programa de mestrado profissional fez movimentar engrenagens que ficaram paradas por mais de uma década; fez retomar a escrita dessa parte da minha história pessoal. Algo que simboliza (re)direcionar o olhar para o meu passado e acontecimentos, (re)ver as decisões tomadas e atuar por novas realizações profissionais.

Nesse sentido, a maior inspiração foi a história de vida e luta da minha amada mãe, senhora Neli, a quem devo a vida e pelos ensinamentos sobre a importância de ter bons e grandes sonhos. Empregada doméstica aposentada, ex-professora de primeiras letras na comunidade rural onde nasceu, investiu sua saúde e jovialidade no trabalho para também me proporcionar educação privada, desde o jardim de infância até o ensino médio/pré-vestibular. Perseverante e bem-sucedida na tarefa de me explicar e convencer sobre a importância da educação escolar, minha mãe é o meu movimento negro; ela que primeiramente me ensina a lidar com o racismo e seus diversos formatos e efeitos. Ouvi

dela, primeiramente, sobre: ancestralidade sagrada e familiar; histórias ancestrais e seus ensinamentos para as crianças; a importância de vencer desafios cotidianos com fé, perseverança, paciência e força.

Do meu pai, senhor Geraldo Braga, além do nome, recebi, igualmente, exemplos e ensinamentos sobre luta, integridade de caráter, respeito pelos mais velhos e busca por prosperidade.

Venho de uma família materna que, desde a época da minha bisavó, segundo contam minhas tias e primas, cultivava hábitos e posturas de fé e religiosidade que remetem ao complexo mundo das tradições africanas e suas múltiplas experiências e heranças no Brasil – algo que também acontece do meu lado paterno. Cresci vendo e participando das reuniões em que a avó Dorcelina (chamada de Mãe e/ou Vó Santa por familiares e conhecidos) e a tia Anália, filha mais velha dos sete irmãos, rezavam e benziam cada membro presente e pediam às divindades proteção, saúde, realizações e tudo de melhor para as pessoas. Tomei muitos banhos de folhas e ervas com poderes de cura e restauração física e energética, preparados por elas ou por minha mãe, mas receitados pelas divindades. Doces eram oferecidos às crianças vizinhas todo 27 de setembro em homenagem as divindades crianças. As datas mais comemoradas com festas que lembravam as de fim de ano eram os aniversários dos mais velhos; samba não podia faltar.

Em dias comuns de eventual reunião familiar, os mais jovens sentavam-se no chão da sala para ouvir histórias sobre hábitos, costumes, comportamentos e lições de vida que aquelas senhoras tinham aprendido com os nossos parentes mais velhos que não conhecemos. Eram os ensinamentos ancestrais que receberam na infância e juventude e versavam sobre respeito pelas forças da natureza, sobretudo às águas; respeito pelos mais velhos da família e de fora dela; e os que falavam sobre o mundo dos espíritos e a relação com eles. Sempre saía desses encontros com a sensação de ter viajado para os lugares descritos nas histórias. Era o poder da oralidade de base/matriz africana.

Com o passar dos anos esses rituais familiares tiveram intervalos maiores. Os encontros festivos ficaram mais contemplativos. Alguns familiares mudaram-se para a capital do estado ou cidades da região em busca de oportunidades educacionais e profissionais. Depois aconteceram as passagens/despidas; primeiro a tia e meses depois a avó. Estavam terminados os tempos de ritos religiosos em casa; e iniciava um longo e doloroso processo de transição geracional.

Minha mãe, por exemplo, não procurou outras senhoras rezadeiras ou locais de referência em práticas e cuidados espirituais de matriz africana; tornou-se dedicada ao

exercício de sua fé no catolicismo e passou a colaborar em atividades sociais coletivas de amparo aos mais necessitados. Ao mesmo tempo, como se por manutenção de algum legado daqueles tempos, não interrompeu a distribuição gratuita de doces no dia 27 de setembro.

Restaram saudades, dúvidas e anseios. Por isso, atravesso a juventude e a primeira fase da vida adulta com a sensação de isolamento e desorientação para as questões espirituais que aprendi quando criança; sem referência, sem porto seguro; em busca de sair dos labirintos que transitava quando os assuntos eram fé e ancestralidade. Grande parte da realidade familiar da minha infância havia desaparecido em curto tempo; foi como se uma paisagem mudasse radicalmente de floresta tropical para savana. Fiquei sem saber em qual direção seguir ou quais referenciais de matriz africana abraçar durante longos anos.

No início da graduação, por exemplo, cheguei a considerar ideias que direcionavam para uma perspectiva da vida estritamente material, pragmática, empírica e imediatista. Além disso, era grande o peso de não conviver fisicamente com as pessoas que personificaram ancestralidade e deram sentido vivo/prático à ideia de resistência cultural. Por outro lado, o interesse e a sensação de pertencimento ao complexo mundo da fé e da religiosidade de matriz africana sempre estiveram presentes e fortes.

O acontecimento que me conduziu ao primeiro contato com o mundo tradicional Fon teve lugar em 16 de maio de 2015. Nesse dia, em companhia de um grande amigo, fui à festa da comunidade quilombola de São José da Serra, no município de Valença – Rio de Janeiro.¹ Foi onde/quando conheci Roberta Maria, aquela com quem me casei em março de 2016 e responsável por me apresentar ao senhor Aboubakar Traore, em outubro do mesmo ano.

No dia e horário marcados, Roberta e eu fomos recebidos em sua residência no Brasil, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Após tocarmos a campainha, fomos observados por uma senhora sorridente que não falou em português uma palavra, mas seus gestos e olhos convidaram-nos, amigavelmente, a entrar. Tiramos nossos calçados e tomamos lugar no extenso sofá da sala. Em uma extremidade já estava sentado um senhor que também cumprimentou com um sorriso acolhedor e algumas saudações em francês;

¹ Era um encontro cultural/religioso que acontecia na parte social do quilombo em torno de uma enorme fogueira; sempre no primeiro final de semana depois do dia 13 de maio. Com área para estacionamento e acampamento, a comunidade recebia e acolhia visitantes de várias partes do estado e de outras regiões do país, entre grupos culturais, famílias jogueiras, músicos, ativistas, comunidades religiosas de matriz afro-brasileira etc.

pareceu um tanto atento ao aparelho de televisão. Ficamos com certa e respeitosa distância dele e em silêncio. A senhora que nos recebeu, ao terminar de trancar a porta, logo providenciou uma generosa jarra com água gelada e dois copos. Bebemos felizes e agradecemos em português aquele ótimo presente em uma tarde quente de primavera. Ela nos respondeu com mais um sorriso e se retirou para outro cômodo.

Também passamos a olhar com atenção para o televisor. Era um filme policial e o momento de perseguição a um grupo que possuía uma maleta; muitas cenas com tiros e explosões. Depois de alguns minutos, um movimento na fechadura da porta principal anunciou a chegada de mais uma pessoa na casa. Era o senhor Aboubakar Traore. Cumprimentou-nos com muito carinho e humildade. Ainda de pé, disse quem eram as pessoas com as quais tínhamos dividido aqueles minutos. A senhora era de nome Seken, parente materna dele, recém-chegada ao Brasil. O senhor foi apresentado como *Fobi* (tio em fongbè) e um de seus mestres tradicionalistas; estava de passagem para conhecer as instalações do sobrinho e um pouco da cultura local. Com a tradução do senhor Aboubakar Traore, pudemos, mais uma vez, agradecer a acolhida que recebemos e manifestar respeito e felicidade por estarmos diante de outro guardião dos saberes da tradição Fon do Benin.

A senhora Seken novamente se retirou. O senhor Traore orientou que nos sentássemos no chão. Uma vez acomodados, começou por explicar sobre alguns fundamentos daquela tradição e como alguns problemas são enfrentados e resolvidos; e destacou a importância do culto aos ancestrais e do respeito aos ensinamentos e regras que emergem daquela tradição. Nesse sentido, explicou também porque naquele momento seria apenas o mediador/tradutor entre nós e seu tio – importante mestre conhecedor do culto Vodun e preciso intérprete das orientações oferecidas por Fà (oráculo das divindades e que também ajuda os seres humanos a cumprir suas missões na Terra), orientador para sua família e no contexto beninense na cidade de Porto Novo e adjacências. O senhor Traore ressaltou que além de ter aprendido boa parte dos conhecimentos sobre a tradição Fon justamente com seu tio, sempre recorre a sua sabedoria em momentos de aconselhamento ou necessidade de ajuda/informação.

Ficamos reunidos por quase duas horas. Falamos apenas nossos nomes completos e passamos a ouvir, com extrema atenção, tudo que o senhor Traoré traduzia das longas explanações feitas pelo seu tio no idioma fongbè. Depois das revelações dos Odus (histórias ancestrais/sagradas que tratam dos conhecimentos sobre a vida em sua amplitude; remetem a tempos e acontecimentos ancestrais; tratam de como foram as vidas

dos ancestrais sagrados na Terra e de histórias que ensinam sobre fé, respeito, amor, família, superação, aprendizado, persistência) por Fà, entre tantos ensinamentos milenares, ouvi sobre episódios da minha história familiar/pessoal que não poderiam ser acessados por pessoas que eu acabara de conhecer ou de fora do meu convívio íntimo. Mais que isso, os meus questionamentos, que nem chegaram a ser pronunciados, foram todos respondidos de forma muito específica e direta.

Fiquei completamente espantado; nunca havia experimentado/vivido algo tão poderoso. Foi como se minha mente tivesse passado por um scanner. Senti como se em um passeio pelo passado, sem sair do presente e com olhos voltados para o futuro, tudo de uma vez; um reencontro com tudo aquilo que havia experimentado no ambiente familiar durante a infância e pequena parte da juventude, em minutos. Muitas ocorrências da minha vida passaram a fazer sentido amplo e se mostraram interligadas a uma enorme rede (de ações e reações) capaz de envolver histórias dos pais e de outros antepassados; informações balizares que estavam ocultas foram explicadas. Um dia muito especial que nos marcou para sempre.

A partir de então, tornou-se vital para nós a convivência com os saberes e ensinamentos da tradição Fon do Benin e a busca por aprendizados sobre seus fundamentos e princípios, tanto quanto possível. Ao longo desse processo inicial de contato, feridas emocionais começaram a curar e desaparecer. Surgiram novos e ainda melhores horizontes. Alguns fragmentos daquela tradição foram incorporados ao dia a dia da nossa família pela adoção de hábitos saudáveis, inclusive no campo alimentar, pela participação em cerimônias e palestras ou através da aquisição de objetos de arte. Em suma, pela nova postura de fé e confiança diante da vida e seus desafios. Algo que impactaria sobre esta pesquisa. Explico.

Quando iniciei a caminhada neste programa de mestrado, a intenção era retomar o tema da resistência escrava; porque, além de contar com dados e resultados consolidados em quase cinco anos de pesquisa nas fontes primárias e secundárias, durante graduação e pós-graduação, teria significado de conclusão daquela trajetória interrompida em 2010. Essa combinação parecia garantir segurança, flexibilidade e fluidez ao processo.

Porém, os encontros iniciais das disciplinas obrigatórias apontaram particularidades do programa profissional de mestrado que ligaram o farol da preocupação. A aula inaugural da disciplina História do Ensino de História trouxe para o centro das atenções os aspectos burocráticos como cronogramas, rotinas, etapas, exigências e expectativas do programa e da instituição. Percebi possível armadilhas pelo

caminho, especialmente perigosas no tocante à definição do objeto e sua abrangência. Depois das apresentações e informativos institucionais, fomos convidados a falar sobre as intenções gerais de pesquisa. Cada colega apresentou rapidamente o que tinha preestabelecido e recebeu um comentário/observação da professora. Consegui organizar de forma muito sucinta a ideia da resistência escrava e disse que se tratava da continuidade de um estudo iniciado na graduação. Assim que terminei aquela apresentação relâmpago, recebi como parte principal do seu comentário o lembrete sobre estarmos em um programa profissional bastante dinâmico e com especificidades; algo diferente do programa de mestrado acadêmico.

Passei algum tempo pensando nessa devolutiva da professora e seus possíveis significados, mas permaneci convicto que a luta de resistência dos escravizados em Vassouras seria o objeto de estudo. No entanto, essa convicção sofreu o primeiro grande abalo quando dos contatos com as instituições detentoras da guarda dos documentos primários outrora consultados. Interessava saber da viabilidade de refazer alguns passos e retomar a análise de dois ou três processos que seriam principais para a continuidade da pesquisa no mestrado. Por meio de ligações telefônicas e mensagens de correio eletrônico, fui informado sobre mudanças importantes capazes de inviabilizar a realização de novas consultas. O arquivo da universidade local não mais existia; todos os documentos ligados ao período da escravidão em Vassouras e adjacências foram transferidos para a capital do estado e distribuídos entre diversos setores do judiciário fluminense e federal. A prefeitura, devido a problemas financeiros para manter alguns serviços do seu arquivo público, suspendeu, indeterminadamente, o acesso ao acervo por pesquisadores e interessados em geral.

Logo, não seria possível: reexaminar, em tempo, os documentos usados nos estudos iniciais; ampliar, reorganizar/readequar abordagens e perspectivas. Buscar outras minúcias e informações específicas sobre cada caso também estaria fora do alcance. Tal conjuntura apontou a necessidade urgente de um novo objeto; era final do primeiro semestre e ainda não tinha conhecido a professora Dr.^a Geny Ferreira Guimarães.

Naturalmente surgiram perguntas. Qual seria o tema substituto? Como/onde identificá-lo? Mudar o foco para experiências em sala de aula na educação e o ensino de História? Abordar discussões pertinentes aos currículos e diretrizes pedagógicas? Usei duas estratégias para resolver/responder esses e outros questionamentos: 1) olhei em retrospectiva atenta para a minha carreira de professor, os movimentos e rumos tomados,

as diversas experiências e lições recebidas – uma espécie de prospecção da memória profissional; 2) consultei os saberes tradicionais da cultura Fon do Benin.

Ao revisar o passado, deixei de fora os períodos de formação e estudos continuados; joguei luz sobre lembranças da atuação em sala de aula, exclusiva na rede pública fluminense (Barra do Piraí e Piraí - RJ), entre 2007 e 2020. As primeiras memórias foram descontextualizadas, avulsas, como se raios em uma tempestade de verão – unidades escolares em que estive lotado; turmas para as quais lecionei; festas preparadas por estudantes pelo meu aniversário; projetos multidisciplinares; colegas de profissão presentes nas lutas contra formas de violência, discriminação e privilégio, especialmente em âmbito escolar; situações do cotidiano em sala de aula que me permitiram transcender algumas barreiras impostas pelas diretrizes curriculares em História.

Em seguida, a partir do uso de lentes críticas e capazes de detectar sinais de possibilidade temática para o projeto nessas e em outras memórias, os pensamentos ficaram organizados. As recordações que saltaram em primeiro plano estavam atravessadas pelas questões das relações raciais e do racismo em ambiente escolar. Lembrei das potencialidades da Lei Federal n.º 10.639/2003 que articulei e empreguei em aulas expositivas e de campo, atividades extracurriculares, conversas formais e informais sobre temas e conteúdos que debatiam em questões raciais, do racismo e antirracismo no Brasil e no mundo.

Embora não tenha refletido com profundidade sobre tradições africanas de quaisquer origens, levei ao centro de projetos, tarefas, dinâmicas e explicações de sala de aula, algumas perspectivas e lições de pensadores africanos como Cheik Anta Diop, Joseph Ki-zerbo, Nelson Mandela, entre outros. Também lembrei ter compartilhado ensinamentos de pensadores afronorte-americanos e afro-brasileiros sobre a importância do combate ao racismo e da luta por promoção de justiça e igualdade.

Essas e outras experiências pedagógicas foram ancoradas na Lei Federal nº 10.639/2003. Tal dispositivo serviu para justificar o estudo e o exercício de habilidades e competências voltadas para a História da África e o combate aos equívocos generalistas e distorções criadas pelo racismo. Repassar em memória alguns episódios da minha trajetória profissional fez surgir perguntas: onde estavam as pistas verdadeiras de um bom tema de estudo/compatível com as características do programa ProfHistória? Em discussões gerais ou pontuais sobre ensino e estudo de História? Na intercessão com as potencialidades trazidas pelo referido dispositivo legal? Nas falhas e vícios do sistema

educacional brasileiro diante das lutas por uma educação de combate ao racismo e suas múltiplas manifestações?

Ainda sem as aulas de orientação e diante das dificuldades para responder essas e outras questões, recorri à tradição Fon do Benin na figura do citado senhor Aboubakar Traoré. Algo que teve lugar no final do primeiro semestre de 2019, mais uma vez em sua residência no Rio de Janeiro. Entre as muitas informações e respostas certeiras/animadoras que recebi, fiquei bastante sensibilizado com os ensinamentos sobre a importância espiritual e social das crianças, o processo educativo segundo as exigências tradicionais, como os saberes são transferidos dos mais velhos para os mais jovens, a importância das brincadeiras, dos provérbios e das histórias ancestrais. Ao mesmo tempo, permitiram vislumbrar alguns dos aspectos fundantes daquela tradição no que se refere ao processo educacional das crianças.

Da maneira que as informações e as respostas foram fornecidas, senti como se um convite para adentrar e aprender sobre educação de crianças no Benin e outros assuntos ligados à tradição Fon. Aceitei e saí daquele encontro com a certeza que o tema da pesquisa estaria voltado para a tradição Fon do Benin e o processo de educação familiar/tradicional das crianças.

Alguns dias depois, fui apresentado à Prof.^a Dr.^a Geny Ferreira Guimarães. Estávamos em um evento interno do programa ProfHistória, conduzido por mestres e mestrandos das turmas anteriores acerca de suas respectivas pesquisas, conclusões e resultados. Cumprimentamo-nos e conversamos brevemente. Falamos sobre a importância daquele evento para os mestrandos que ainda estavam se adaptando ao programa; usei a minha situação como exemplo que consistia em obter orientação para melhor organizar as ideias e formar o projeto. A professora ouviu-me gentil e pacientemente, respondeu com palavras de estímulo e, em linhas gerais, disse sobre suas áreas de interesse e estudos na Geografia. Nesse interim, visualizei convergências e pontos de diálogo entre suas áreas de concentração e minhas intenções de pesquisa. Prontamente solicitei seu endereço de correio eletrônico e autorização para enviar um resumo das ideias-base.

Em algumas semanas tivemos nossa primeira aula de orientação; foi na sala do Laboratório de Estudos Geográficos (LABGEO), no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR). As primeiras abordagens e perguntas feitas mostraram outras dimensões/etapas obrigatórias da construção e formatação do pré-projeto. Qual seria a justificativa para a escolha do tema? Quais fontes seriam consultadas

e onde encontrá-las? Que perguntas fazer a elas? Qual a dimensão da diversidade étnico-cultural do Benin? Como e quais recortes realizar? Qual a relação do tema como o universo da educação no Brasil? Naquele momento, entendi que recortes/ajustes e boa composição teórica seriam tão necessários quanto ter atenção, agilidade e paciência para encontrar as respostas e alcançar os resultados desejados.

Nesse sentido, além de tentar responder a essas e outras perguntas, empreendi sinceros esforços de leitura/estudo para bem coadunar as convicções pessoais sobre a importância e riqueza filosófica e epistêmica da tradição Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, e as exigências do universo acadêmico em História, com vistas a alcançar sustentabilidade teórico-metodológica. Tal postura gerou bons resultados. Em primeiro lugar, a identificação de autores/textos africanos, especialmente beninenses, que apresentaram considerações fundamentais sobre o tema da educação tradicional africana e da educação tradicional de crianças Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, respectivamente. Como consequência das leituras/análises das obras selecionadas, confeccionei e publiquei três artigos científicos (citados/abordados posteriormente) que contribuíram para fortalecer e registrar o processo de amadurecimento e encaminhamento desta pesquisa.

Esses foram alguns caminhos que me conduziram ao tema da educação de crianças Fon do atual Benin, seus fundamentos e princípios. Não se trata, portanto, de uma curiosidade livresca ou midiática, mas das minhas experiências pessoais e familiares no campo da ancestralidade. Considero um presente divino a permissão para tratar de assuntos tão grandiosos, complexos e que emergem do sagrado; que transcendem as ideias e práticas da educação como conhecemos e propõem um olhar ancestral.

1.2 Justificativa

A história da humanidade não pode ser contada e entendida sem o devido destaque à história do continente africano, de seus povos e a partir de suas próprias narrativas. Desde os primórdios, as diversas e numerosas populações africanas exerceram protagonismo nos campos da criação e desenvolvimento de saberes e tecnologias. Dados obtidos pelas ciências que lidam e interpretam permanências materiais de épocas longínquas mostram que a espécie humana surge e desenvolve-se, primeiro, naquela parte da Terra, atualmente Quênia e Uganda. Caça, pesca, coleta, conhecimentos botânicos, minerais, arquitetônicos e de arte foram desenvolvidos primeiramente por pessoas dessas

regiões, depois compartilhados com o resto do mundo em movimentos migratórios de longuíssimas durações. As pioneiras civilizações agropastoris também são africanas.

O filósofo afronorte-americano Molefi Kete Asante (1942 –), em *The History of Africa: The Quest for Eternal Harmony* (2019), lembra que os primeiros estudos publicados por africano, no sentido de identificar a África como berço da humanidade e da civilização, foram do pensador senegalês Cheik Anta Diop (1923 – 1986). Para Asante (2019, p. 7), Diop confrontou o racismo e as histórias falsas construídas por autores não africanos sobre África ao destacar, durante a produção no doutorado, a Europa como usurpadora, falsificadora e destruidora de parte significativa das riquezas e dos saberes africanos. Por isso, seus apontamentos não foram reconhecidos com rapidez, mas redobram a ira, a negação e o racismo nos supremacistas brancos que ocupavam as cadeiras de muitas universidades ocidentais. No entanto, à medida que o racismo científico continuou sendo abalado por novos estudos, em diversos campos, capazes de fortalecer e avançar sobre as fundações da tese de Diop, ocorreu a ressignificação e reposicionamento da África no lugar de fonte de tecnologia e inovações fundamentais para o que experimentamos hoje em uma sociedade industrial e informacional.

Outro nome lembrado por Asante (2019) foi o do historiador afronorte-americano John Henrik Clarke (1915 – 1998) que, apesar de não figurar como pioneiro nos debates sobre a posição central da África na história das civilizações, foi considerado por muitos pares um decano dos estudos africanos e intenso produtor e divulgador de conhecimentos sobre o tema. Segundo Asante (2019, p. 15), Clarke reforçou as bases dos debates que sustentam o continente africano como o espaço original da civilização, onde os humanos tornaram-se capazes de administrar os elementos naturais em favor da vida e da continuidade das gerações. Além disso, Clarke apontou a resistência do pensamento ocidental em ressignificar o papel e a posição da Europa na história humana fora do centro das realizações. Um exemplo dessa postura racista foi o processo de nomeação das ferramentas feitas de madeira e pedra utilizadas pelos primeiros humanos para resolver problemas diários na relação com o meio ambiente. Embora a maioria dos sítios arqueológicos com esse artefato não esteja na Europa ou na Ásia, mas na África, e os vestígios com mais idade tenham sido encontrados em solos africanos, cujos sítios arqueológicos remetem a período superior a 1 milhão de anos, foram nomeadas por cientistas europeus em referência/homenagem ao sítio arqueológico francês de Acheulian; em prejuízo da região de Kamoia (atual Camarões). A nomenclatura

estabelecida não resguarda, portanto, o lugar de destaque do continente africano na história.

Sobre o processo criativo e inventivo das primeiras sociedades humanas, Asante (2019, p. 17) aponta a savana da África Central, especialmente a atual Zâmbia (vale Kafue), como importante palco de descobertas arqueológicas de cultura microlítica. Os instrumentos tecnológicos e as pinturas rupestres permitem investigar o passado daquela parte do continente em mais de 50 mil anos. No caso da África do Sul as pinturas estabeleceram um marco temporal de 40 mil anos, mas estão presentes em muitas regiões como o sul da atual Argélia e atuais Zimbábue, Líbia, Etiópia e Tanzânia.

O pesquisador indiano Nayan Chanda, em *Bound Together How Traders, Preachers, Adventurers, and Warriors Shaped Globalization* (2007)², analisa a origem da globalização e suas características históricas, econômicas, culturais e sociais desde a Era do Gelo até o presente, com incursões no mundo da microbiologia e genética. No primeiro capítulo, *The African Beginning* (O Começo Africano), direciona olhar atento para os primeiros movimentos migratórios da espécie humana a partir de África que duraram mais de 50 mil anos e resultaram em povoações nos continentes e no desenvolvimento de diversas culturas, línguas e fenótipos.

Chanda (2007, p. 4) aborda desdobramentos importantes do debate sobre a certeza científica da origem africana da humanidade. Seu principal ponto de defesa é que a identificação, em 1953, da estrutura dupla em formato de hélice do DNA, seguida por pesquisas de sequenciamento e intercruzamento de dados também obtidos por arqueólogos e paleoantropólogos, permitiu reestudar e refazer os percursos das investigações históricas sobre as populações humanas. Nesse sentido, os fósseis do Homo Erectus, ancestrais do Homo Sapiens, encontrados no extremo oriente, regiões das atuais China e Indonésia, ao final de mais de três décadas de estudo, ajudaram a entender que a parte oriental do Vale do Rift (Tanzânia, Quênia e Etiópia) abrigou os primeiros ancestrais dos humanos modernos.

Outro destaque do autor é para o processo de análise do DNA de pessoas vivas de várias partes do mundo que permitiu, entre outros resultados, entender e reconstituir alguns episódios importantes da presença e movimentos da espécie humana para um período anterior aos 60 mil anos. Segundo Chanda (2007), foram as células das mulheres examinadas que ligaram os fósseis mais antigos encontrados em solo africano a nossa

2 A primeira edição dessa obra no Brasil saiu em 2011 pela editora Record, tradução de Alexandre Martins. No entanto, não adotamos a versão traduzida para esta pesquisa.

ancestralidade direta, e não apenas à categoria de primeiros humanos. Foram exatamente esses ancestrais humanos de origem africana que povoaram “lentamente o Crescente Fértil, a Ásia, a Austrália e a Europa e, finalmente, cruzando a ponte de terra da Beringia para o continente americano” (CHANDA, 2007, p. 5 – tradução nossa).³

Em 1987, estudos na Universidade da Califórnia sobre DNA mitocondrial, presente em placentas recolhidas em várias partes do mundo, concluíram que todas as pessoas que viveram e as vivas têm a mesma origem: uma mulher africana. Tal informação somente foi acessada porque o DNA mitocondrial registra mutações antigas, uma vez que uma filha concentra todas as mutações de suas ancestrais maternas. A idade de uma árvore genealógica (passada de geração em geração), construída sobre informações oferecidas pela sequência do DNA mitocondrial, pode ser calculada pelo nível de variação nas mutações uma vez que a taxa de mutação é praticamente constante. Analisando a árvore genealógica humana de cinco populações geográficas, foi revelado que todas as cinco provinham dessa mãe ancestral africana, vivida acerca de 200 mil anos. (CHANDA, 2007, p. 6 – tradução nossa).⁴

A parte inicial da obra de Chanda (2007), portanto, redimensiona os termos da discussão sobre o local de origem dos primeiros humanos e suas características fenotípicas. Nesse ponto, pode ser considerada, ainda que parcialmente, uma importantíssima contribuição para a longa linha de estudos sobre o local de origem da vida humana. Suas pesquisas, análises e cruzamentos de dados de diferentes estudos apontaram para a África como terra natal das primeiras mães de todos os tempos; os primeiros humanos tiveram patrimônios biológico-genéticos e fenotípicos muito semelhantes aos de pessoas africanas que estão hoje na porção oriental daquele continente.

Os estudiosos franceses Roland Portères (1906 – 1974) e Jacques Barrau (1925 – 1997) apontam que a África ocupa posição central também quando o tema é agricultura,

3 No original: “(...) By analyzing the DNA of living humans from different parts of the world, geneticists can reconstruct the movement of their ancestors and track the prehistoric human colonization of the world. We now know that around sixty thousand years ago, a small group of people—as few as perhaps one hundred fifty to two thousand people from present-day East Africa—walked out. Over the next fifty thousand or so years they moved, slowly occupying the Fertile Crescent, Asia, Australia, and Europe and finally moving across the Beringia land bridge to the American continent. The rising waters at the end of the Ice Age separated the Americas from the Asian continent.” (CHANDA, 2007, p. 5).

4 No original: “(...) The mtDNA leaves intact all the mutations that a daughter inherits from her maternal ancestors, thus allowing one to find the traces of the earliest mutation. Since the rate of mutation is roughly constant, the level of variation in mutations allows us to calculate the age of the family tree created by the mtDNA string passed down through the generations. The result of Wilson and Cann’s research was a bombshell. Going down the human family tree of five geographic populations, they found that all five stemmed from “one woman who is postulated to have lived about 200,000 years ago, probably in Africa (CHANDA, 2011, p. 6).

criação de técnicas agrícolas e desenvolvimento de culturas. Os citados autores destacam as características do meio ambiente africano que propiciaram o surgimento e aprimoramento de técnicas de cultivo e uso doméstico de animais; trazem informações sobre os gêneros agrícolas, originários e estrangeiros, cultivados em solos africanos; tratam dos chamados “berços agrícolas africanos” (berço afro-mediterrâneo, berço afro-oriental, berço nilo-abissínio, berço afro-central e berço afro-ocidental). Os solos, os climas, os relevos, a disponibilidade de água e os tipos de vegetação atuaram de forma combinada e importante para a viabilidade da agricultura e desenvolvimento de técnicas agrícolas em África, mas não foram exclusivamente responsáveis. Além das condições ideais propiciadas pelo meio ambiente, a transição do nomadismo para o sedentarismo deveu-se também pelos saberes tradicionais que mulheres e homens das primeiras sociedades humanas carregavam sobre meio ambiente, uso e adaptação de espaços e ferramentas de madeira, pedra e metais, além da interação com animais diversos. No entanto, as imposições dos ambientes naturais nunca foram completamente superadas (PORTÈRES e BARRAU, 2010, p. 783 – 784).

Os referidos autores presumem “que, na época pré-agrícola, fossem praticadas no ecossistema generalizado da grande selva tropical formas de coleta e de caça semelhantes às existentes ainda hoje entre os pigmeus.” A variedade e abundância de recursos impactou sobre fatores como densidade populacional e sedentarização (PORTÈRES e BARRAU, 2010, p. 786).

Ademais, desde o fim do Pleistoceno, ou seja, entre -9000 e o início do Makaliense, parecem ter existido no continente africano locais privilegiados onde a coleta abundante certamente encorajou a concentração de populações humanas. Foi o que aconteceu nas zonas de transição entre floresta e savana situadas na periferia da floresta equatorial, nos planaltos herbosos do leste da África, nas margens dos lagos e grandes rios, inclusive o Nilo, assim como nas regiões litorâneas ao norte e ao sul do continente. Essas zonas de transição, particularmente a interface floresta-savana, tornaram-se, muito mais tarde, “nichos” privilegiados para o desenvolvimento da agricultura e, conseqüentemente, para a emergência de algumas das civilizações africanas (PORTÈRES e BARRAU, 2010, p. 787).

Para Portères e Barrau (2010) o racismo empregado pela colonização também colaborou para minimizar a importância africana nesse processo milenar de reorientação das atividades naturais das plantas. Os preconceitos dos colonizadores e a ignorância em relação aos saberes das diversas tradições africanas não permitiram ver e entender tudo que foi desenvolvido e compartilhado por inúmeras gerações desde o Paleolítico. Os

estudos executados ao longo do século 20 que, focados na origem e desenvolvimento da agricultura africana, criaram o cenário ideal para romper com o racismo científico nesse campo e ressignificaram a posição daquele continente (PORTÈRES e BARRAU, 2010, p. 782).

Se a história da humanidade não pode ser contada e estudada/aprendida sem as devidas referências e os reconhecimentos das realizações e registros provenientes de África; se o racismo operou nos campos científicos, em diversos países, para tentar apagar ou subvalorizar o papel desempenhado por povos africanos ao longo das eras; o que podemos pensar sobre o caso do território que hoje chamamos Brasil? Quais marcos históricos envolvem e aproximam esses territórios?

As relações entre África e Brasil podem ser pensadas sob aspectos e percepções variadas. Os estudos vão desde questões e informações científicas pertinentes aos tempos arqueológicos, passando, obrigatoriamente, pelas aproximações forçadas que ocorreram entre os séculos 16 e 19, até temas contemporâneos da economia, da política, da arte, da cultura e dos intercâmbios nos marcos da globalização tecnológica e de mercado do século 21. A lista de autores/obras é longa e não pudemos revisita-la. Interessou-nos articular, brevemente, apenas dois pontos de convergência entre as histórias africana e brasileira. O primeiro remete aos estudos arqueológicos na região de Lagoa Santa em Minas Gerais. O segundo consiste em um olhar para o comércio atlântico de pessoas africanas escravizadas.

How Old Is Luzia? Luminescence Dating and Stratigraphic Integrity at Lapa Vermelha, Lagoa Santa, Brazil (2010) é um texto/artigo científico denso sobre teoria e métodos, laboratoriais e interpretativos, do ramo da geoarqueologia. Para além das complexas tabelas, fórmulas, escalas, gráficos e nuances de cada estratégia de exame, dos cálculos e das interpretações, James Feathers, Renato Kipnis, Luis Piló, Manuel Arroyo-Kalin e David Coblenz apresentam detalhes do sítio arqueológico de Lapa Vermelha 4, na cidade mineira de Lagoa Santa, e tratam sobre a datação e o estudo dos elementos obtidos naquele lugar.

Os autores destacam informações sobre a linha histórica dos trabalhos de pesquisa nos sítios arqueológicos da região. Nesse sentido, indicam que o pioneirismo cabe ao pesquisador dinamarquês Peter Wilhelm Lund (1801 – 1880). Foi ele quem, nos anos 1830, encontrou, identificou e registrou 29 ossadas humanas na localidade denominada Caverna de Sumidouro, próximas de ossadas de grandes mamíferos extintos. Naquele contexto, os cientistas ainda não tinham entendido que ancestrais humanos e grandes

mamíferos conviveram por longos períodos. Além disso, a porção norte deste continente desempenhava papel central nas teorias aceitas sobre a vida humana em solos americanos (FEATHERS et al., 2010, p. 396).

O referido texto indica que somente os estudos realizados a partir dos anos 50 do século 20 foram capazes de sustentar as interpretações preliminares e bastante questionadas de Lund. Os testes com o método do carbono aplicados sobre as sucessivas descobertas não permitiram identificar se aqueles humanos de fato conviveram com os grandes mamíferos. No entanto, as descobertas da pesquisadora francesa Annette Laming-Emperaire (1917 – 1977) na Lapa Vermelha 4 conduziram ao novo estágio dos conhecimentos sobre o paleolítico americano. Um dos esqueletos analisados e batizado por Lucy (Luzia) datou de 10.220 a 12.960 anos e passou a ser o mais antigo entre os encontrados no continente (FEATHERS et al., 2010, p. 398).

Ainda segundo Feathers e seus colegas coautores (2010), os estudos iniciados no final dos anos 1990 pelo arqueólogo e antropólogo evolutivo brasileiro Walter Alves Neves (1957 –) e equipe, através da Universidade de São Paulo, revisitaram as áreas escavadas mais antigas da Lapa Vermelha 4 e iniciaram escavações em abrigos de rocha sem qualquer análise anterior, com atenção sobre o aumento do número de amostras e contextualizações arqueológicas acerca da natureza e idade das ossadas de Lagoa Santa. Essa iniciativa multidisciplinar trouxe resultados que confirmaram as idades dos esqueletos da região na escala de 10.000 anos; e novas informações sobre morfologia. Os aproximadamente 100 crânios estudados e analisados pela equipe de Neves *não* confirmaram uma linha direta de parentesco com povos americanos arcaicos e modernos ou asiáticos do nordeste. Os resultados demonstraram traços e heranças africanas, as quais também estão presentes nos povos originais da atual Austrália e em populações do sul da Ásia (FEATHERS et al., 2010, p. 399, tradução nossa).⁵

Na parte final do artigo, depois de longa e densa bateria de informação sobre os métodos, técnicas e cálculos inerentes ao radiocarbono e à luminescência, os citados autores concluem que o esqueleto feminino chamado Luzia é o mais antigo resto humano encontrado, documentado e estudado do território americano. Assim, as tentativas de

⁵ No original: “But the cranial morphology of them raises questions. Cranial measurements by Neves on nearly 100 skeletons, including Luzia, show them to be morphologically distinct from modern native Americans and northeast Asians, as well as from Archaic-aged American specimens (Neves and Pucciarelli, 1991; Neves et al., 1999, 2003, 2004, 2007). Instead, the crania appear more similar to South Asians, aboriginal Australians, and even Africans. Neves has hypothesized an earlier migration to the Americas originating from South Asia prior to the migration that was ancestral to modern native Americans (Neves et al., 1996, 2003; Neves and Hubbe, 2005)” (FEATHERS et al., 2010, p. 399).

compreender o processo de migração humana para esta parte da Terra precisam considerar Luzia e os esqueletos de Lagoa Santa que remontam ao Pleistoceno final e Holoceno inicial (FEATHERS et al., 2010, p. 433). Algo que lança novas questões importantes sobre a teia arqueológica em escala mundial.

Nesse sentido, a aceitação da ascendência africana de Lucy (Luzia) é um debate que está lançado e baseado em uma linha antiga de estudos que envolveram testes laboratoriais e complexos cálculos antropomórficos minuciosamente revisados. Mesmo assim, não existe unanimidade entre os estudiosos; sobretudo depois das primeiras experiências genéticas de comparação de DNA entre as ossadas americanas antigas. Seria possível o velho e resistente racismo atuar novamente nos campos científicos contemporâneos?

O outro ponto de convergência das histórias do continente africano e do Brasil emerge da mercantilização/escravização de pessoas africanas entre os séculos 15 e 19. Naquele contexto, as empresas escravistas de portugueses, ingleses, espanhóis, franceses e holandeses na América, implantadas ao longo dos séculos 16 e 17, demandaram larga presença de trabalhadores nas lavouras e serviços urbanos diversos. No entanto, nenhuma sociedade colonial superou a brasileira em número absoluto de recebimento de pessoas africanas escravizadas; algo que marcou profundamente o processo brasileiro de formação social e deixou heranças que remetem a diversos povos/territórios daquele continente.

O historiador afro norte-americano Gerald Horne (1949 –), entre os muitos caminhos que percorre em longa e produtiva carreira intelectual, evidenciou esforços para estudar a relação dos Estados Unidos da América e do Brasil diante da estrutura econômica do comércio de escravizados africanos em *The Deepest South: The United States, Brazil, and the African Slave Trade* (2007).⁶ A obra apresenta os dois grandes consumidores escravistas do século 19 nas Américas a partir da problematização do papel social dos norte-americanos enquanto comerciantes de pessoas escravizadas, inclusive com bases temporárias em território brasileiro. Não se trata de uma história da escravidão brasileira e sim de uma possibilidade analítica que emerge da história das disputas entre Inglaterra e Estados Unidos no século 19, contexto do Atlântico Norte, mas que atinge direta e indiretamente o Brasil.

⁶ Essa obra foi publicada no Brasil em 2010 pela Companhia das Letras com tradução de Berilo Vargas. No entanto, não adotamos a versão traduzida para esta pesquisa.

Amparado em estudos de Joseph E. Inikori (1992, 2003), Gwendolyn Midlo Hall (2005), David Eltis (1999, 2000) e outros pesquisadores que trataram sobre a intensidade e volume do comércio de escravizados da África para às Américas, Horne (2007) considera que algo em torno de 100 milhões de vidas foram ceifadas em decorrência daquela atividade. Sendo que, entre 1500 e 1800, chegaram de 12 a 20 milhões de escravizados africanos em solos americanos, número maior que o de europeus para o mesmo período. No Brasil, entre 1600 e 1850, desembarcaram aproximadamente 4,5 milhões; população 10 vezes maior que o total de desembarcados na América do Norte e superior ao total estimado para Caribe e América do Norte combinados (HORNE, 2016, p. 2, tradução nossa).⁷

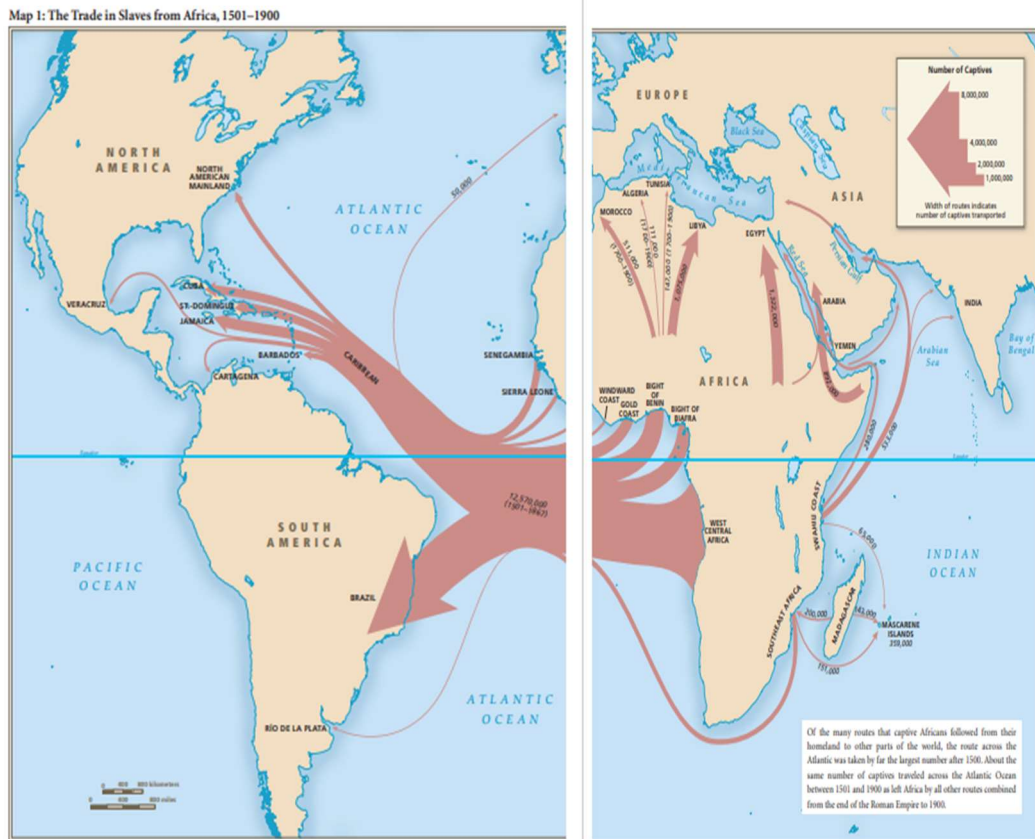
Para João José Reis e Carlos F. Silva Júnior, em *Atlântico de Dor: Faces do Tráfico de Escravos* (2016), com base no *Voyages: The Transatlantic Slave Trade Database* (TSDT), banco de dados online sobre o comércio de africanos escravizados, resultado do projeto iniciado em 1994 pela UNESCO, algo em torno de metade dos 11 milhões de escravizados que desembarcaram deste lado do Atlântico foram transportados por navios luso-brasileiros que tiveram Salvador e Rio de Janeiro como pontos de partida e principais locais de desembarque/entrada de africanos em escala continental. O Sudeste (leia-se sobretudo o Rio de Janeiro) recebeu perto de dois milhões e quinhentos mil (equivalente a 21,2% dos desembarcados nas Américas e 48,2% dos desembarcados no Brasil) e a Bahia recebeu cerca de um milhão e meio (equivalente a 14,5% dos desembarcados nas Américas e 33,2% dos desembarcados no Brasil) (REIS e SILVA JÚNIOR, 2016, p. 14).

Com o foco direcionado para o período entre os séculos 16 e 19, Reis e Silva Júnior (2016) consideram válidas as estimativas de quase 6 milhões de escravizados direcionados para o Brasil e pouco mais de 5 milhões de desembarcados; sendo pouco menos de 1 milhão o número de pessoas que não resistiram às péssimas condições experimentadas nas embarcações durante a travessia (doenças, subnutrição, ferimentos/lesões causadas pelas correntes e grilhões, sede, espancamentos etc.). No início da plantation de açúcar foram mais de 112 mil escravizados vindos de África para o Brasil. No século 17 ultrapassaram 850 mil; durante o período intenso da mineração no

⁷ No original: “Between 1500 and 1800, more Africans than Europeans arrived in the Americas, while recent research suggests that between 12 million and 20 million Africans were shipped against their will by Europeans and European colonists to the New World up to the latter stages of the 19th century. (...) Between 1600 and 1850, “approximately 4.5 million enslaved Africans went to Brazil, ten times as many as went to North America and indeed more than the total number of Africans who went to all of the Caribbean and North America combined. (HORNE, 2016, p. 02)

século 18 e expansão do modelo escravista na colônia brasileira foram quase 2 milhões de africanos escravizados e transportados para este lado do Atlântico. A primeira metade do século 19 viu chegar quantidade superior a 2 milhões (REIS e SILVA JÚNIOR, 2016, p. 15).

MAPA 1: Mapa dos principais pontos de embarque e desembarque de pessoas africanas escravizadas entre 1501 e 1900.

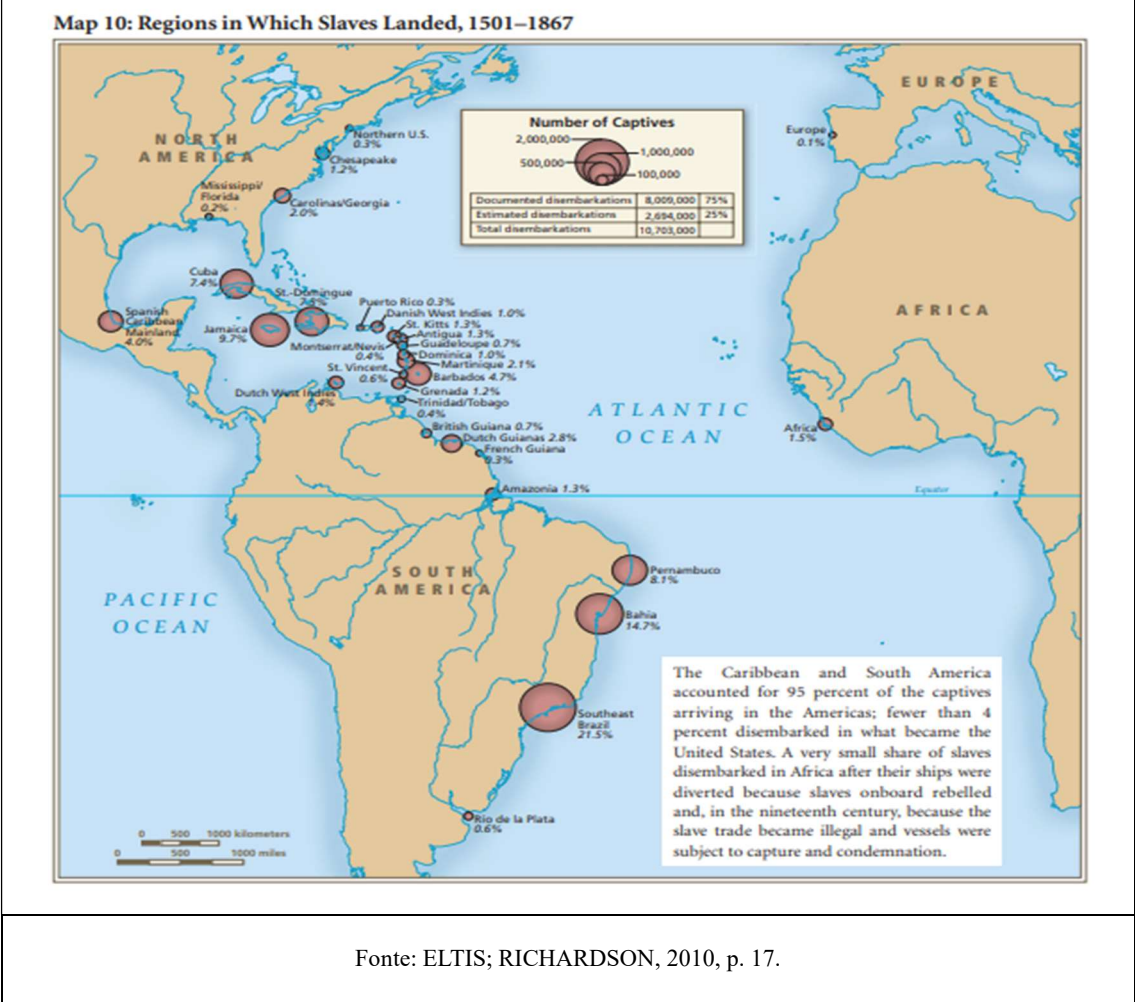


Fonte: ELTIS ; RICHARDSON, 2010, p. 4 – 5.

As atividades agrícolas e de mineração despertaram e mantiveram a sede brasileira por mão de obra escravizada. O negócio do extrativismo vegetal foi a primeira atividade da empresa colonial portuguesa a concentrar escravizados vindos do continente africano. A derrubada das florestas litorâneas viabilizou os primeiros povoados e latifúndios dedicados ao cultivo da cana e criação de gado. Quando no final do século 17 foram descobertas as primeiras grandes jazidas de ouro e diamante nas regiões atualmente

chamadas Goiás e Minas Gerais, aumentaram as interações entre portos brasileiros (destaque para Salvador e Rio de Janeiro) e africanos.

MAPA 2: Mapa dos principais pontos de desembarque de pessoas africanas escravizadas entre 1501 e 1867.



Fonte: ELTIS; RICHARDSON, 2010, p. 17.

Para os pesquisadores Herbert Klein e Francisco Vidal Luna em *Slavery in Brazil* (2010, p. 36) surgiu um tipo inteiramente novo de economia escrava: a mineração escrava (*slave mining*). Algo também ocorrido nas colônias espanholas e que significou um enorme acréscimo demográfico africano em poucos anos nas áreas onde a extração de minérios passou a puxar a economia. No interior da região das Minas Gerais, por volta de 1710, vinte anos após as primeiras descobertas de ouro de aluvião, estavam provavelmente 20.000 brancos e um número igual de pretos. O número de pessoas escravizadas aumentou para 35.000 em 1717 e no início dos anos 1720 passou para 50.000. A população escrava ultrapassou a casa dos 100.000 em 1730. Esse número mais

que dobrou no início dos anos 1760, atingindo a marca de 266.000 pessoas escravizadas. Uma amostra dos censos dos principais distritos de Minas Gerais, no início do século 18, aponta que mais de 95% dos escravizados eram africanos (KLEIN e LUNA, 2010, p. 38). As amostras de 1718 para 3 distritos indicam sobre a origem desses trabalhadores, “(...) cerca de 42 por cento eram das regiões de Cabo Verde, Senegal ou África Ocidental (a maioria sendo Nagos e Minas do Golfo do Benin)” (KLEIN e LUNA, 2010, p. 40, tradução nossa).⁸

James A. Rawley e Stephen D. Behrendt em *The Transatlantic Slave Trade* (2005) trataram sobre o comércio de escravizados da África para as colônias americanas. Os autores informam que “(...) a Alta Guiné e as Costas do Ouro forneciam grande número de escravos no início do século [18], mas os maiores fornecedores eram os golfos do Benin, Biafra e Angola” (RAWLEY e BEHRENDT, 2005, p. 16, tradução nossa).⁹ Sobre o caso do Brasil, os autores consideram que o apetite dos brasileiros por escravizados era insaciável. Por três séculos o Brasil consumiria mais escravizados africanos do que qualquer outra porção do mundo Atlântico. Clamavam por escravizados os plantadores, proprietários de usinas de açúcar, artesãos brancos e operadores de minas e, com o tempo, cafeicultores. Três regiões foram destaques nessa exigência de trabalho escravo para suas economias: Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro (RAWLEY e BEHRENDT, 2005, p. 24). Após a descoberta de ouro, entre 1698 e 1770, “341.000 escravos entraram em Minas Gerais, alguns deles vindos de plantações nordestinas, mas muitos deles vindos da Baía de Benin, também chamada de Costa da Mina” (*Ibid.*, p. 32, tradução nossa).¹⁰

A obra *Slave Voyages The Transatlantic Trade in Enslaved Africans* (UNESCO, 2002), em seu sexto capítulo *Volume and Variation*, ao citar algumas conclusões do estudioso Paul E. Lovejoy (1943 –) sobre comércio transatlântico de escravizados para as colônias americanas, aponta que durante o século 18 foram cerca de 6 milhões de africanos embarcados e “(...) os dados de navegação mostram que cerca de 40% deles vieram de Angola e do Congo, 40% dos golfos de Benin e Biafra, cerca de 15% da Costa

8 No original: “some 42 percent were from the Cape Verde, Senegal, or West African regions (the majority being Nagos and Minas from the Bight of Benin)” (KLEIN e LUNA, 2010, p. 40)

9 No original: “in the eighteenth century the Upper Guinea and Gold Coasts furnished large numbers of slaves in the early part of the century, but the largest suppliers were the Bights of Benin and Biafra and Angola” (RAWLEY e BEHRENDT, 2005, p. 16).

10 No original: “341,000 slaves entered Minas Gerais, some of them from northeastern plantations, but many of them from the Bight of Benin, also called Costa da Mina” (RAWLEY e BEHRENDT, 2005, p. 32).

do Marfim, Serra Leoa e Senegambia e o restante de lugares desconhecidos” (UNESCO, 2002, p. 96, tradução nossa).¹¹

A comercialização de pessoas escravizadas para o Brasil teve ligação profunda com o Benin, em algumas épocas, geralmente designado como Costa dos Escravos ou parte da Costa do Ouro. Ferreira e Seijas (2018) indicam que entre:

(...) 1700 e 1750, o número de embarcações portuguesas superou o número de navios de todas as demais nações europeias que faziam comércio na Baía do Benim, levando quase 600 mil africanos escravizados para o Brasil – mais que a soma do número de escravos transportados pelos britânicos, franceses e holandeses para suas colônias nas Américas. Em virtude de sua conexão com Salvador, a Baía do Benim se tornou a maior região fornecedora de mão de obra escravizada para as Américas, temporariamente suplantando Angola (FERREIRA e SEIJAS, 2018, p. 58).

Os pontos de convergência entre as histórias da África e Brasil, bem como questionamentos sobre quais marcas africanas estão na sociedade brasileira, vêm sendo (re) abordados, (re) examinados e (re) visitados por pesquisadores e autores nacionais e estrangeiros de referência e respeito. A lista de trabalhos também é muito extensa e cobre essencialmente os séculos marcados pelo comércio de pessoas africanas escravizadas. Alguns textos são estudos profundos de natureza quantitativa que exploram os movimentos daquele mercado por regiões e períodos econômicos, em perspectiva internacional. Outros tantos mergulham nas questões jurídico-políticas do escravismo, na vida produtiva das monoculturas e das terras de mineração e tocam as práticas das resistências.

Para Soares (2007, p. 65), em importante publicação sobre rotas terrestres na Baía do Benin, três obras são consideradas clássicas na historiografia nacional quando o tema é o comércio da escravidão e seus desdobramentos: 1) Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos dos séculos XVII a XIX (VERGER, 1987); 2) A Escravidão Africana no Brasil - das Origens à Extinção do Tráfico (GOULART, 1975); 3) Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre África e o Rio de Janeiro séculos XVIII e XIX (FLORENTINO, 1995). Nesse sentido, Soares (2007) defende que a atenção crescente sobre as presenças africanas em territórios deste lado do Atlântico, algo que a historiografia não pode mais ignorar, apresenta resultados

11 No original: “six million Africans were shipped out in the 18th century alone, the shipping data showing that about 40% of these came from Angola and the Congo, 40% from the Bights of Benin and Biafra, about 15% from the Gold Coast, Sierra Leone and Senegambia and the remainder from unknown places” (UNESCO, 2020, p. 96).

como a aproximação e intensificação de conversas entre história da diáspora africana nas Américas e história da escravidão; mesmo sendo formas de abordagens com diferenças/especificidades.

Conforme assinalamos nas linhas iniciais deste trabalho, todos os viajantes forçados que sobreviveram e vieram para o Brasil, apesar das condições inumanas/traumáticas de tratamento e violência em todo processo de escravização, de fato, conseguiram inserir saberes milenares de suas respectivas tradições nas bases culturais dos lugares para onde foram transportados e aplicaram conhecimentos técnicos em áreas como medicina, mineração, engenharia civil, ourivesaria, metalurgia, agricultura, botânica etc. Deixaram marcas que podem ser percebidas ainda hoje em práticas e manifestações religiosas, na cultura e arte, na música, na arquitetura, nos quilombos, nos idiomas e nas paisagens.

Para Guimarães (2015, p. 241) “as heranças negras no Brasil não foram perdidas nem no espaço, muito menos no tempo, mesmo diante de toda a opressão e violência da escravidão e colonização ou das invisibilidades, apagamentos e apropriações”. É nesse contexto que nossa pesquisa ganha contornos, formas, vida e justificativa. Em outras palavras, os aspectos da educação tradicional recebida pelas crianças Fon do Benin (região do antigo Reino do Daxomè) ocupam lugar central nesta análise.

Nesse sentido, somamos esforços aos movimentos que evidenciam as ligações históricas, no passado e no presente, culturais, religiosas, artísticas, gastronômicas, políticas e econômicas entre África e Brasil, entre Benin e Brasil. Assim colaboramos também no processo de construção de uma educação afrocentrada no Brasil, a partir da aplicação da Lei Federal n.º 10.639/2003, como importante recurso na luta contra o racismo.

Alguns dos subsídios para esta jornada são fornecidos pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) através da sanção da Lei Federal n.º 10.639/2003; que além de ser mais um honroso e vencedor episódio dessa longa jornada de tantas lutas e lutadores, é, para nós, uma luneta histórica que permite olhar na direção de uma das origens da sociedade brasileira e enxergar detalhes e preciosidades; ao mesmo tempo em que fortalece o combate ao racismo contemporâneo brasileiro.

Segundo Guimarães (2014, p. 10) a Lei Federal n.º 10.639/2003 é também um “marco do Movimento Negro brasileiro” e precisa ter o seu processo de construção refletido como resultado das ações afirmativas que sucederam as “ações-resistências

negras existentes desde o início da escravidão e colonização africana e americana pelos europeus”. Sua existência fez e faz-nos pensar sobre como o racismo no Brasil é poderoso e conseguiu adiar uma demanda legítima apresentada por via de organizações civis negras desde as décadas iniciais do século 20. Naquele contexto, já existiam reflexões importantes acerca da necessidade de aumentar o acesso dos negros ao mundo da educação e da cidadania e difundir estudos e saberes históricos e artísticos sobre o continente africano e suas múltiplas culturas/sociedades, com finalidade de combater injustiças, distorções e esvaziamentos na história brasileira e reposicionar papéis histórico-sociais dos negros brasileiros.

Tanto a referida lei quanto o parecer do Conselho Nacional de Educação/CE 2004 viabilizaram importantes resultados em alguns campos do ensino e pesquisas acadêmicas e das práticas pedagógicas escolares. Marcam os quase 18 anos de vigência as análises e revisões críticas curriculares, principalmente nos campos da Educação e História, comprometidas com a superação do racismo e reparação de seus danos.

O livro *Superando o Racismo na Escola*, organizado pelo professor Kabengele Munanga, é um dos exemplos dessa luta por justiça social que transborda das ruas e espaços organizados de militância para os ambientes educacionais de pesquisa e ensino. Sua primeira edição ocorreu em 1999; a segunda em 2005. Composto por onze artigos de variadas abordagens, tem como grande virtude/contribuição ensinar reflexões e apontamentos de natureza pedagógica sobre a importância dos estudos africanos e afro-brasileiros para ajudar a pensar e entender a realidade brasileira e o mundo, a partir da escola. Outra colaboração da obra é no sentido de apresentar a escola como espaço de práticas violentas e sistêmicas derivadas do racismo e que precisa ser transformada em lugar de resistência e organização contra todas as formas de discriminação e violência.

A Lei Federal n.º 10.639/2003 também conecta esta pesquisa com *The Slave Route project: Resistance, Liberty, Heritage*, lançado em 1994, na cidade de Ouidah, Benin, pela UNESCO. Seus três principais objetivos: a) contribuir para um melhor entendimento de causas, formas de operação, interesses e consequências da escravidão no mundo (África, Europa, Américas, Caribe, Oceano Índico, Oriente Médio e Ásia); b) destacar as transformações globais e interações culturais que resultaram dessa história; c) contribuir

para uma cultura de paz, promovendo a reflexão sobre o pluralismo cultural, o diálogo intercultural e a construção de novas identidades e cidadanias.¹²

Estamos sincronizados, portanto, com ações bastante representativas e preocupadas em combater ignorâncias e dissimulações históricas que colaboraram para perpetração e manutenção de discriminações e violências durante séculos, até a atualidade. A relevância desta proposta e o principal benefício social que portamos repousam justamente no fato de contribuímos para a continuidade da aproximação e aceitação dos saberes e sábios africanos pelas famílias brasileiras, cultura, sociedade e escolas, com vistas a superação das práticas racistas.

Mas restam caminhos desafiadores a trilhar e nossa intenção de pesquisa encara e aceita alguns desses desafios os quais remetem: a) ao legado africano histórico e filosófico no Brasil, aspectos das permanências e descontinuidades; b) à escola, ao currículo e à vida dos estudantes negros, diálogos e silenciamentos; c) ao papel social das famílias dos estudantes negros e quais expectativas têm ou deveriam ter em face da educação escolar; d) à prática da educação histórica.

Vale destacar que não se trata de subdimensionar o comércio transatlântico de escravizados, ou mesmo tentar humanizá-lo e positivá-lo. Qualquer entendimento nesse sentido pode impedir a percepção que nossa pesquisa adota e compartilha. Usamos as mesmas lentes dos estudiosos nacionais e estrangeiros, que ao registrarem a história do Benin e sua relação com o Brasil, não reservaram lugar especial apenas para uma abordagem quantitativista do comércio de escravizados. Pelo contrário, leram e interpretaram as heranças e os legados beninenses na sociedade brasileira e ajudaram a esboçar o quanto fomos/somos africanizados.

1.3 Caminhos teórico-metodológicos desta pesquisa

A primeira ação no campo da metodologia foi fazer o levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação CAPES. Apesar da existência de outras plataformas que disponibilizam teses e dissertações, inclusive deste programa, ou as de artigos e resenhas, consideramos o acervo consultado um importante ponto de

¹² Entre os monumentais esforços que antecederam a aceitação da proposta haitiana naquele colegiado de nações, está a publicação, entre as décadas de 1980 e 1990 da Coleção História Geral da África. Em oito volumes, editada em árabe, inglês e francês (sendo a versão em português de 2010 - UNESCO, Secad/MEC, UFSCar), foi resultado de estudos iniciados a partir de 1964 quando a principal meta era que africanos, a partir de suas perspectivas, contassem sobre história daquele continente.

convergência dos estudos e pesquisas desenvolvidos em todo território nacional, especialmente oriundos de universidades públicas. Os termos utilizados na busca foram: “Lei 10.639/2003”; “educação tradicional africana”; “Benin”; “antirracismo”. O recorte temporal corresponde ao período 2014 – 2017.

A “Lei 10.639/2003” retornou com mais de 18 mil arquivos, sendo quase 12 mil dissertações e 3.686 teses. As grandes áreas do conhecimento com maiores resultados foram Ciências Sociais Aplicadas (5.401) e Ciências Humanas (5.356). Entre as muitas áreas de conhecimento que tiveram pesquisas ligadas ao dispositivo legal estão Educação (2.878), Direito (2.497), Letras (1.260), Sociais e Humanidades (1.027).

O termo “educação tradicional africana” ultrapassou 60 mil arquivos. Porém, o exame do conjunto de resultado apontou inconsistência. Notamos que a inteligência artificial empregada pelo sistema da plataforma não reconheceu, naquele momento, “educação tradicional africana” como um termo único/conceito da área da Educação. Pelo contrário, as palavras foram, provavelmente, tomadas em separado, algo que englobou, por exemplo, resultados/pesquisas da área médica sobre terapias e tratamentos tradicionais chineses de saúde e de diversos povos tradicionais/originários do Brasil.

Para o nome do país foram 32 arquivos listados; 14 da Ciência Agrária, 6 são das Ciências da Saúde e 2 das Ciências Biológicas, mas não têm quaisquer relações temáticas e/ou geográficas com o Benin. Porém, entre os 9 trabalhos das Ciências Humanas, selecionamos a tese em Antropologia Social da autora beninense Sena Annick Abiou (2016) para compor a estrutura de informações e dados sobre aquele país.

A palavra “antirracismo” apareceu vinculada a 26 publicações. Poucos trabalhos não trazem o termo no título, sendo que 3 deles articulam-se diretamente com a Lei Federal n.º 10.639/2003. História Social e Educação, enquanto áreas de concentração, apresentam 4 e 3 produções, respectivamente. Sociologia e Antropologia Social também estão representadas.

Diante da impossibilidade de realizarmos múltiplas análises, optamos olhar com dedicação e detalhe para dois trabalhos de mestrado em História: Pelos Caminhos do Jongo em Barra do Piraí: cenário e práticas escolares (CARDOSO, 2015); e Por uma descolonização da História: a historiografia da década de 1950, Kenneth Onwuka Dike e Cheikh Anta Diop (BRITO, 2015). O trabalho de Cardoso chamou-nos atenção pela convergência entre educação, educação antirracista, Lei Federal n.º 10.639/2003 e prática cultural de matriz africana como parte do currículo voltado para o ensino e estudo das relações étnico-raciais no Brasil. No segundo material, buscamos entender,

principalmente, como Brito (2015) dialogou com pensadores/pensamentos africanos, a partir de sua posição diaspórica, para tratar e entender parte da história africana, sua produção historiográfica e alguns debates sobre teoria e metodologia.

Cardoso (2015) abordou a consolidação das políticas públicas de ações afirmativas a partir de duas ocorrências, a publicação da Lei Federal n.º 10.639/2003 e o reconhecimento do Jongo como patrimônio imaterial da cultura brasileira pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. O mundo da educação aparece articulado com a citada lei; e o jongo categorizado como ferramenta de luta contra o racismo na educação brasileira, especificamente no município de Barra do Piraí – RJ. Buscou “compreender como a utilização de práticas culturais afro-brasileiras (...) pode servir como instrumentos pedagógicos para a concepção de currículos interculturais” (CARDOSO, 2015, p. 7). Seu objetivo mais amplo foi a compreensão de como utilizar práticas culturais afro-brasileiras para gerar currículos interculturais na educação das relações étnico-raciais. Outros pontos perseguidos pelo autor de forma mais específica: a) “(...) revelar como práticas culturais tornam-se instrumentos de reconstrução e afirmação de identidade” (CARDOSO, 2015, p. 7); b) “pensar novos caminhos e novas possibilidades para a construção de práticas educacionais antirracistas.”(CARDOSO, 2015, p. 41); c) propor um olhar na direção da educação das relações étnico-raciais, a fim de destacar o quanto já foi revisado, ressignificado e construído a partir da organização e sistematização de novas abordagens não eurocentristas, comprometidas com o fim das discriminações e emancipação dos segmentos sociais discriminados.

Depois de contar sobre sua origem e trajetórias estudantis e profissionais, Cardoso explica como seu tema nasceu das experiências como professor de Ensino Religioso da rede pública do estado do Rio de Janeiro e assessor municipal de políticas públicas para promoção da igualdade racial. O primeiro capítulo, O jongo na cidade: Barra do Piraí ainda é terra de jongueiros, dividido em duas seções, apresenta o lugar e o jongo em perspectivas históricas; contempla “as tensões entre passado e presente” e os processos de silenciamento, apagamento e resgate dessa manifestação cultural de matriz africana. O Decreto-Lei nº 3.551/2000 que reconheceu o jongo como bem cultural de natureza imaterial foi caracterizado como resultado de “lutas, resistência e negociações” (CARDOSO, 2015, p. 12). Existe também uma discussão sobre o conceito de políticas públicas voltadas para a superação de práticas discriminatórias e geradoras de desigualdades sociais. Na segunda seção verifica-se uma contextualização histórica regional, no eixo do negócio escravista do café; traz autores que vasculharam arquivos

públicos e realizaram estudos locais sobre os impactos sociais, culturais, econômicos e políticos das empresas escravistas de café e os períodos históricos posteriores.

Embora não tenha entrevistado nenhuma liderança ou família jongueira da cidade e região, o autor dialogou com partes de pesquisas que lançaram mão dessa metodologia; algo que o permitiu transitar pela história do jongo desde a época das senzalas até final do século 20 e início do 21. Nota-se que algumas famílias jongueiras passaram a integrar associações culturais e foram entendidos socialmente como produtores e guardiões de memórias e tradições diversas, capazes de ajudar no processo de educação para as relações étnico-raciais e de combate ao racismo. O leitor é convidado por Cardoso (2015) a entender como o jongo deixa de acontecer “em condições recônditas de marginalização” e adentra “espaços de educação formal como universidades e escolas”; além da “valorização por alguns setores de cultura e turismo” (CARDOSO, 2015, p. 29).

O segundo capítulo, O jongo como caminho para novas práxis educacionais, trata sobre práticas educativas e curriculares na educação básica e inclui o jongo nessa discussão; onde a Lei Federal n.º 10.639/2003 é a orientação. O primeiro passo dado por Cardoso foi percorrer a linha histórica das construções sobre étnico-racialidade nas pautas da Educação, “visando à superação do discurso de igualdade, visibilizando as diferenças e particularidades, denunciando o racismo e possibilitando o reconhecimento de nossa história (CARDOSO, 2015, p. 42).

A escola é retratada como palco de práticas e atitudes discriminatórias/racistas, mas passível de grande transformação a partir do que trouxe a Lei Federal nº 10.639/2003, em especial nas questões culturais. No entendimento de Cardoso (2015) a diversidade étnico-racial, explicada e entendida corretamente, permite ver a “formação multicultural do povo brasileiro (...) no sentido de romper com as barreiras impostas por uma ideologia de dominação etnocêntrica.” O espaço escolar deve estar comprometido com desenvolvimento e “promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias”. Nesse ínterim, as Diretrizes Curriculares Nacionais formam sua base (CARDOSO, 2015, p. 44 – 45).

Cardoso (2015) destaca que diversos atores sociais entre pesquisadores, movimentos organizados autônomos e instituições oficiais ajudaram a produzir “subsídios disponíveis para os professores”, atitudes que amenizaram o discurso da escassez de estudos/publicações pertinentes ao texto da citada lei, e passaram a exigir dos educadores novas práticas, dentro e fora das escolas. O Centro de Articulação de

Populações Marginalizadas (CEAP) é visto pelo autor como um dos responsáveis por “desencadear processo continuado” de desenvolvimento de múltiplas ações como a formação estendida de professores em História da África e a publicação de cadernos temáticos que serviram para a implementação e prática desse currículo voltado também para as diversidades e antirracismo (CARDOSO, 2015, p. 47).

O outro passo importante de Cardoso (2015) é qualificar o jongo como caminho para “novas práxis” em uma educação de “perspectiva emancipadora” onde a cultura negra instrumentaliza/viabiliza o contato com a história e com “a memória do passado que empresta significados ao presente e abre caminhos para o futuro”; e facilitador de uma educação patrimonial que enfrenta racismo e desigualdades correlatas. O jongo também é percebido como micro ação afirmativa no espaço escolar que incrementa o currículo (CARDOSO, 2015, p. 50 – 52).

O pesquisador apresenta as referências metodológicas empregadas e justifica a opção por “realizar uma pesquisa bibliográfica/documental e um estudo de caso com foco na pesquisa qualitativa de base interpretativista”. As entrevistas semiestruturadas foram direcionadas a duas professoras da Escola Municipal Cortines Cerqueira onde ocorria o projeto Jongo Mirim Memórias do Cativo e, em seguida, analisadas para perceber quais interferências essa micro ação afirmativa trazia para o contexto escolar (CARDOSO, 2015, p. 53).

O terceiro capítulo, Práticas e tradições jongueiras na escola, oferece as percepções do autor após ter vivenciado o cotidiano naquela unidade de ensino, marcada por carências e superações. O contexto social local também foi considerado. Todas as informações levantadas aparecem organizadas em um quadro síntese de 4 dimensões (estrutura física; envolvimento da gestão e do coletivo de professores; formação continuada e material de apoio; avanços e limites do trabalho). Outra parte importante desse capítulo são as observações e contextualizações sociais e históricas acerca de Maria de Fátima da Silveira Santos, professora de educação física da escola, coordenadora do projeto de jongo e filha de tradicional família jongueira da região.

Em linhas gerais, ficou estabelecido que o jongo levou para a escola novas possibilidades de aplicação da Lei Federal n.º 10.639/2003, embora tenha havido forte resistência inicial “na aceitação de culturas historicamente marginalizadas na sociedade brasileira.” A adesão dos estudantes e comunidade escolar foi maior que a expectativa de Cardoso (2015) e dos envolvidos no processo de pesquisa. Aulas teóricas e ensaios foram sucedidos por apresentações na própria escola. Outras escolas da rede municipal

reconheceram os pontos positivos da iniciativa e formalizaram convite que depois se estenderam para eventos em centros culturais públicos e privados (CARDOSO, 2015, p. 55 – 56).

Cardoso (2015) ajudou-nos a refletir acerca de caminhos diferentes e novas possibilidades para construir práticas antirracistas na escola e a enxergar em quais frentes deveríamos buscar autores e estudos referenciais para as questões do contexto étnico-racial brasileiro. Voltamos dessa imersão com a certeza de que o estudo sobre educação tradicional das crianças Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, é mais uma possibilidade de se trabalhar o referido dispositivo legal em perspectiva afrocentrada.

É importante considerar o trato e entendimento/aplicação que Cardoso (2015) deu ao conceito de micro ação afirmativa, no contexto da educação, e articulado ao jongo – importante herança africana no sudeste brasileiro, presente ainda hoje em algumas famílias do Médio Vale do Paraíba Fluminense e Zona da Mata de Minas Gerais. O autor registra uma experiência escolar em que esse legado cultural foi transformado em componente curricular na disciplina Educação Física para crianças dos anos iniciais, e ajudou a implementar as disposições da Lei Federal n.º 10.639/2003 e colaborar para uma prática pedagógica multidisciplinar e sem racismo.

Foi também importante entender a estratégia metodológica empregada por Cardoso (2015) sobre estudo de caso e realização de entrevista semiestruturada. O tema da educação tradicional africana também exigiu recortes que conduziram ao estudo de caso, com elementos fornecidos pela Geografia e Sociologia, uma vez que não seria possível dar conta de todas as territorialidades e complexidades socioculturais africanas, embora algumas generalizações sejam perfeitamente estabelecidas e aceitas por inúmeros pensadores africanos. Como a oralidade é a base da tradição africana, optamos por lançar mão do recurso entrevista semiestruturada – o que será abordado mais à frente – para chegarmos ao objeto. Nesse sentido, ter tomado contato com uma iniciativa exitosa foi fundamental para a nossa caminhada investigativa; ajudou-nos a vislumbrar algumas etapas obrigatórias e armadilhas inerentes ao processo.

Por fim, ter percebido que a pesquisa e a escrita de Cardoso (2015) estavam afinadas com os postulados de uma educação antirracista foi estimulante, já que nossa pesquisa também contribui nessa frente de luta que perpassa a academia, mas transborda para outros espaços sociais; serviu-nos para desmitificar o processo de confecção e execução da pesquisa, bem como para estimular posturas investigativas atentas aos acontecimentos, movimentos e práticas dentro e fora das escolas.

Brito (2015), a partir de olhares sobre culturas e identidades, traz uma abordagem analítica a respeito da formação do colonialismo em obras de dois autores africanos: Kenneth Onwuka Dike (1917 – 1983) – *Trade and Politics* (1956) – e Cheikh Anta Diop (1923 – 1986) – *L’Afrique Noire Précoloniale* (1960). Trata-se de uma pesquisa historiográfica em perspectiva africana, dividida em dois momentos: 1) levantamento dos autores africanos da África Ocidental que publicaram estudos depois da Segunda Guerra Mundial; 2) análises histórica e teórico-metodológica das obras selecionadas.

A parte introdutória é marcada pelas observações do autor sobre as publicações de intelectuais africanos ao longo dos anos 50 do século 20. Brito (2015) considera que: a) estudiosos africanos desse momento histórico demonstraram a “importância da historiografia da África (...) no combate ao discurso eurocêntrico nas ciências humanas-sociais”; b) sua pesquisa realizou um estudo “regional da África” em diálogo com a ideia de Atlântico Negro de P. Gilroy (2001); c) muitos autores ficaram de fora da análise devido limitações dos “prazos demarcados” (BRITO, 2015, p. 14 – 15).

O primeiro capítulo, Orientações teórico-metodológicas, é organizado em duas seções e explica os caminhos tomados pelo autor com “(...) ênfase na diversidade, o recorte regional, o trabalho com aspectos da trajetória socioespacial dos autores e o conceito de perspectiva africana na análise das obras”. Brito (2015) tem como ponto inicial “a literatura em língua portuguesa sobre a historiografia africana e a história intelectual negro-africana de forma geral”, destaque para a obra História Geral da África (UNESCO, 2010). Também dialoga com o filósofo Paulin J. Hountondji, ex-Ministro da Educação e ex-Ministro da Cultura e Comunicações do Benin, forte crítico da relação assimétrica e verticalizada entre cientistas europeus e africanos, defensor da africanização das pesquisas e estudos como saída para a dicotômica perspectiva de africanos versus africanistas (BRITO, 2015, p. 23).

O segundo capítulo, também organizado em duas seções, apresenta a listagem contextualizada da historiografia africana nos anos 1950 – ideia central da pesquisa – com estudos balizares daquela que viria a se tornar uma disciplina acadêmica nas faculdades africanas e não africanas: História da África. Na primeira seção Brito (2015) aborda “interseções entre as culturas históricas locais” e as obras selecionadas; na segunda evidencia “a proximidade desses historiadores com os intelectuais da diáspora” e trechos das histórias de vida dos autores africanos selecionados. Além disso, apresenta uma interessante “cronologia institucional dos Estudos Africanos entre 1936 e 1961” – em formato de tabela, e recursos teóricos metodológicos usados por Dike e Diop, os quais

remetem aos ensinamentos tradicionais de suas terras. As diferenças entre as tradições históricas na África Ocidental e o papel social e cultural do historiador em África são debatidos com base em reflexões de autores africanos, considerando as interferências do islamismo e do cristianismo (BRITO, 2015, p. 36 – 41).

No terceiro capítulo, Brito (2015) analisa as “formas das obras a partir do conceito de perspectiva africana”, compara as obras de Dike e Diop, comenta sobre suas diferenças e proximidades em conceitos, métodos e referências metodológicas tradicionais. Para Brito (2015, p. 62), ambas fazem uma “abordagem do sujeito africano (...) de afirmar uma imagem positiva dessa coletividade em suas histórias da África”. O conceito de “destribalização” de Diop é visto de perto e desdobrado em conceitos correlatos e contextualizados histórica e geograficamente. Esses e outros pontos como “difusionismo intra-africano”, o comércio transaariano, a questão islâmica na região do antigo Bafur e o regionalismo são tomados com forte influência na tese em História Social de Muryatan Barbosa (2012) sobre a perspectiva africana na obra História Geral da África (UNESCO, 2010).

As contribuições de Brito (2015) para esta pesquisa: a) a apresentação cronológica da produção científica africana no final do século 19 e na primeira metade do século seguinte, com ênfase nos caminhos de formação e atuação acadêmicas daqueles teóricos, bem como suas experiências individuais e coletivas frente ao mundo branco acadêmico, marcado por negações, silenciamentos e imposições epistemológicas; b) os diálogos estabelecidos com a Geografia, dadas as demonstrações dos territórios e suas variações espaço-temporais.

Ler a dissertação de Brito (2015) mostrou-nos que: 1º) a lista de intelectuais africanos nas áreas de História, Antropologia, Ciências Sociais e etc., entre clássicos e contemporâneos, é vasta e exige especial atenção quando da busca por referências e do estabelecimento de diálogos conceituais-metodológicos; 2º) comparar obras de autores, seus estilos, suas fontes, suas bases teórico-metodológicas é caminho tortuoso e que exige a participação em debates de longa duração, profundos e dispersos em muitas áreas do conhecimento; 3º) não seria viável tratar de um período da produção historiográfica africana e perder de vista o contexto sociocultural do continente e sua relação com o resto do mundo; 4º) conceitos e interpretações das ocorrências macro e/ou micro da história daquele continente formam temas e subtemas dignos de estudos profundos e detalhados; 5º) o diálogo com a Geografia afrocentrada é fundamental.

A partir das informações e percepções colhidas em Cardoso (2015) e Brito (2015), buscamos utilizar e organizar referências e considerações metodológicas particulares que se intercrossassem com as variadas fontes que havíamos adotado sobre Educação e Lei Federal n.º 10.639/2003. O suporte oferecido pelo citado dispositivo legal coloca nossa pesquisa como parte de um movimento maior que abriga inúmeras e diversas iniciativas.

O tema da educação tradicional de crianças Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, aparece como conteúdo e abordagem pertinentes entre o amplo espectro de assuntos no âmbito da educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Isso porque também se empenha em valorizar e respeitar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e seus elementos identitários de ancestralidade. Mais que isso, apresenta a educação tradicional africana, seus princípios filosóficos e ensinamentos, como mais uma possibilidade de investigação e prática pedagógica dentro daquilo que institui a Lei Federal nº 10.639/2003.

As primeiras buscas por referências bibliográficas sobre educação familiar africana e educação tradicional africana foram executadas em algumas plataformas livres/gratuitas da internet especializadas em compartilhar produções científicas de diversas áreas do conhecimento, entre livros e artigos. Naquele momento, considerei importante investigar e aprender sobre a educação não-escolar no continente africano a partir de autores africanos; entender o que é valorizado e aprendido entre as famílias como resultado de uma tradição respeitada e transmitida por gerações. As primeiras leituras, alternadas e intercrossadas, mostraram promissoras informações e possíveis escolhas teóricas e metodológicas.

Para além do processo de levantamento e organização das fontes, as disciplinas obrigatórias e eletivas do programa exigiram produções textuais como tarefas avaliativas. Apesar de alguma insegurança pessoal, resolvi encarar cada uma dessas tarefas como momentos de desenvolvimento de habilidades de escrita, construção e organização das bases do projeto e da pesquisa. Posteriormente, com o início das aulas de orientação, entendi que estava no caminho certo e já com algum material acumulado devido leituras, fichamentos, traduções e esboços. Algo que foi alocado em setores do primeiro capítulo (justificativa, o conceito de educação tradicional africana segundo pensadores africanos, os diálogos com a Geografia e as Black Geographies e suas contribuições) e do segundo capítulo (informações geográfica, demográficas, históricas, sociais e culturais do Benin). Mas também gerou publicações de artigos.

Conforme as oportunidades foram oferecidas pela professora orientadora, lancei mão de alguns trechos daquilo que possuía escrito/organizado, fiz os ajustes e incrementos específicos diante dos temas e recortes das chamadas de publicação e submeti. As três oportunidades enfrentadas trouxeram resultados positivos e importantes. Cada um deles deve ser percebido como um ato de registro/compartilhamento da existência e andamento inicial da nossa pesquisa e seus diálogos multidisciplinares.

O texto Educação Tradicional Africana e Lei 10.639/03: em busca de diálogos entre Benin e Brasil. Black Geographies podem colaborar nesse processo? (2020), saiu no Caderno Temático Geografias Negras, pela revista da Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN). Organizado em três seções, discutimos e abraçamos o conceito de educação tradicional africana a partir de teóricos africanos – os mesmos que compõem o nosso quadro teórico – e estabelecemos os pontos de convergências e contribuições vindas do campo geográfico. Nossas perguntas foram: “é possível falar de tradição africana em perspectiva histórica? Quais são os elementos que formam e ajudam a entender a tradição africana ou as tradições africanas? O que e como podemos falar sobre “educação tradicional africana”?” (BRAGA JÚNIOR, 2020, p. 101).

É conveniente salientar que essa ponte geográfica foi estabelecida pelo pensamento de Milton Santos (1986). Seu conceito de *espaços temporais* e suas considerações sobre os espaços geográficos e econômicos serem definidos por mudanças temporais; e a defesa da habilitação de sociólogos, economistas, historiadores e geógrafos em lidar com a categoria tempo, vista como escala cronológica das intervenções materiais humanas, dentro dos limites de suas áreas de atuação. Lorena Souza e Alecsandro Ratts (2008) ofereceram uma prática geográfica preocupada em ampliar os olhares sobre as experiências humanas e suas dimensões espaciais; que interroga os seres humanos (BRAGA JÚNIOR, 2020, p. 119).

Com base em Katherine McKittrick e Clyde Woods (2007), a principal defesa que fazemos no texto é que as lentes analíticas e interpretativas oferecidas pelas Black Geographies podem ser utilizadas no universo metodológico-conceitual da História, especialmente aquelas que percebem o oceano Atlântico “como uma região geográfica que pode representar histórias políticas dos desaparecidos e narrativas geográficas não prontamente visíveis nos mapas ou cartas náuticas”. As Black Geographies permitem o encontro com histórias marcadas por apagamentos, marginalização, segregação e brutalidades, por meio de diferentes e novas abordagens (BRAGA JÚNIOR, 2020, p. 121).

O segundo resultado começou com a participação na disciplina Geografias Negras, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF) – durante o segundo semestre de 2020. Além dos conhecimentos partilhados, foi gerado o livro *Geografias Negras e Estratégias Pedagógicas* (2022). Participamos dele com o texto/capítulo intitulado *África e Benin: uma abordagem sobre ancestralidade*.

Direcionado para educadoras(es) que atuam no ensino de História, na Educação Básica, séries do Ensino Médio, com base na Lei Federal nº 10.639/2003, seu principal objetivo é ajudar no longo, lento e complexo processo de valorização e (re)conhecimento das heranças africanas no Brasil. Para tanto, abordamos questões sobre: a ancestralidade africana da humanidade; a importância de ensinarmos e aprendermos sobre história e cultura do Benin; e os desafios e caminhos dessas propostas que remetem à luta contra o racismo no campo da educação (BRAGA JÚNIOR, 2022, p. 145).

A terceira publicação ocorreu em março de 2023, na Revista *Continents* do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seu título é *Contribuições da Geografia e das Black Geographies ao estudo histórico sobre educação tradicional africana, à luz da Lei Federal Nº 10.639/2003*.

Trata-se da continuidade/reposta ao nosso texto de 2020; uma espécie de demonstração dos caminhos teóricos e analíticos ofertados pelo contato e pelos diálogos com os saberes geográficos, sobretudo no processo de aproximação e apresentação de algumas informações sobre o continente africano e o Benin. Ao mesmo tempo, apresentamos e registramos uma parte dos resultados preliminares da pesquisa – informações que compõem este e o próximo capítulo.

Pensar a criação desses artigos ajudou: a projetar como seria o processo de construção da parte estrutural da pesquisa; a antever situações-problema demandantes de escolhas e recortes; a redesenhar uma trajetória teórico-metodológica plural e dialoga com saberes e autores de áreas diversas, mas que têm em comum a relação com os temas da educação e da educação tradicional africana. Esse contato com a Geografia e as *Black Geographies* também evidenciou que, não podemos esquecer, sequer por um instante, que estamos, pensamos e pesquisamos a partir de um lugar afro-diaspórico na América Latina, exatamente a parte do Novo Mundo que mais recebeu pessoas escravizadas durante a vigência do comércio transatlântico e abriga hoje a maior população negra fora da África.

Esses e outros resultados acadêmicos (participações em seminários, palestras, rodas de conversa, cursos e minicursos) têm suas raízes nas aulas de orientação. Por

diversas vezes fui orientado a não temer o mundo acadêmico e suas peculiaridades; a observar suas nuances e possibilidades de ação, mesmo as mais desafiadoras. Todas essas experiências juntas serviram para consolidar, caracterizar e pavimentar os caminhos metodológicos e teóricos adotados nesta pesquisa.

Outra importante influência advinda do mundo da Geografia rebate na própria estrutura deste texto. Fizemos questão de não subtrair a expressão “região do antigo Reino do Daxomè”, mesmo sob risco de tornar a leitura um tanto truncada e repetitiva. A justificativa para tal postura: manter em primeiro plano a regionalização do estudo. Nesse sentido, pensamos, recorrentemente, sobre os recortes geográfico e cultural que estabelecemos em nossa jornada investigativa. É também uma postura de respeito e reconhecimento diante das riquezas materiais e imateriais presentes naquele país pluriétnico.

Portanto, com base em Carlos Gil (2008), consideramos que esta ação investigativa contempla as abordagens: a) indutiva; b) fenomenológica; c) observacional; d) entrevista informal.

É indutiva porque:

De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade. (...) parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos (GIL, 2008, p. 10).

Tentamos observar como acontece o processo de educação tradicional das crianças Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, tendo lançado mão, a priori, do conceito educação tradicional africana. Em seguida, identificamos os aspectos constitutivos daquele processo específico de educação, seus fundamentos e princípios filosóficos, religiosos etc. E mesmo de um lugar afro-diaspórico no sul do continente americano, buscamos aproximar/relacionar alguns ensinamentos e conhecimentos da educação tradicional africana e práticas educacionais amparadas pela Lei Federal nº 10.639/2003.

Seu caráter fenomenológico adveio da preocupação em: a) explicar que componentes daquele tipo de educação tradicional africana são capazes de ajudar a construir a identidade do indivíduo e manter elementos ancestrais vivos naquele

cotidiano; e, no caso brasileiro, evidenciar e fortalecer os laços Brasil e Benin; b) entender como acontece a educação tradicional africana das crianças, quais papéis sociais são conferidos a elas, o que lhes é ensinado, quais significados trazem; c) reencontrar saberes e significados que também ajudaram a formar a sociedade brasileira.

Não nos preocupamos com o concreto, com as determinações legais curriculares nas escolas daquele país, por exemplo. Pelo contrário, olhamos na direção daquela educação que não acontece nas escolas e institutos de educação, mas a dos princípios e fundamentos educativos que emergem da tradição Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, e permeiam diversos níveis das relações sociais.

Nas pesquisas realizadas sob o enfoque fenomenológico, o pesquisador preocupa-se em mostrar e esclarecer o que é dado. O que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa (...) A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado (GIL, 2008, p. 15).

A postura observacional deixa evidente que não temos a menor condição de interferir na longa cadeia dos acontecimentos e gerar alguma forma de mudança. Visamos entender as informações e reflexões feitas pelos autores selecionados sobre educação tradicional africana e educação tradicional entre os Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè – destaque para os relatos produzidos pelo nosso entrevistado. Ao olharmos para esses saberes, através das lentes fornecidas pela afrocentricidade e pela Lei Federal nº 10.639/2003, também buscamos compartilhar visões e práticas educacionais que colaborem no processo de combate ao racismo antinegro brasileiro no campo da educação.

(...) O método observacional difere do experimental em apenas um aspecto: nos experimentos o cientista toma providências para que alguma coisa ocorra, a fim de observar o que se segue, ao passo que no estudo por observação apenas observa algo que acontece ou já aconteceu (GIL, 2008, p. 16).

Realizei densos trabalhos de campo no Benin, entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022. Conheci, por dentro, porções de algumas cidades e localidades rurais da parte centro-sul daquele acolhedor e magnífico país. Um mergulho na história, cultura, arte e

gastronomia de um lugar na África que, em determinados aspectos, muito lembra as paisagens e experiências africanas no Brasil.

IMAGEM 1: Templo do Vodun Zambetô – Porto Novo – Benin



Fonte: Acervo pessoal

Espero desenvolver no doutorado algo a partir das informações colhidas e que estão em fase intermediária de organização. Faço nesta jornada investigativa o compartilhamento de apenas algumas imagens (fotos) que têm por finalidade metodológica a ilustração de algum assunto levantado/abordado no corpo do texto.

Mantivemos a entrevista informal semiestruturada com o tradicionalista (bokonon) sobre educação das crianças Fon no lugar de fonte primária. Tal recurso metodológico

permitiu a harmonização e composição do segundo capítulo, que também conta com trechos de fontes secundárias de autores/pesquisadores beninenses como Dominique Fadaïro (2001), Adjignon Hounkpe (2009) e Sena Abiu (2016).

A entrevista informal é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado. Nos estudos desse tipo, com frequência, recorre-se a informais com informantes-chaves, que podem ser especialistas no tema em estudo, líderes formais ou informais, personalidades destacadas etc. (GIL, 2008, p. 111).

Sobre a confecção de um produto pedagógico, conforme apontamos nas primeiras linhas, esta pesquisa gerou um minicurso. Representa nosso principal método para garantir o compartilhamento, interacadêmico e extra-acadêmico, da base da pesquisa e seus resultados. É por meio desse produto que são expostos, sistematicamente, os apontamentos teórico-metodológicos sobre educação tradicional africana e educação tradicional das crianças Fon do Benin (região do Antigo Reino do Daxomè), articulados às contribuições epistêmicas da afrocentricidade e às orientações trazidas pela Lei Federal nº 10.639/2003 e seus dispositivos de implantação e implementação. Algo que explicamos e abordamos no final do terceiro capítulo.

1.3.1 A Afrocentricidade como nossa base epistêmica

Mas o que representa a perspectiva epistemológica da afrocentricidade para esta pesquisa? Como ampliar diálogos e relações entre a afrocentricidade e os contributos e avanços promovidos pela Lei Federal nº 10.639/2003? Quais seriam os resultados advindos dessas relações e contribuições? Por que educar no Brasil em harmonia com alguns princípios e fundamentos da afrocentricidade, da educação tradicional africana e da educação tradicional de crianças Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè?

A construção e apresentação teórico-metodológica da afrocentricidade oferecida por Ruth Reviere em *The Canons of Afrocentric Research*, texto que compõe o sexto capítulo de importante obra editada por Molefi Kete Asante e Karenga Maulana, intitulada *Handbook of Black Studies* (2006), influencia diretamente a organização/composição desta pesquisa; reafirma a afrocentricidade no lugar de base epistêmica e oferece os referenciais teóricos e metodológicos. Além disso, pessoalmente,

ajudou-me a compartilhar informações dos campos familiar, religioso e da subjetividade no primeiro capítulo; embora não as tenha alocado no setor da justificativa.

Segundo Reviere (2006, p. 262 – 263) a formalização da teoria da afrocentricidade ocorreu, pela primeira vez, devido aos esforços acadêmicos de Asante ao longo dos anos 80 e início dos 90. O significado fundamental desse conceito direciona pesquisadores e estudiosos para o ato de estudar e descrever a realidade social a partir de paradigmas novos e desafiadores das práticas e regras de pesquisa que referenciam a Europa no centro; além de propor o desenvolvimento de currículos novos para crianças pretas. Existem três requisitos afrocêntricos básicos que colocam os pesquisadores afrocentrados: a) como responsáveis por descobrir teorias racistas, ocultas e sutis, presentes em metodologias atuais; b) para trabalhar pela legitimação da centralidade de suas ideias, ideais e valores como quadro de referência válido para adquirir e examinar dados; c) investigar com base na interpretação estrita do lugar. Tais requisitos dão origem às características fundamentais que ajudam a definir o pesquisador afrocêntrico e distinguem a metodologia afrocêntrica da eurocêntrica. A definição do lugar é a característica distintiva central porque uma investigação afrocêntrica deve ser executada a partir de um local afrocêntrico, precisamente descrito/apresentado.¹³

Por outro lado, a afrocentricidade é resultado de esforços multidisciplinares de inúmeros pesquisadores como Nobles (1986), Hilliard (1978), Karenga (1986), Keto (1990), Richards (1991) e Myers (1989), Asante (1990). Para Reviere (2006, p. 263)¹⁴ o lugar afrocêntrico identificado por Asante (1990) é a perspectiva que coloca no centro da investigação as ideias e valores do pesquisador. Tal posicionamento permite que sejam elaboradas análises e críticas direcionadas às regras controladoras da investigação eurocêntrica que é capaz de impedir interpretações e explicações acuradas de experiências africanas e não-europeias. No pensamento afrocêntrico, a pesquisa não pode ser separada/afastada do pesquisador; e é do lugar afrocêntrico que podemos refutar os

13 No original: The basic Afrocentric beliefs are that researchers must (a) hold themselves responsible for uncovering hidden, subtle, racist theories that may be embedded in current methodologies; (b) work to legitimize the centrality of their own ideals and values as a valid frame of reference for acquiring and examining data; and (c) maintain inquiry rooted in a strict interpretation of place (Asante, 1990). These three requirements, according to Asante (1990), make up the fundamental characteristics that define the Afrocentric researcher and also distinguish the Afrocentric methodology from the Eurocentric. Among these three characteristics, the insistence on a clear definition of place is the central distinguishing characteristic. That is, an Afrocentric inquiry must be executed from a clearly defined Afrocentric place and must include a clear description of this location (REVIERE, 2006, p. 263).

14 The Afrocentric place is the perspective that allows the researcher to put his or her ideals and values at the center of the inquiry (Asante, 1990) and from which he or she can analyze and criticize the rules governing Eurocentric inquiry that prevent accurate explanations of African and other non-European experiences.

pensamentos que derivam das teorias racistas e estabelecer/confirmar que a condição humana pode ser respondida legitimamente pela via da afrocentricidade.

Aspectos da vida pessoal do pesquisador são necessários na pesquisa que se desenvolve com sustentação afrocêntrica. Isso porque as vivências e trajetórias de vida influenciam todos os aspectos do processo de pesquisa, desde a escolha dos tópicos, o tipo e a forma da pesquisa a ser desenvolvida, na interpretação dos dados obtidos e na elaboração das conclusões. A pesquisa de inclinação afrocêntrica exige que o pesquisador: se contraponha à objetividade acadêmica e entregue algo de si para o ato de pesquisa; esteja aberto para realizar autocríticas e autorreflexões que revelem ao leitor as motivações e perspectivas levadas para o ato de pesquisa (REVIERE, 2006, p. 264).

Sobre os (cinco) cânones¹⁵ *ukweli*, *kujittoa*, *utulivu*, *ujamaa*, e *uhaki*, da pesquisa afrocêntrica, Reviere (2006) explica que o emprego de cada um deles garante ao pesquisador afrocêntrico harmonizar experiências e valores quando da definição abrangente e coerente de lugar. Eles incluem outros conceitos e vão além da busca por reorganização das atividades de pesquisa, ainda fechadas e injustas diante de alguns temas (REVIERE, 2006, p. 263).

Ukweli é o cânone que fundamenta e define a pesquisa nas experiências da comunidade pesquisada, onde os membros da comunidade e suas vivências determinam a veracidade da pesquisa sobre suas vidas; são as autoridades máximas nos processos de pesquisa que pretendem estudar as experiências das comunidades. *Kujittoa* implica o pesquisador afrocêntrico a abandonar o conceito eurocêntrico de pesquisa objetiva e imparcial que é operacionalmente inválido, por esconder algo equivalente a uma subjetividade coletiva europeia. *Utulivu* é o cânone que posiciona o pesquisador como harmonizador das relações entre ou dentro das comunidades, onde a importância da pesquisa está ligada aos procedimentos empregados e aplicação dos resultados. *Ujamaa* é o cânone que reflete a importância do pesquisador afrocentrado não realizar a separação pesquisador-participante, mas sim valorizar o princípio tradicional africano do comunalismo. *Uhaki* exige que a pesquisa afrocentrada, ao trabalhar para manter ou aumentar a comunidade, seja justa e suas aplicações levem em conta e contribuam para o bem-estar de todos os envolvidos, direta e indiretamente, em especial para os pesquisados (RIVIERE, 2006, p. 267 – 269).

¹⁵ Optamos por não substituir a palavra cânone por algum de seus sinônimos. Uma forma de respeito pela autora.

Outro efeito positivo da leitura de Reviere (2006) para esta pesquisa foi a demonstração da dimensão e complexidade dos debates sobre afrocentricidade, nos campos teórico, metodológico e conceitual. Embora seu texto se debruce sobre o fazer científico afrocentrado e os desafios impostos ao pesquisador que nada em direção contrária à correnteza eurocêntrica, foi capaz de evidenciar a nossa necessidade de limitar e exercitar a percepção e entendimento do conceito de afrocentricidade aplicado à educação de crianças e jovens.

Nesse sentido, foi uma ponte para que chegássemos aos textos: *The Afrocentric Idea in Education* também de Molefi Kete Asante (1991) e *Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado* (2010) do também filósofo Renato Noguera.

Asante (1991, p. 171, tradução nossa)¹⁶ diz que Afrocentricidade é um quadro de referência em que os fenômenos são vistos a partir da perspectiva do africano. A abordagem afrocêntrica busca em todas as situações a centralidade apropriada da pessoa africana. Na educação, isso significa que os professores fornecem aos alunos a oportunidade de estudar o mundo e seu povo, conceitos e história a partir de uma visão de mundo africana. Na maioria das salas de aula, seja qual for o assunto, os brancos estão localizados na posição central da perspectiva. A criança afro-americana deve se sentir estranha! A pequena criança afro-americana que se senta em uma sala de aula e é ensinada a aceitar como heróis e heroínas os indivíduos que difamaram os africanos, está sendo ativamente descentrada, deslocada e transformada em uma não-pessoa, cujo objetivo na vida pode ser um dia se livrar desse 'crachá de inferioridade': sua negritude. Em contextos educacionais afrocêntricos, no entanto, os professores não marginalizam as crianças afro-americanas, fazendo-as questionar sua própria autoestima porque a história de seu povo raramente é contada. Ao se verem como sujeitos em vez de objetos de educação – seja a disciplina biologia, medicina, literatura ou estudos sociais – os alunos afro-americanos

16 No original: Afrocentricity is a frame of reference wherein phenomena are viewed from the perspective of the African person. The Afrocentric approach seeks in every situation the appropriate centrality of the African person (Asante, 1987). In education this means that teachers provide students the opportunity to study the world and its people, concepts, and history from an African world view. In most classrooms, whatever the subject, Whites are located in the center perspective position. How alien the African American child must feel, how like an outsider! The little African American child who sits in a classroom and is taught to accept as heroes and heroines individuals who defamed African people is being actively decentered, dislocated, and made into a nonperson, one whose aim in life might be to one day shed that "badge of inferiority": his or her Blackness. In Afrocentric educational settings, however, teachers do not marginalize African American children by causing them to question their own self-worth because their people's story is seldom told. By seeing themselves as the subjects rather than the objects of education-be the discipline biology, medicine, literature, or social studies-African American students come to see themselves not merely as seekers of knowledge but as integral participants in it. Because all content areas are adaptable to an Afrocentric approach, African American students can be made to see themselves as centered in the reality of any discipline (ASANTE, 1991, p. 171).

passam a se ver não apenas como buscadores de conhecimento, mas como participantes integrais dele. Como todas as áreas de conteúdo são adaptáveis a uma abordagem afrocêntrica, os alunos afro-americanos podem ver a si mesmos como centrados na realidade de qualquer disciplina.

A principal advertência de Asante (1991) é no sentido de não igualar (ou polarizar) a afrocentricidade ao modelo em que as referências europeias estão posicionadas no centro e se capilarizam em múltiplas direções. As noções de supremacia branca e os propósitos que protegem as vantagens e privilégios dos brancos, na educação, na política, na economia etc., derivam do formato eurocêntrico de apresentar e entender o mundo. A afrocentricidade, enquanto estrutura de pensamento e referência pedagógica/curricular, não pratica a valorização etnocêntrica e comete degradação das perspectivas de outros grupos.

Já a história dos europeus, repleta de especificidade, interfaces e cruzamentos com diversas civilizações, é assim mesmo apresentada como reunidora total das experiências humanas e, portanto, universal. Segundo Asante (1987, 1991) é a eurocentricidade que prega e impõe a ideia de que as realidades históricas da Europa e seus modelos sociais, filosóficos, científicos, políticos, econômicos, religiosos e artísticos podem ser apresentados como balizas universais e que tratam de condições humanas gerais.

Isto é, o que é branco é apresentado como aplicável à condição humana em geral, enquanto o que é não branco é apresentado como aplicável à grupo e, portanto, não humano. Isso explica por que alguns estudiosos e artistas de ascendência africana se apressam em negar sua negritude; eles acreditam que existir como uma pessoa negra não é existir como um ser humano universal. (...) Naturalmente, a pessoa de ascendência africana deve estar centrada em suas experiências históricas como africano, mas os currículos eurocêtricos produzem tais aberrações de perspectiva entre pessoas de cor (ASANTE, 1991, p. 172, tradução nossa)¹⁷.

A afrocentricidade na educação conduz, obrigatoriamente, ao multiculturalismo educacional que não é uma abordagem hierarquizante, mas que acolhe com respeito diversas perspectivas culturais. Essa abordagem multicultural não considera qualquer razão como suficiente para impor a cultura europeia como de caráter universal; educadores e pensadores multiculturalistas contribuem para que estudantes não

17 No original: It imposes Eurocentric realities as "universal"; i.e., that which is White is presented as applying to the human condition in general, while that which is non-White is viewed as group-specific and therefore not "human." This explains why some scholars and artists of African descent rush to deny their Blackness; they believe that to exist as a Black person is not to exist as a universal human being (...) Naturally, the person of African descent should be centered in his or her historical experiences as an African, but Eurocentric curricula produce such aberrations of perspective among persons of color (ASANTE, 1991, p. 172).

permaneçam ignorantes em relação às histórias e realizações de outras populações além das europeias. A educação baseada nas ideias afrocêntricas abre caminho para currículos multiculturais (ASANTE, 1991, p. 172).

É importante assinalar que o lugar afrocêntrico de Asante (1991) parte da sociedade estadunidense e busca entender aquele contexto específico de forma detalhada e multidisciplinar. A educação nos Estados Unidos da América sempre esteve muito próxima de reproduzir e reforçar mecanismos e currículos racistas; as crianças afro-americanas sofrem os problemas derivados da falta de conhecimento sobre a história, cultura, filosofia e tradição dos povos africanos, das lutas contra o sistema colonial nas américas, dos heroicos processos de independência no continente africano ao longo do século 20; e as crianças brancas crescem ignorantes, fechadas ao multiculturalismo e pluralismo, com a ilusão de que o mundo só faz sentido se interpretado a partir das histórias dos povos europeus no centro (ASANTE, 1991, p. 173 – 174).

Uma das sustentações analíticas do citado autor aponta que o racismo anti-afro-americanos naquela realidade social, também praticado nas escolas e presente nos currículos e conteúdos, desloca psicologicamente e anula as referências trazidas pelas crianças pretas; elas não são referenciadas e confirmadas culturalmente; e o desenvolvimento de cada uma tende a ocorrer sem qualquer incursão significativa nos conteúdos afro-americanos.

Segundo Asante (1991, p. 172 – 173) o processo de afrocentralização das crianças afro-americanas deve ocorrer a partir do estudo e ensino de história, ciência, cultura, arte e tantas outras disciplinas. As pesquisas afrocentradas na educação atravessam ensinamentos sociológicos, psicológicos, antropológicos, históricos e das comunicações; por isso, é o maior ato desafiador da ideologia supremacista branca na educação nos últimos tempos. Nesse sentido, surge o “desafio afrocêntrico” que pode ser visto em três aspectos críticos:

- 1 – Questiona a imposição da visão da supremacia branca como universal e/ou clássica;
- 2 – Demonstra a indefensibilidade das teorias racistas que atacam o multiculturalismo e o pluralismo;
- 3 – Projeta um ponto de vista humanístico e pluralista, articulando Afrocentricidade como uma perspectiva válida e não hegemônica (ASANTE, 1991, p. 173, tradução nossa)¹⁸.

¹⁸ No original: The Afrocentric challenge has been posed in three critical ways: (1) It questions the imposition of the White supremacist view as universal and/or classical (Asante, 1990). (2) It demonstrates the indefensibility of racist theories that assault multiculturalism and pluralism. (3) It projects a humanistic and pluralistic viewpoint by articulating Afrocentricity as a valid, on hegemonic perspective (ASANTE, 1991, p. 173).

Esses aspectos críticos do pensamento afrocentrado e do multiculturalismo despertaram correntes de pensamento contrárias/conflitantes; algumas alinhadas com a defesa das regras acadêmicas e epistêmicas eurocentradas. As principais acusações levantadas contra a afrocentricidade colocam em dúvida a existência dos conceitos frequentemente empregados nas construções e organização de esquemas analíticos, teóricos e metodológicos. Isto é, as categorias e termos estudados e checados por longa cadeia de pesquisas desempenhadas por africanos, afro-americanos e afrodescendentes de várias nacionalidades, são consideradas falsas, imprecisas e sectaristas. No entanto, a “educação afrocêntrica não é contra a história. Ela é pela história – correta e acurada – e se é contra alguma coisa, é contra a marginalização dos afro-americanos, dos hispano-americanos, dos asiático-americanos, dos nativos americanos e de outras crianças não brancas” (ASANTE, 1991, p. 173, tradução nossa)¹⁹.

Na interpretação de Asante (1991), o currículo que não permite a prática afrocêntrica e não considera a importância do ensino/estudo multiculturalista gera ignorância, desinformação, preconceito, distorções e mais racismo. Tanto que a maioria da população branca dos Estados Unidos da América ignora as contribuições de pesquisadores africanos e afro-americanos em diversos campos científicos, principalmente na história e cultura. Além disso, poucos professores estão capacitados a ministrar conteúdos e informações sistemáticas sobre estudos africanos e afro-americanos porque não passaram por cursos voltados para temas dessas naturezas (ASANTE, 1991, p. 175).

Nesse interim, Asante (1991) aponta que os currículos e temas presentes nas salas de aula das crianças e jovens norte-americanos, especialmente em História, não contemplam objetivos como apresentar positivamente algumas das tradições africanas que foram parcialmente transplantadas para as colônias americanas durante a vigência do comércio de africanos escravizados; desmistificar e desconstruir visões racistas sobre as práticas tradicionais e lugares sagrados em África; mencionar e debater a brutalidade e nuances do escravismo colonial, desde os eventos de perseguição e captura em solos africanos, as violências e indignidades dos navios mercadores, até a desumanização e os abusos impetrados pelo escravismo. Como esses e outros temas são excluídos da realidade

19 No original: Afrocentric education is not against history. It is for history – correct, accurate history – and if it is against anything, it is against the marginalization of African American, Hispanic American, Asian American, Native American, and other non-White children (ASANTE, 1991, p. 173).

de sala de aula, os estudantes ficam muito distantes de saber e aprender pela perspectiva e metodologias afrocêntricas. “Se nossos alunos soubessem a verdade, se eles aprendessem a perspectiva afrocêntrica (...) e se conhecessem toda a história sobre os eventos desde a escravidão que serviram para constantemente deslocar afro-americanos, seu comportamento talvez fosse diferente” (ASANTE, 1991, p. 175, tradução nossa).²⁰

A afrocentricidade na educação, vista pelas lentes de Asante (1991), também tem por objetivo corrigir as informações distorcidas pela forma eurocêntrica de educar. Ainda no caso da história, uma das ações corretivas/reparadoras cabíveis é trazer para o centro dos estudos/debates informações e quadros explicativos multidisciplinares, capazes de identificar os pontos que deveriam contemplar de forma positiva as perspectivas e realizações africanas ao longo do tempo. Outras duas possibilidades de prática histórica afrocentrada devem incidir sobre: os resultados ruins que vieram dos contatos dos povos africanos com estrangeiros, especialmente árabes e europeus; apontar a África não apenas como contribuinte ou coadjuvante da história humana, mas como útero da vida humana na Terra e abrigo de grandes e antiquíssimas civilizações que foram pioneiras na construção e consolidação de saberes e recursos técnicos até hoje presentes e praticados em várias outras civilizações (como a filosofia, a arte, a matemática, a metalurgia, a agricultura, botânica etc.). Nos campos universitários da pesquisa e publicação de estudos conceituais-metodológicos e análises de dados, a epistemologia afrocêntrica abre caminhos para intelectuais africanos e afro-americanos nos departamentos das faculdades e, por isso, impacta sobre a comunidade acadêmica norte-americana estruturalmente acostumada com pessoas brancas no comando das principais universidades e linhas de pesquisa. (ASANTE, 1991, p. 175 – 177).

Afrocentricidade oferece a todos os americanos uma oportunidade de examinar a perspectiva do africano nesta sociedade e no mundo. Os resistentes afirmam que afrocentricidade é anti-branco (...) Afrocentricidade não é anti-branco; é, no entanto, pró-humano (...) em virtude da proteção proporcionada pela sociedade e reforçada pelo currículo eurocêntrico, a criança branca já está à frente da criança afro-americana na primeira série. Nossos esforços, portanto, devem se concentrar em dar à criança afro-americana maiores oportunidades de aprendizagem no nível do jardim de infância. No entanto, o tipo de assistência de que a criança afro-americana precisa é tanto cultural quanto acadêmica. Se as informações culturais

20 No original: Few have been taught the true horrors of being taken, shipped naked across 25 days of ocean, broken by abuse and indignities of all kinds, and dehumanized into a beast of burden, a thing without a name. If our students only knew the truth, if they were taught the Afrocentric perspective on the Great Enslavement, and if they knew the full story about the events since slavery that have served to constantly dislocate African Americans, their behavior would perhaps be different (ASANTE, 1991, p. 175).

adequadas forem fornecidas, o desempenho acadêmico certamente seguirá o exemplo (ASANTE, 1991, p. 179, tradução nossa).²¹

A Lei Federal n.º 10.639/2003 também possibilita à sociedade brasileira, no universo da educação, intensificar o diálogo e o aprendizado com a afrocentricidade. O filósofo Nogueira (2010, p. 13), em harmonia com Mofeli Kete Asante (1987; 1991; 2009), Maulana Karenga (2003), Ama Mazama (2009) e Reiland Rabaka (2009), defende ser possível e preciso “recorrer à afrocentricidade para dar subsídios para um currículo que favoreça a diversidade étnico-racial e contribua na desconstrução de desigualdades socio-raciais [algo que] pode se configurar como uma possibilidade interessante para combater o racismo antinegro”. Tal currículo precisa ser interdisciplinar, capaz de acolher fundamentos afrocentrados e debater sobre diversidade étnico-racial e educação antirracista no Brasil. Nessa perspectiva, a Lei Federal nº 10.639/2003 serve de entrada para os elementos epistêmicos afrocentrados, postos por Nogueira (2010) como capazes de “enegrecer e suliar práticas pedagógicas” e atravessar disciplinas como Língua Portuguesa, Educação Física, Educação Artística, Matemática (e suas tecnologias), Filosofia, Sociologia, Geografia e História.

No que se refere à História, Nogueira (2010, p. 10) recomenda que sejam problematizados e/ou recusados pelos professores os critérios e parâmetros que a visão eurocentrada direciona para os temas e subtemas africanos; a disciplina contribui para “(...) desmistificar e desconstruir equívocos em torno de civilizações antigas e desenvolver um profícuo debate, trazendo autores como Cheikh Anta Diop que fez pesquisas que demonstraram que o Egito era uma civilização negra na antiguidade; mas apesar da vigorosa investigação, essa informação segue com baixa visibilidade”. As referências historiográficas precisam estar em oposição ao eurocentrismo e tocar as relações estabelecidas entre e pelos povos daquele continente. Nesse ponto, o autor se alinha e dialoga com Kabemgele Munanga, em Por que ensinar história da África e do negro no Brasil de hoje? (2015), que também considera, em análise crítica, que a história da África na “(...) historiografia brasileira ainda existente (...) foi ensinada de maneira

21 No original: Afrocentricity provides all Americans an opportunity to examine the perspective of the African person in this society and the world. The resisters claim that Afrocentricity is anti-White; yet, if Afrocentricity as a theory is against anything it is against racism, ignorance, and monoethnic hegemony in the curriculum. Afrocentricity is not anti-White; it is, however, pro-human. Further, the aim of the afrocentric curriculum is not to divide America, it is to make America flourish as it ought to flourish. This nation has long been divided with regard to the educational opportunities afforded to children. By virtue of the protection provided by society and reinforced by the Eurocentric curriculum, the White child is already ahead of the African American child by first grade. Our efforts thus must concentrate on giving the African American child greater opportunities for learning at the kindergarten level. However, the kind of assistance the African American child needs is as much cultural as it is academic. If the proper cultural information is provided, the academic performance will surely follow suit (ASANTE, 1991, p. 178).

distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (MUNANGA, 2015, p. 25).

Para Noguera (2010) quaisquer iniciativas no campo da educação que se pretendam conduzidas pelas ideias derivadas do conceito de afrocentricidade precisam de amparo e sustentação da filosofia, da história, da sociologia e da psicologia em perspectiva africana. “Todo projeto afrocentrado advoga valores e ideais africanas, partindo de campos epistêmicos e planos axiológicos assentados em culturas africanas” (NOGUERA, 2010, p. 6). Os sete princípios (*Nguzo Saba*) de Karenga (2003) deram o tom de suas considerações e análises.

Pois bem, uma proposta de educação afrocentrada deve estar assentada em fundamentos apoiados na história dos povos africanos, numa linha filosófica africana, em investigações sociológicas que analisem as sociedades africanas e afrodiaspóricas, e, numa psicologia afrocentrada. É fundamental que todo projeto afrocentrado de educação perceba como o sistema educacional hegemônico é permeado, constituído e divulgador desses valores que localizam a natureza como objeto, o conhecimento como arma e propriedade, e, o ser humano como ser que “controla” e exige que tudo grave ao seu redor. Mas, não se trata, somente, de identificar os padrões hegemônicos; mas, de propor e sustentar a afrocentricidade. É preciso conceber a natureza a partir de um lugar africano em todos os aspectos da vida (NOGUERA, 2010, p. 6).

A Lei Federal nº 10.639/2003 permite evidenciar, compartilhar em âmbito educacional os detalhes e as riquezas não materiais deixadas/marcadas na sociedade brasileira por africanos e seus descendentes e, ao mesmo tempo, concentra importantes elementos fundadores e objetivos do pensamento afrocentrado. Esta pesquisa, ao fornecer a temática da educação tradicional africana como ponto principal de partida para estudos e consolidação de dados, colabora para o processo coletivo de práticas educativas antirracistas no Brasil; uma vez que apresenta como referências epistêmicas alguns fundamentos e elementos filosóficos da educação tradicional africana e da educação tradicional das crianças Fon do Benin, região do antigo reino do Daxomè. Essas e outras reflexões são retomadas no terceiro capítulo.

1.4. A Educação tradicional africana segundo alguns pensadores africanos

Esta seção apresenta um recorte de alguns caminhos teórico-metodológicos relevantes para nosso estudo sobre educação tradicional africana. Sua função é abordar

os autores/textos que forneceram outras bases teóricas e de método desta pesquisa e ajudaram a pensar o objeto, os recortes temáticos, os questionamentos preliminares pertinentes, os objetivos e as hipóteses. Em outros termos, o capítulo concentra as produções selecionadas de teóricos africanos e as contextualiza em face da busca pelos ensinamentos da educação tradicional das crianças do povo Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè.

O processo de levantamento dos pensadores daquele continente dedicados aos estudos sobre história, família e tradições africanas, entre pioneiros e contemporâneos, não permitiu abordar a maior parte da produção historiográfica e comparar/analisar seus estilos, análises e contribuições. A escolha dessas referências levou em consideração o enfoque de cada autor sobre o conceito de educação tradicional africana e a articulação com as ideias, necessidades e caminhos deste estudo.

À vista disso, Amadou Hampatê Bá (1901-1991) e Aliu Babatunde Fafunwa (1923-2010) iniciam o capítulo. São tomados nesta pesquisa como teóricos balizares da educação tradicional africana porque seus ensinamentos e abordagens jogam luz sobre complexos mundos tradicionais; além de estimular possibilidades analíticas e interpretativas sobre a tradição Fon do Benin. Os pensadores Michael B. Adeyemi e Augustus A. Adeyinka propõem olhares e reflexões que atentam para os processos históricos capazes de moldar os elementos essenciais das famílias africanas e os desafios experimentados pela educação tradicional africana nesse começo de século 21.

A abordagem dos materiais selecionados, por sua vez, exigiu lançar mão de numerosas citações diretas. Essa postura visa a máxima preservação e identificação precisa dos ensinamentos, pensamentos e conceituações dos autores, suas ferramentas metodológicas e seus pontos de referência teórica.

Mesmo assim, não foi possível percorrer todos os caminhos apontados e explorados pelas autoras e autores em seus textos. Três questionamentos são feitos a cada obra com vistas à organização e otimização desse processo de coleta das informações estruturantes: qual é a definição de educação tradicional africana apresentada? Qual estudo de caso é feito? Quais embasamentos teórico-metodológicos estão presentes nas análises e foram contribuições cedidas a esta pesquisa?

1.4.1 Amadou Hampatê Bá

Em 1981 a UNESCO lançou *Histoire générale de l'Afrique, I: Méthodologie et préhistoire africaine*. Resultado dos esforços conjugados de estudiosos e pesquisadores africanos e não africanos, foi publicado no Brasil em 2010. Entre os vários autores está o malinês Amadou Hampatê Bá (1900-1991) com *La Tradition Vivante* (A Tradição Viva).²²

No referido texto, que atravessa a história, a linguística, a etnologia, a sociologia e a religiosidade, o autor usa a categoria “educação tradicional africana” ao apresentar quem são “os grandes depositários da herança oral” entre os Bambara, na região antigamente denominada Bafur. Para Hampatê Bá (2010) a educação tradicional africana é aquela que:

(...) começa, na verdade, no seio de cada família, onde o pai, a mãe e as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições de vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios etc. Os provérbios são as missivas legadas à posteridade pelos ancestrais. Existe uma infinidade deles. (...) Por outro lado, o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias de vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança. Ao fazer uma caminhada pela mata, encontrar um formigueiro dará ao velho mestre a oportunidade de ministrar conhecimentos diversos, de acordo com a natureza de seus ouvintes. (...) Assim, qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir à narração de um mito, de uma história ou de uma lenda. Qualquer fenômeno observado permite remontar às forças de onde se originou e evocar os mistérios de unidade da Vida, que é inteiramente animada pela Se, a Força sagrada primordial, ela mesma um aspecto do Deus Criador (BÁ, 2010, p. 183).²³

Chamados de *Doma* ou *Soma*, os “Conhecedores” retêm heranças ancestrais (e dos fatos hodiernos) transmitidos pela oralidade no processo tradicional de educação. “Podem ser Mestres iniciados (e iniciadores) de um ramo tradicional específico (iniciações do ferreiro, do tecelão, do caçador, do pescador, etc.) ou possuir o

22 Esse texto foi trabalhado pelo professor Alain Pascal Kaly na aula inaugural da disciplina optativa Cristandade, Estado e Branquitude (2019.2) no Programa de Pós-graduação Profissional de Ensino em História (UFRRJ). Foi muito significativo entender os escritos de Hampatê Bá pelas interpretações e explicações de outro intelectual do continente. As abordagens e reflexões do professor Kaly sobre a profundidade dos ensinamentos trazidos por Hampatê Bá transcenderam aos debates conceituais e acadêmicos da Sociologia e História da África e ajudaram a escolher e fundamentar os caminhos que conduziram ao objeto desta pesquisa. Foi a partir do entendimento do conceito de educação tradicional africana de Hampatê Bá que iniciamos buscas referenciadas por outros estudiosos diretos e indiretos do tema.

23 Citamos esse trecho do texto de Hampatê Bá (2010) em nosso artigo Educação Tradicional Africana e Lei 10.639/03: em busca de diálogos entre Benin e Brasil. Black Geographies podem colaborar nesse processo? (2020).

conhecimento total da tradição em todos os seus aspectos” (BÁ, 2010, p. 175). Enquanto mestre iniciado, o *Doma* faz parte do grupo de “*detentores da Palavra*, principal agente ativo da vida humana e dos espíritos” e deve: a) respeitar profundamente o processo de “exteriorização das vibrações de forças interiores” e falar pouco (“sinal de boa educação e nobreza”); b) estar comprometido com a verdade da tradição; c) “dominar a manifestação de suas emoções ou de seu sofrimento” (BÁ, 2010, p. 177 – 178).

Segundo Hampatê Bá (2010, p. 184), na África a educação tradicional parte da História: “(...) História das Terras e das Águas (geografia), a História dos Vegetais (botânica e farmacopeia), a História dos “Filhos do seio da Terra” (mineralogia, metais), a História dos Astros (astronomia, astrologia)”. A História do Homem, nesse contexto, é apontada como a mais significativa e entrelaçada com todas as outras histórias, já que o homem concentra em si, na sua formação material e espiritual, parte de tudo que existiu antes dele. Os reinos da vida perpassam e viabilizam sua própria existência. Simbolismos, explicações sobre seu corpo e psiquismo estão presentes nessa história que destaca a vida humana.

No universo dos Bambara, essa educação está diretamente ligada aos ofícios tradicionais artesanais que são portadores e transmissores da tradição oral. Cada oficiante de atividade artesanal tradicional está ligado a um conjunto de “conhecimento esotérico transmitido de geração a geração e que tinha sua origem em uma revelação inicial.” As ações de tecelões, ferreiros, carpinteiros e outros profissionais são precedidas por cantos (palavras) e gestos ritualísticos que devem atender aos códigos de proibição e incumbências específicas de sua posição.

Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é *vivido*, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser. Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as Palavras sagradas; o contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a Palavra a cada gesto (BÁ, 2010, p. 189).

Tornar-se um tradicionalista *Doma* exige paciência e dedicação aos estudos na escola da vida. O direito de falar em reuniões e para toda sociedade, por exemplo, somente pode ser exercido depois de o indivíduo completar 42 anos de vida e 21 anos de iniciação ritualística religiosa. Uma vez reconhecido socialmente, o mestre precisa viajar para conhecer e aprender com outros mestres de seu mesmo ofício, desde que não pertença à

classe *horon* – cujos jovens são preparados para não viajar ao exterior, defender seu país e trabalhar com seu pai. Um tradicionalista da savana precisa viajar e trocar conhecimentos, fazer circular saberes; algo que resulta em uma “memória histórica coletiva” capaz de interligar territórios, famílias e grupos étnicos que se deslocaram por diversas áreas. Durante as viagens e “investigações, a extensão do aprendizado dependia da destreza, da memória e, sobretudo, do caráter do jovem” (BÁ, 2010, p. 200 – 201).

Hampatê Bá (2010), embora tenha admitido não possuir fundamentos sobre tradições que não viveu ou estudou pessoalmente, “em particular as relativas aos países da floresta”, foi a primeira referência conceitual que conduziu aos conhecimentos sobre educação tradicional das crianças Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè. Ao definir educação tradicional africana, no contexto Bambara, possibilitou entrever algumas características dessa modalidade educacional: assistemática; não institucional; complexa; de longa duração; sagrada e harmonizada com os elementos da natureza; com práticas completamente diferentes dos padrões europeus. A oralidade e a memória são seus pilares; guardam e transmitem os conhecimentos através das gerações.

O autor aponta dois problemas que se apresentam no caminho dos estudos/estudiosos sobre história e tradições daquele continente. O primeiro é o pensamento cartesiano. Pensar e entender a vida nesse molde, dividida e categorizada, impede entender a “alma africana”. A cultura africana não está separada da vida, não é abstrata; [mas] “(...) se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade” (BÁ, 2010, p. 169).²⁴ O segundo problema é a limitação cultural. Para Hampatê Bá (2010) o “(...) pesquisador europeu ou africano que deseja aproximar-se dos fatos religiosos africanos está fadado a deter-se nos limites do assunto, a menos que aceite viver a iniciação correspondente e suas regras”. Tal atitude exige, no mínimo, conhecimento da língua. Isto porque a educação tradicional “liga-se à experiência e se integra à vida”. Há nessa educação a exigência de experimentação e vivência porque nem tudo é explicável (BÁ, 2010, p. 182).

Hampatê Bá (2010) oferece referenciais metodológicos e teóricos intrínsecos ao estudo de história africana e recomenda observá-la a partir do ponto de vista da tradição, que exige reconhecer o papel da oralidade e do contato direto com mestres

²⁴ Esse cartesianismo fez com que muitas instituições e pesquisadores ocidentais negassem com veemência a história e a cultura dos povos marcados pelo não uso da escrita (sistemizada em códigos e gramáticas); não concedessem “(...) à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando tratamos do testemunho de fatos passados.” O olhar privilegiado que as fontes escritas receberam gerou atraso. Após 1945 foram realizados trabalhos no sentido de reconhecer a transmissão de conhecimento através da oralidade como fonte e metodologia para as ciências humanas (BÁ, 2010, p. 167 – 168)

tradicionalistas. O autor considera não ser possível aproximação e entendimento sobre tradições sociais e culturais de África sem referência e respeito à tradição oral – que pode não ser entendida pela “mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas” (BÁ, 2010, p. 167 – 169).

A palavra, na tradição africana, confere coesão e sustentabilidade social. Entre as sociedades orais existe uma ligação forte do indivíduo com a palavra. A oralidade é a base da história africana “(...) e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie [sic] nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos” (BÁ, 2010, p. 167 – 168).

Sendo assim, é fundamental que as perguntas e buscas por informações ocorram junto a mestres tradicionalistas porque são eles que guardam em suas memórias extraordinárias os conhecimentos sobre a terra, a agricultura, as plantas, cosmogonia, astronomia, psicologia etc. “Uma história que se quer essencialmente africana deverá necessariamente, portanto, apoiar-se no testemunho insubstituível de africanos qualificados” (BÁ, 2010, p. 175). O compromisso desses mestres com a verdade da tradição é sagrado e deriva de uma “interdição ritual” que “atinge todos os que, tendo de exercer uma responsabilidade mágico-religiosa e de realizar os atos rituais, são, de algum modo, os intermediários entre os mortais e as forças tutelares” (BÁ., p. 177).

O citado autor malinês não considera o testemunho escrito superior ao testemunho oral porque aqueles que registraram de forma escrita os acontecimentos precisaram relembrar como tais acontecimentos lhes foram narrados, caso não os tenham propriamente testemunhado; e se tiveram experiência própria, apresentaram suas próprias narrativas e/ou de seu grupo social. Nesse sentido, destaca que os documentos escritos como as “Sagradas Escrituras” estiveram vulneráveis aos interesses e intenções obscuras de sucessivos copistas e falsificadores – condição capaz de gerar controvérsias. Atrás do testemunho está o valor de quem presta o testemunho, sua participação em um movimento encadeado que confere “fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade” (BÁ, 2010, p. 168).

Ler/entender o conceito de educação tradicional africana através das lentes oferecidas por Hampatê Bá (2010) apresentou, sobretudo, um mundo completamente avesso ao originado pela forma cartesiana de pensar a vida; e permitiu realinhar as ideias principais deste estudo na direção dos pontos fundantes das sociedades africanas. Por exemplo, fez o interesse ser descolado do processo educacional tradicional como um todo

para a sua etapa inicial. Isto é, ao contrário de buscar o máximo de informação e conhecimento sobre a educação na tradição Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, teve lugar nesta pesquisa a ideia de aprender o que os mestres e todas as pessoas recebem de mais importante quando crianças em termos de educação tradicional, ou ainda, o que as crianças recebem como educação tradicional, independente de origem e da classe social a que pertençam. Visto que os processos tradicionais africanos de educação não cessam, duram todas as fases da vida; por outro lado, existem saberes e lições que são compartilhadas apenas durante a infância.

As explicações, reflexões e informações presentes em Hampatê Bá (2010) facilitaram, portanto, a articulação com informações, reflexões e explicações presentes em Dominique Fadaïro (2001), Adjignon Débora Gladys Hounkpe (2009), Sena Annick Abiou (2016) e Aboubakar Traoré (2020, 2021).

Outro resultado dessa imersão nos pensamentos de Hampatê Bá (2010) foi o surgimento de perguntas tanto na etapa de construção do projeto quanto nos momentos dos ajustes. Quais são as principais lições da tradição Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, passadas para uma criança? Como são transmitidas e ensinadas essas lições? Qual o papel das crianças nesse processo? Existem pontos de convergência entre educação tradicional e educação escolar no Benin? Existiram/existem diálogos estabelecidos e possíveis entre educação tradicional das crianças Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, e educação familiar e escolar no Brasil?

Os ensinamentos daquele autor também geraram perguntas de fundo metodológico. Como, a partir da diáspora brasileira, estudar uma forma de educar e transmitir conhecimento de origem baseada na religião e na interconectividade das formas de vida e elementos dos mundos visível e invisível, ancorada na transmissão oral por via de provérbios, canções e histórias sagradas? Como trazer esses conhecimentos para o mundo das ciências histórica, geográfica e educacional, marcadas também pela mentalidade cartesiana?

As respostas para essas e outras perguntas são apresentadas no segundo e terceiro capítulos.

1.4.2 Aliu Babatunde Fafunwa

Segundo Thomas O. Fasokun (2000) o também nigeriano Aliu Babatunde Fafunwa (1923 – 2010) representa exemplo de talento e brilhantismo na carreira de professor e educador panafricano. Com reflexões filosóficas sobre educação centradas nas crianças e seus papéis ao longo do processo educativo, Fafunwa, por acreditar que a educação deveria identificar e potencializar as habilidades e interesses dos estudantes, foi responsável por realizar mudanças significativas na política e prática educacionais em seu país de origem. Ocupou a posição de primeiro reitor da Faculdade de Educação e diretor do Instituto de Educação da Universidade de Ifé (1967 – 1976); em 1981 tornou-se o primeiro presidente do Conselho de Administração da Faculdade Estadual de Educação de Lagos. Uma de suas frentes de ação foi a defesa e valorização da(s) língua(s) materna(s) no processo de educação institucional das crianças nigerianas, ao mesmo tempo que as grandes forças e agentes externos insistiam em estratégias pedagógicas pensadas e implementadas com base na língua e cultura coloniais.

Aliu Babatunde Fafunwa em *Direction in African Childhood Education* (1977) concentra-se sobre como muitas comunidades da Nigéria continuaram educando as gerações a partir de seus próprios sistemas e modelos tradicionais, mesmo mais de cem anos depois da invasão e estabelecimento da educação ocidental, escolar e universitária. A abordagem desse autor envolve preocupações sobre como a família média nigeriana Yoruba apresentava às crianças o sistema educacional tradicional em um contexto já marcado pela ocidentalização da educação e alguns costumes e leis.

Dividido em três seções, o texto é resultado de uma apresentação na *Annual Study Conference* (1976). Diferentemente de Hampatê Bá (2010), Fafunwa faz uma definição conceitual detalhada daquilo que tratou por educação tradicional africana, mas fica distante das origens e significados sagrados do processo educativo tradicional Yoruba. A atenção do autor está voltada para os métodos e objetivos da educação tradicional em face das crianças e jovens. De forma sucinta e precisa, responde sobre conteúdos e princípios praticados e valorizados naquela tradição; aponta os ensinamentos balizares passados dos mais velhos para os mais novos através das músicas, danças, provérbios, histórias, atividades e, sobretudo, condutas e ações.

Na primeira seção, *Traditional African Education: the early years*, descreve alguns elementos presentes na educação tradicional desde a chegada de uma criança até os primeiros anos de vida. Música e dança fazem parte das ocasiões do nascimento e da

cerimônia de nomeação. O ato de nomear envolve parentes e amigos; ritos especiais são conduzidos pelo membro mais importante da família e a criança pode receber meia dúzia de nomes. Em determinados grupos étnicos esses nomes estão ligados às circunstâncias do nascimento, a algum evento daquele dia ou período; ganham, portanto, significado especial (FAFUNWA, 1977, p. 250).

A segunda seção, *Aims of traditional African Education*, destaca o caráter multilateral da educação tradicional africana que visa formar um indivíduo honesto, respeitoso, habilidoso, cooperativo e em conformidade com a ordem social (FAFUNWA, 1977, p. 251, tradução nossa).²⁵ Para Fafunwa, não é possível dividir em categorias os caminhos percorridos por esse tipo de educação.

Com pouco mais de vinte linhas, a terceira seção, *New Directions in African Education*, apresenta reflexão sobre a necessidade de harmonizar os sistemas de educação tradicional e a forma ocidental institucionalizada de educar; algo equilibrado a partir da tradição e em diálogo com o moderno. Além disso, convida para ações orientadas de pesquisa e experimentações que contribuam positiva e amplamente na educação das crianças africanas (FAFUNWA, 1977, p. 256).

Fafunwa (1977) é fundamental para esta pesquisa porque apresenta e defende o conceito de educação tradicional africana como um sistema de conhecimentos e métodos educacionais de origem ancestral, passado de geração em geração, capaz de resistir aos tempos e fenômenos histórico-sociais, com especificidades segundo a origem do grupo étnico, que orienta e molda indivíduos, famílias e comunidades inteiras até hoje; multifacetado e não restrito ao espaço escolar, ligado à vida em comunidade e convivência/respeito aos mais velhos. Seu artigo teve peso especial, sobretudo, nos processos de: a) percepção dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação tradicional africana de crianças, especificamente Yoruba da Nigéria; b) entendimento dos alcances e limitações da proposta investigativa; c) elaboração e escolha das perguntas apresentadas ao nosso entrevistado cujas raízes ancestrais familiares também são de origem Yoruba. Outrossim, revelou a possibilidade de uma aproximação cultural cautelosa, respeitosa e contextualizada em relação aos saberes tradicionais Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè. Ao lado de Hampatê Bá (2010), complementa a base desta teórica pesquisa sobre educação tradicional das crianças Fon.

25 No original: “who is honest, respectful, skilled, cooperative and conforming to the social order of the day” (FAFUNWA, 1977, p. 251).

A partir de lentes universalistas Fafunwa (1977) enxerga que o processo inicial de educação de uma criança, não importando a origem, consiste na apresentação das noções e treinamentos em higiene, alimentação, socialização e comportamento em geral. A mãe leva sua criança consigo para onde for e oferece os cuidados quando adoecem; ensina e entende expressões faciais que são uma espécie de linguagem secreta entre mãe e filho. Nesse estágio de desenvolvimento, entre 0 e 5 anos, as crianças são mais ligadas às mães que aos pais “porque a mãe e não a família cria (...) nessa fase inicial de seu desenvolvimento” (FAFUNWA, 1977, 250, tradução nossa).²⁶

Segundo Fafunwa (1977), na educação das crianças africanas, os avós, tios(as) e irmãos (ãs) dividem com pais e mães o protagonismo educativo entre as idades de 4 e 6 anos, em alguns casos antes. As crianças são enviadas em pequenas tarefas, histórias são contadas para ensinar sobre obediência e respeito pelos mais velhos (um aspecto muito importante da educação africana), pelos códigos de comportamento e pela história da família e do grupo étnico” (FAFUNWA, 1977, p. 251, tradução nossa).²⁷ É um processo interligado, coletivo, que direciona aos comportamentos, habilidades e saberes necessários e praticados entre os seus.

A educação tradicional africana acontece a partir dos conhecimentos que um mais velho transmite pela oralidade, em íntimo contato com as forças e elementos da natureza. Os anciãos são fontes vivas de conhecimento tradicional; cada um reúne consigo saberes que fazem parte de uma cadeia de transmissão milenar. Eles estão à frente de todas as atividades relevantes do tecido social. As decisões são sempre tomadas em conselho ou de forma centralizada/personificada por autoridade reconhecida e inquestionável na tradição.

Os indivíduos, ao receberem os ensinamentos tradicionais, tendem a se perceber parte de um coletivo com história e práticas estabelecidas/fundadas no sagrado, regidas por protocolos e exigências inegociáveis. O comportamento de seus pais, pares e de toda sociedade, além das habilidades e conhecimentos necessários para conferir e efetivar cidadania tradicional no seio da comunidade são pacientemente ensinados e aprendidos.

26 No original: “because the mother and not the family rears the child at this early stage of his or her development” (FAFUNWA, 1977, p. 250).

27 No original: “Between the ages of 4 and 6 and sometimes younger, grandparents, uncles and aunts in some families become involved in the education of the child. They send him or her on small errands, tell the child stories, teach obedience and respect for elders (a very important aspect of African education), codes of behavior, history of the family or the ethnic group” (FAFUNWA, 1977, p. 251).

Nesse sentido, cada evento social ensina o que está diretamente ligado aos saberes/ensinamentos tradicionais.

Entre os Yoruba, é forte a reverência praticada diante das pessoas de idade avançada. Antiguidade confere privilégios em termos de atividades sociais e econômicas, particularmente na partilha de despojos, prêmios, riqueza. São tratados como homens e mulheres de sabedoria e devem demonstrar essa e outras características nas falas e ações para que não percam suas posições junto àqueles que os veem como lideranças (FAFUNWA, 1977, p. 251).

A idade é um importante elemento na vida africana; é um fator central entre os grupos étnicos da Nigéria e marca todo o processo tradicional de ensino e educação. Desde muito cedo uma criança africana conhece as “*age grade associations*” (associações de idade) que variam entre as muitas sociedades do continente. A idade é um quesito inegociável; não permite flexibilização; organiza a vida social e atende ao equilíbrio e harmonia da comunidade com os saberes/ensinamentos ancestrais. Acessar e entender conhecimentos está condicionado ao grupo etário de que se faz parte.

“A educação tradicional africana é abrangente; e toda instituição social envolve atividades de educação que levam o indivíduo a adquirir padrões de comportamento, habilidades e competências necessárias para uma cidadania efetiva na comunidade em que vive” (FAFUNWA, 1977, p. 251, tradução nossa).²⁸ Além disso, é marcadamente multilateral e seus objetivos finais (honestidade, respeito, habilidades sociais e técnicas, senso de coletividade e prática da tradição) não podem ser categorizados porque são sustentados por uma base comum concentrada em elementos de fundo religioso que permeiam as relações cotidianas.

No entanto, o autor considera que existem/são identificáveis sete aspectos da educação tradicional africana que remetem aos seus objetivos. A saber:

- 1 – desenvolver habilidades físicas latentes das crianças; 2 – desenvolver caráter ético; 3 – inculcar respeito pelos mais velhos e aqueles em posição ou autoridades; 4 – desenvolver habilidade intelectual; 5 – adquirir formação profissional específica e desenvolver atitudes saudáveis em relação ao trabalho honesto; 6 – desenvolver um senso de pertencimento e participar ativamente dos assuntos familiares e comunitários; 7 – compreender, valorizar e promover

28 No original: “Traditional African education is all-embracing; and every social institution involves education activities that lead the individual to acquire behavior-patterns, abilities and skills necessary for effective citizenship in the community in which he or she lives” (FAFUNWA, 1977, p. 251).

o patrimônio cultural da comunidade em geral (FAFUNWA, 1977, p. 251, tradução nossa).²⁹

O momento infantil dessa educação estabelece o conjunto de valores, conhecimentos e atitudes que precisam ser aprendidos por todos da mesma sociedade. Ao analisar o primeiro desses sete aspectos, desenvolver habilidades físicas latentes das crianças, o autor considera que em uma sociedade africana tradicional a criança intuitivamente pula, sobe em árvores, dança ou realiza qualquer outra ação tendo buscado inspiração nos irmãos e nos mais velhos. Ela descobre no processo natural de crescimento, aos poucos, os usos e potencialidades de seus membros. O ambiente vivido, por mais limitante que seja, oferece desafios que ajudam a criança a experimentar e aprender coisas novas. A observação dos adultos e de outras crianças em momentos de brincadeira, de felicidade, de informalidade, de dança, de interação com os elementos dos ambientes natural e doméstico/familiar, faz com que a figura de um professor ou especialista seja desnecessária nessa etapa do processo educativo. Todos são educadores e têm saberes conferidos pelas experiências de vida e das etapas da educação que estão a transmitir; são respeitados por isso (FAFUNWA, 1977, p. 252).

O segundo aspecto, desenvolver caráter ético, aparece em destaque entre muitas sociedades de várias partes daquele território, visto em escala continental. Para sustentar/justificar seu entendimento acerca do mundo Yoruba, o autor recorre à obra de Nathaniel Akinremi Fadipe (1893 – 1944): *The sociology of the Yoruba* (1970).³⁰ Segundo Fafunwa (1977), Fadipe (1970) afirma ser principalmente dentro da família estendida que as crianças obtêm a maior parte de sua educação. Fafunwa considera que nas sociedades tradicionais da Nigéria os pais desejam que seus filhos e filhas sejam ativos, honestos, gentis e colaborativos. Independente da diversidade étnica, os pais nigerianos temem profundamente que seus descendentes causem qualquer tipo de desonra ao grupo familiar. Nesse sentido, os esforços de todos que educam uma criança convergem para o ponto de estimular a construção de um sólido caráter, em harmonia com os valores e regras da

29 No original: “While these educational objectives cannot be neatly decompartmentalized, seven aspects of them can be identified: (a) To develop the child's latent physical skill; (b) To develop ethical character; (c) To inculcate respect for elders and those in position or authority; (d) To develop intellectual skill; (e) To acquire specific vocational training and develop healthy attitudes toward honest labor; (f) To develop a sense of belongingness and to participate actively in family and community affairs; (g) To understand, appreciate and promote the cultural heritage of the community at large” (FAFUNWA, 1977, p. 251).

30 A sociologia dos Yoruba foi resultado da dissertação de doutorado defendida em 1940 na Universidade de Londres, editada pelos sociólogos Francis Oluokun Okediji (1932 – 1976) e Oladego O. Okediji (1930-2019), com suporte/publicação da Ibadan University Press.

tradição. Ensinar boas posturas e condutas é tarefa de muito fôlego e precede em muito a educação escolar. As crianças aprendem desde cedo, através de provérbios e contos, sobre comportamento, moral e ética abonados socialmente pela tradição e as consequências de eventuais ou reiterados desvios. Formar caráter a partir do que a tradição ensina, afirma Fafunwa (1977), é algo severo porque para muitas sociedades africanas esse é o ponto mais importante do processo educacional. A falta de outros aspectos que se espera estimulados e desenvolvidos na infância pode ser compensada pelo bom caráter dele ou dela. No entanto, a falha no caráter de um membro da família pode significar a vergonha e desgraça de todos (FAFUNWA, 1977, p. 252 – 253).

O terceiro aspecto, inculcar respeito pelos mais velhos e aqueles em posição ou autoridades, também está presente na educação tradicional da maioria dos povos africanos – quase de forma unânime. Os mais velhos a serem respeitados por uma criança que está sendo educada segundo os preceitos da tradição são todas as pessoas com as quais ela entra em contato, por mais curto que seja. Membros da família estendida ou de fora dela, autoridades tradicionais, chefes políticos, também recebem tratamento respeitoso. Tal tratamento é manifestado em complexa cadeia de cumprimentos com palavras e gestos bastante marcados; saudações específicas para ocasiões e pessoas diversas – pais, adultos em geral, lideranças. Existem formas de manifestar respeito pelos mais velhos ao brincar, dançar, tocar instrumentos, sentar-se, na prática da agricultura, durante a pesca, ao tecer, em uma caminhada, após uma doença, em festas de casamentos, em ocasião fúnebre etc. Na avaliação de Fafunwa (1977), nenhuma descrição/teorização alcançou com profundidade os elaborados e complicados *greeting system* (sistemas de saudação) dos vários grupos étnicos da Nigéria. Agradecimentos e saudações são exigidos para cada circunstância e variam conforme a classe ou posição social da pessoa a ser cumprimentada. As sociedades e cultos secretos têm seus cumprimentos específicos conhecidos apenas pelos seus membros. Por esses e outros fatos, não seria, para Fafunwa, um exagero considerar que os africanos têm o mais complicado sistema de comunicação física e verbal do mundo. Somente depois de dominar as muitas saudações próprias de seu grupo étnico alguém poderá ser considerado maduro e apto a desempenhar e participar de outras esferas da vida social (FAFUNWA, 1977, p. 253).

Ao considerar a etapa da educação tradicional que busca desenvolver/treinar as habilidades intelectuais das crianças, Fafunwa (1977) recorre a Good (1945) para definir intelecto como o poder de integrar a experiência e intelectualização o ato de raciocinar abstratamente em como formar conceitos e julgamentos. A partir dessas lentes, o pensador

nigeriano diz que a educação tradicional africana encoraja profundamente o crescimento e desenvolvimento intelectual. Observar, imitar e participar são alguns dos maiores métodos de aprendizagem empregados. Crianças e jovens são familiarizados ao ambiente e suas paisagens; conhecem as épocas de chuva; quando esperar e lidar com período de seca; as estações de caça e pesca; as áreas de plantio e as áreas estéreis. Eles e elas, em idades distintas, ouvem os mais velhos contarem sobre geografia e história comunitárias, cantarem músicas de oração em meio aos eventos sociais históricos; algo que torna a história oral tradicional uma experiência estimulante e difícil de ser apagada/esquecida. Plantas e animais locais são descritos ou cuidadosamente observados; a instrução didática vem acompanhada por demonstrações. O comportamento animal é importante assunto, tanto por razões protetoras quanto em propósito de criação (FAFUNWA, 1977, p. 253).

Fafunwa (1977) recorre novamente a Fadipe (1970) para argumentar sobre o uso dos numerosos provérbios e enigmas na educação tradicional Yoruba, com seus significados e propósitos. Naquela sociedade o poder de raciocínio da criança e as habilidades para tomar decisões são desenvolvidos por exercícios intelectuais ancorados em provérbios e enigmas quando as respostas diretas precisam ser evitadas ou para trazer o significado de pontos obscuros em conversas e argumentos. Existem os treinamentos específicos de grupos profissionais tradicionais como sacerdotes de Fá, erveiros, líderes de culto. Cada grupo possui um complicado sistema de treinamento de pré-iniciação, profundamente intelectualizado e que constitui uma espécie de nível superior de ensino, direcionado em grande parte para os jovens adultos, admitidos depois de demonstrarem capacidade de aprender mais e manter segredos. Outro importante recurso de treinamento intelectual tradicional entre as crianças Yoruba, citado por Fafunwa, é a matemática. Desde muito cedo elas são aproximadas ao processo de contagem de objetos concretos, produção de músicas rimadas, jogos e brincadeiras com as operações matemáticas (FAFUNWA, 1977, p. 254).

O quinto aspecto, adquirir formação profissional específica e desenvolver atitudes saudáveis em relação ao trabalho honesto ou educação vocacional, complementa a etapa de treinamento de caráter. Fafunwa (1977) informa que assim como as crianças e jovens adultos aprendem sobre boas maneiras, comportamento social e elementos da tradição, também recebem instrução sobre agricultura, comércio e atividades profissionais diversas, por participação ativa em cerimônias, rituais, demonstrações e outros tantos métodos.

O treinamento vocacional na sociedade tradicional, amplamente baseado no sistema de aprendizagem, é um dispositivo consagrado pelo tempo para educar milhões de jovens e adultos africanos. Para garantir disciplina e concentração, os filhos geralmente não são treinados por seus pais, mas por parentes, mestres artesãos em campos específicos ou amigos (FAFUNWA, 1977, p. 255, tradução nossa).³¹

O referenciado autor, no entanto, aponta a necessidade de educadores, psicólogos e orientadores educacionais agirem no sentido de equilibrar e ampliar as experiências/relações das crianças com a educação tradicional e a educação escolar.

O penúltimo aspecto da educação tradicional africana abordado pelo autor, desenvolver um senso de pertencimento e participar ativamente dos assuntos familiares e comunitários, revela que no sistema tradicional de educação as crianças são ensinadas a conhecer e apreciar seus papéis e lugares sociais como membros da sua família imediata, da família estendida e de toda a comunidade. A criança recém-chegada é acolhida por todos como membro/parente e passa a receber cuidados dos mais velhos que vão também ajudar a educar (FAFUNWA, 1977, p. 255).

A última peça desse edifício teórico de sete andares, construído por Fafunwa (1977) para apresentar em detalhes alguns objetivos da educação tradicional africana, isto é, compreender, valorizar e promover o patrimônio cultural da comunidade em geral, dedica importância ao treinamento realizado sem complicações metodológicas e institucionalizações capazes de explicar às crianças o amplo conjunto de herança cultural de seu povo. Logo, as crianças de uma sociedade tradicional não podem escapar de tomar consciência de seu ambiente físico e da sua cultura. Ela não é ensinada no sentido escolar, mas absorvida, vivenciada, obtida dia após dia em coletividade e contato com os mais velhos. Livros, filmes, peças teatrais etc. são inexistentes como estratégia de ensino; assim como cursos ou professores especializados que se possam contratar (FAFUNWA, 1977, p. 255).

Fafunwa (1977) fornece referências socioculturais contextualizadas e apontamentos da teoria e da metodologia sobre a educação tradicional africana e da educação tradicional das crianças Yoruba da Nigéria. Ele transporta para o texto partes dos ensinamentos que recebeu e experimentou. Torna possível vislumbrar a complexidade

31 No original: "Vocational training in the traditional society, largely predicated on the apprenticeship system, is a time-honored device for educating the millions of African youth and adults. To ensure discipline and concentration, the children generally are not trained by their parents but by relatives, master craftsmen in particular fields or friends" (FAFUNWA, 1977, p. 255).

daquele tipo de educação e traça rotas seguras para alguém se aproximar de qualquer tradição africana quanto ao tema educação tradicional de criança.

Mesmo sabendo que as sociedades africanas não podem ser observadas e compreendidas a partir de recortes e divisões que excluem ou subvalorizam o campo da espiritualidade, seu texto não apresenta linhas dedicadas a explicar sobre o culto dos Orixás e suas especificidades que transbordam para a vida social e organizam famílias, poder, calendário, festas, danças, músicas, brincadeiras, casamentos e cerimônias em geral.

O foco dele recai sobre os ensinamentos que todos e todas recebem, que as famílias praticam em suas casas, independentemente da posição social conferida pela tradição. Essa postura do autor foi percebida como um dos seus importantes ensinamentos/contributos teórico-metodológicos para esta pesquisa. Algo que adotamos e pode ser verificado no segundo capítulo.

Tal qual Fafunwa, a busca por ensinamentos da educação tradicional das crianças Fon não mirou os entendimentos e debates aprofundados sobre os cultos de Fá e Vodun, expressões máximas da religiosidade na região Antigo Daxomé e que dão sentido à vida em suas múltiplas esferas até hoje. Os meandros do sagrado, seus fundamentos, justificativas, métodos e significados transmitidos pelos mais velhos, sustentados e formados na tradição, não foram esgotados; quando muito referenciados, contextualizados e relacionados.

A principal razão para essa postura repousa no fato de que grande parte dos conhecimentos religiosos Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, veiculados pela oralidade e métodos específicos, não correspondem aos arranjos e esquemas analíticos trabalhados pelo universo acadêmico; na verdade, superam e transbordam algumas categorias analíticas recorrentes nesse espaço das letras e dos pensamentos esquemáticos. A maioria desses saberes somente pode ser compartilhada entre/por aqueles que passaram por diversos rituais, iniciações e são autorizados pelos códigos e regras tradicionais. Pierre Verger (1902-1996), por exemplo, precisou passar por alguns rituais iniciáticos e muito estudo junto aos mais velhos conhecedores da tradição para acessar e compartilhar conhecimentos sobre a religiosidade no Antigo Daxomé e na Nigéria. Algo que gerou obras literárias de grande importância.

Outra contribuição de Fafunwa (1977) está ligada ao pensamento e entendimento sobre as duas grandes limitações da pesquisa e sua abrangência. O primeiro aceno no campo dos limites foi dado pela leitura atenta de Hampatê Bá (2010) que trouxe, para

além das questões iniciáticas e do idioma, a amplitude e diversificações inerentes ao processo tradicional africano de educação; conforme exposto na seção anterior. Os sinais emitidos naquela obra (re)aparecem quando Fafunwa (1977) mostra que os ensinamentos tradicionais direcionados às crianças Yoruba da Nigéria não podem ser descritos em integralidade pela história ou qualquer ciência ocidental porque “(...) a cultura, na sociedade tradicional, não é ensinada; é assimilada” (FAFUNWA, 1977, p. 255, tradução nossa).³²

Ainda nessa direção, o segundo sinal limitador manifesta-se diante do caráter multilateral da educação tradicional africana cujos objetivos educacionais quase não podem ser compartimentalizados, mas aspectos são identificáveis (FAFUNWA, 1977, p. 251). Cinco dos sete aspectos acima descritos foram essenciais para sustentar, compor e organizar os caminhos investigativos desta pesquisa (envolver caráter ético; inculcar respeito pelos mais velhos e aqueles em posição ou autoridades; desenvolver habilidade intelectual; desenvolver um senso de pertencimento e participar ativamente dos assuntos familiares e comunitários; compreender, valorizar e promover o patrimônio cultural da comunidade em geral). Vistos e analisados em conjunto, esse quinteto de aspecto forneceu uma dimensão aproximada da área máxima de cobertura da educação tradicional africana e, por conseguinte, evidenciou que a abrangência adotada para esta pesquisa foi acertada, inclusive por questões teórico-metodológicas precípuas.

Em suma, Fafunwa (1977) ofereceu exemplos de conceito, teoria e metodologia indispensáveis para o processo de entendimento, transposição e organização dos conhecimentos obtidos nesta pesquisa em formato trabalhado e aceito pelos ambientes/debates acadêmicos. As referências socioculturais contextualizadas sobre a educação tradicional africana e a educação tradicional das crianças Yoruba desse autor também mostraram parâmetros seguros para arguir, entender e compartilhar os ensinamentos trazidos pelas fontes primária e secundárias consultadas sobre os Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, e sua educação tradicional de crianças. Por isso, também reaparecem no terceiro capítulo.

32 No original: “culture, in the traditional society, is not taught; it is caught” (FAFUNWA, 1977, p. 255).

1.4.3 Michael Bamidele Adeyemi e Augustus Adeleke Adeyinka

Michael B. Adeyemi – especialista em Educação e Estudos Sociais e professor do Departamento de Línguas e Educação em Ciências Sociais da Universidade de Botsuana – e Augustus A. Adeyinka – professor do Departamento de Fundamentos da Educação da mesma instituição e especialista em Filosofia e História da Educação –, em *The Principles and Content of African Traditional Education* (2003), formam a terceira peça fundamental desta engrenagem teórico-metodológica.

Tal artigo organizado em onze seções, trata de um mergulho profundo no tema educação tradicional africana. Para além da apresentação/contextualização de alguns debates centrais e correlatos, os autores tiveram como objetivos: discutir o conceito e o propósito geral da educação; examinar os princípios e conteúdo da educação tradicional africana e como são ensinados; contrastar a educação tradicional africana e algumas ideias ocidentais; destacar as fraquezas e forças da educação tradicional africana com ideias a base de contrastes; sugerir algumas possíveis áreas de estudos futuros (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 425).³³

Os autores lançam mão de três estratégias para pensar o conceito de educação. A primeira consiste em apresentar a origem da palavra, algumas variações e debates. A segunda é o compartilhamento de curtas definições de educação feitas por pensadores africanos e não africanos, a partir da Filosofia da Educação. A terceira diz respeito a revisitar análises e reflexões sobre educação e educação tradicional africana que publicaram em trabalhos escritos também em parceria ou individualmente.

O termo educação é, para os citados autores, derivado das palavras latinas *educare* e *educere*. A primeira tem ligação com o processo desempenhado pelos membros adultos da família e da sociedade que visa orientar, guiar, dar direção às crianças e continua na adolescência e vida adulta; maior que a escolaridade porque ocorre dentro e fora da escola. O segundo termo remete ao processo lento, gradual, delicado e habilidoso de estimular as potencialidades de alguém, sem que a doutrinação ocupe espaço de destaque enquanto metodologia. Em ambas as possibilidades as tarefas implícitas ou explícitas superam as da escola. Todos os membros da família, o grupo de pares, a organização

33 Não foi possível tocar integralmente e transportar para a dissertação cada ensinamento identificado no artigo; alguns maiores que a capacidade e intencionalidade deste capítulo/estudo. O conjunto dos objetivos buscados e alcançados pelos autores foi parcialmente tomado por empréstimo para, justamente, ajudar a organizar a exploração e análise de algumas seções e entrelinhas.

etária, os líderes comunitários, a igreja, a mesquita, a comunidade religiosa ou outro local de culto, a escola e a mídia de massa, têm seus papéis distintos a desempenhar (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 426 – 427).

Entre os estudiosos africanos cujas definições de educação são citadas estão James Adeyemi Majasan (1967), professor de Filosofia da Educação na Universidade de Ibadan (Nigéria), ‘a arte de ensinar’ e Henry Msango (1997), professor da Universidade de Zâmbia, ‘o processo de disseminação de ideias de geração em geração’(ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 427 – 428, tradução nossa).³⁴ Essas e outras citações sustentaram o argumento de que o significado da palavra educação assume variedade no debate filosófico.

Para Adeyemi e Adeyinka (2003, p. 426) a educação é o processo de transmissão cultural e renovação pelo qual os membros adultos de uma sociedade orientam cuidadosamente o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, iniciando-as na cultura da sociedade; geralmente assume a forma de doutrinação e obriga a criança a comer ou brincar ou fazer tarefas/lições (trabalho doméstico; trabalho de casa) em horas específicas do dia. Segundo os autores citados, existe uma medida de liberdade que permite ao aprendiz se comportar de maneira singular, desde que seus processos de aprendizagem e comportamentos não apresentem desvios amplos dos padrões sociais aceitos no seu contexto por convenção. A cultura da sociedade determina essa liberdade relativa; o que para uma sociedade é considerado conjunto dos valores da liberdade para outra sociedade pode ser visto como indisciplina. Citam como exemplo o fato de as crianças e tutelados ocidentais terem permissão para chamar os idosos pelos seus nomes, algo seriamente condenado em sociedades tradicionais africanas.

A partir do ponto de vista dos professores Adeyemi e Adeyinka, a educação pode ser o processo de interação entre guardiões e aqueles que procuram conhecimento, habilidades, ideias. Homens, mulheres, adolescentes, jovens adultos que procuram viver na era da ciência, informática e tecnologia buscam desenvolver ideias e habilidades, mas universidades, faculdades e escolas não oferecem tudo em termos de educação contemporânea. Existe uma educação industrializada, complementada por dispositivos conectados em rede aos meios de comunicação em massa e às indústrias dos diversos ramos do consumo. Nesse início de século 21, conhecimentos de informática são

34 No original: “the art of learning; the process of disseminating ideas from generation to generation” (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 425).

considerados básicos, inclusive para complementar qualquer informação que tenha sido obtida na situação formal de sala de aula (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 428).

Quanto aos propósitos gerais da educação, sustentam que alguns deles são tornar um indivíduo membro da sua sociedade de nascimento ou criação e envolvido por ela a ponto de conhecer o mundo e seu lugar nele; estimular hábitos e atitudes corretas em relação à vida e ao trabalho que permitam o desenvolvimento de potencialidades, conhecimento e sucesso profissional. Advertem que educação escolar e educação familiar se complementam/formam a educação (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 429).

A educação tradicional africana, por sua vez, aparece a partir dos ensinamentos oferecidos pelo citado/analizado Fafunwa em *History of Education in Nigeria* (1974).³⁵ O autor nigeriano é referência cardinal para Adeyemi e Adeyinka pelos sete aspectos que listou sobre aquele tipo de educação. Os tais aspectos são vistos e traduzidos como influenciadores de longo alcance para a educação formal/escolar de hoje em África e largamente similares aos objetos, conteúdos, métodos e técnicas de avaliação das instituições, se traduzidos em termos de currículo moderno, teoria e práticas modernas. Sob essa ótica, os aspectos assumem contornos e podem ser categorizados nos domínios modernos do cognitivo, psicomotor e afetivo. Por exemplo: a) o primeiro aspecto da educação tradicional africana segundo Fafunwa (1974, 1977), desenvolver as habilidades físicas latentes da criança, pode ser relacionado ao desenvolvimento psicomotor que lutas, jogos, músicas e rituais tradicionais exigem; b) o quarto aspecto de Fafunwa (1974, 1977), desenvolver habilidades intelectuais, perpassa o universo da cognição; c) os demais aspectos têm seus objetivos intimamente ligados ao domínio afetivo (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 429).

Adeyemi e Adeyinka (2003) consideram que diversos países africanos (Nigéria, Gana, Tanzânia e Malawi) têm educação tradicional semelhante em conteúdos e recursos metodológicos. Fazem parte do currículo tradicional, em diferentes estágios da vida do jovem a dança, a percussão, o pensamento crítico (ensinados em provérbios e histórias), o treinamento para uma vida saudável e profissionalmente produtiva, a culinária, o vestuário, a caça, os tipos de jogos e esportes, incluindo luta e corrida. Para que se desenvolvam plenamente e sejam aceitos pelo tecido social, os jovens recebem treinamento intelectual, físico e atitudinal. Na parte adulta da vida, as lições tradicionais

35 Alguns ensinamentos desse livro estão no artigo *Directions in African Childhood Education* (1977) analisado na parte anterior deste capítulo e incorporado a esta pesquisa como suporte teórico-metodológico.

continuam sendo ministradas com vistas a promover unidade, pertencimento e cidadania (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 430, tradução nossa).³⁶

A implantação da educação ocidental, no entanto, colaborou para abalar a importância da unidade social e de alguns valores/preceitos como honestidade, lealdade, bravura, bem-estar físico e mental, comportamento higiênico adequado, liderança exemplar, responsabilidade e prestação de contas. Mesmo assim, explicam Adeyemi e Adeyinka (2003), essas regras sociais, que existiam antes do advento da educação ocidental, persistiram vivas em suas sociedades e passaram para dentro das instituições educacionais e espaços de poder e tomada de decisão. Em Zâmbia, Tanzânia, Nigéria, Malawi, Gana e outros países do continente a unidade nacional e entendimento da realidade internacional são objetivos da educação institucionalizada, bem como ajudar a remover a pobreza, fome, analfabetismo, negligência eleitoral etc. Os valores tradicionais auxiliam na educação e treinamento para cidadania, melhoria e progresso da saúde, estímulo à competência profissional e desenvolvimento social. Portanto, entendem: “o objetivo futuro da educação em todos os países africanos é, ou deveria ser, o avanço do conhecimento e o desenvolvimento e utilização de habilidades apropriadas que levem à recuperação econômica nacional e ao progresso” (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 430, tradução nossa).³⁷

Para tratar, especificamente, dos princípios filosóficos da educação tradicional africana, na quinta seção do texto, Adeyemi e Adeyinka (2003) recorrem aos ensinamentos do professor ugandense Jakayo Peter Ocitti (1936-2016) em *African Indigenous Education: As practised by the Acholi of Uganda* (1973). Esse pensador identificou cinco princípios filosóficos presentes na educação tradicional africana nas sociedades pré-coloniais:

- 1) *preparationism* (preparacionismo): a educação tradicional africana prepara meninos e meninas de formas diferentes; está baseada na distinção das tarefas pelo

36 No original: “In Nigeria, Ghana, Tanzania and Malawi traditional education of youngsters involves intellectual, physical and attitudinal training in order for them to develop fully into acceptable adults in the society. In addition, different kinds of games, including wrestling and running, training for healthy living, cooking, dressing, hunting, carpentry, training to become a smith, critical thinking, drumming, dancing and marriage counselling form part of the traditional curriculum at different stages of the life of the youth. Even on becoming an adult after the usual rights of passage, traditional education continues as a lifelong process for the average African, to foster unity and citizenship in the immediate environment in which the African finds himself or herself” (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 430).

37 No original: “Therefore, the future aim of education in every African country is, or should be, the advancement of knowledge and the development and utilization of appropriate skills that would lead to national economic recovery and progress” (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 430)

gênero; existem práticas educacionais que reforçam e preparam para os múltiplos papéis sociais, mesmo nas sociedades mais centralizadas e estratificadas; dessa forma, a educação masculina produziu ferreiros, guerreiros, agricultores e governantes e outras ocupações dominadas por homens, das quais mulheres foram excluídas; as crianças também são preparadas para um tipo de senso de comunidade com deveres e obrigações de apreciar seus valores, costumes, idioma e história;

- 2) *functionalism* (funcionalismo): as práticas da educação tradicional africana apontam para o utilitarismo; na organização tradicional africana não há desemprego porque não existe lacuna entre estudo e o mundo do trabalho, todos aprendem tarefas e profissões que preenchem as necessidades comunitárias; outro resultado desse princípio é a integração do indivíduo à comunidade;
- 3) *communalism* (comunalismo): nas sociedades tradicionais africanas impera o espírito comunitário; toda pessoa adulta da comunidade tem dever e responsabilidade sobre uma criança, não apenas pai e mãe podem disciplinar um mau comportamento; existem bens pessoais e coletivos, bem como deveres/trabalhos individuais e comunitários; preparar a terra, plantar, colher, pescar, caçar, construir casas são tarefas que exigem parceria; além disso, há uma forma de poupança compulsória para todos os membros adultos da comunidade, usada em momentos de emergência ou para manutenção e expansão de atividades; por isso desabastecimento somente por questões climáticas ou de conflitos;
- 4) *perennialism* (perenialismo): a educação tradicional africana, de natureza conservadora e pouco aberta a progressismos, preserva e transmite o patrimônio cultural de uma dada sociedade por gerações;
- 5) *wholisticism* (holisticismo): também percebido como aprendizado múltiplo, consiste em reunir saberes que se ajudam e complementam diante dos desafios e necessidades do cotidiano tradicional; sendo assim, uma criança não aprende isoladamente a pescar, outras habilidades são despertadas e conhecimentos compartilhados como engenharia e construção de barcos, manufatura das redes e armadilhas de pesca, comércio etc.; às mulheres, geradoras da vida e cuidadoras das crianças, cabe entender, desde cedo, das coisas do corpo e da alma e das curas das doenças (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 431 – 433).

Os temas ou questões principais dos sistemas tradicionais africanos de educação, de acordo com Adeyemi e Adeyinka (2003), estão intimamente ligados aos objetivos principais elaborados por Fafunwa (1974) e emanam de situações/acontecimentos físicos, sociais e espirituais que remetem ao período pré-colonial.

O meio físico influencia os conteúdos curriculares tradicionais naquilo que pode ser pensado e organizado para ajudar a criança a se adaptar e beneficiar do ambiente que a envolve. São ensinados conhecimentos sobre o território, o clima, a vida animal e a flora locais. Conforme se cresce, mais se aprende e entende acerca dos usos das plantas e animais, em conformidade com os tabus sustentados socialmente; aprende-se as habilidades práticas em face das responsabilidades futuras ligadas a fatores do meio físico. A sobrevivência de muitas comunidades tradicionais se dá, em larga medida, sobre uma rede de relações sociais recíprocas que mantém unidas as pessoas entre si, famílias, clãs e aldeias; o meio social. Os sistemas de educação tradicional ensinam conteúdo específico da rede de relações sociais recíprocas. Esses conteúdos resultam socialmente no fato de outros adultos (da comunidade), além dos pais, poderem disciplinar e educar uma criança segundo os laços de reciprocidade; no respeito incondicional diante dos mais velhos; e no apreço pelas responsabilidades e obrigações sociais, mesmo que interesses pessoais sejam preteridos em favor da comunidade extensa (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 433 – 434).

O meio espiritual oferece saberes e conhecimentos para o currículo tradicional. Todos os eventos (seca, inundação, doença, morte, nascimento de uma criança, escolha dos nomes etc.) recebem significados espirituais. Logo, o processo educacional baseado na tradição tende a focar no ensino/instrução religiosa. Crianças recebem aprendem sobre práticas/rituais de purificação e instruções sobre a influência dos espíritos (benevolentes e malévolos) em causar ou evitar desastres, doenças e morte prematura. As normas e valores socialmente aceitos estão amparados pelos ensinamentos religiosos que proporcionam uma espécie de ponto de partida para a comunidade e seus arranjos organizativos (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 434).

Para explicar sobre a transposição geracional desses princípios filosóficos e conteúdo da educação tradicional africana, Adeyemi e Adeyinka (2003, p. 434 – 435) dialogam com Ado K. Tiberondwa em *Missionary Teachers Agents of Colonialism: A study of their activities in Uganda, 1877 – 1925* (1974).

Recitar músicas, enigmas e poemas são métodos empregados naquele ensino que é teórico e prático; as aulas podem acontecer em lugares diversos, inclusive nas áreas de

poder político e espiritual. As cerimônias religiosas de iniciação têm espaço comum na educação tradicional africana, são dotadas de alto grau de formalismo e rígida distinção entre professor e aluno, homem e mulher. Os estudantes são graduados após inúmeros testes de demonstração e posse dos conhecimentos transmitidos para resolução de situações e beneficiamento da comunidade. Adeyemi e Adeyinka (2003) abordam o caso dos *Ashanti* que têm uma educação tradicional altamente especializada com a presença marcante de professores profissionais os quais ensinam conhecimentos em história, diplomacia, medicina, agricultura, metalurgia de ferro e cobre, tecelagem, atividades de produção especializadas; as sequências organizadas de ensinamentos duram anos; os mestres recebem pagamentos, chamados de presentes, dos pais dos estudantes. Os referidos autores destacam, no entanto, que a tarefa de ensinar e educar crianças em muitas tradições em África é de responsabilidade coletiva; pessoas mais velhas, sobretudo idosos, desempenham papéis fundamentais na educação das crianças, juntamente às mães e pais, aconselhando, repreendendo, punindo e transferindo os conhecimentos.

As quatro diferenças apontadas por Adeyemi e Adeyinka (2003) entre os modelos tradicionais de educação e a forma ocidental moderna de educar: 1ª) na educação tradicional africana a moralidade e a ética são partes importantes do conteúdo, nas sociedades modernas são os códigos e estatutos que dão confiança e respeitabilidade ao professor profissional; 2ª) no sistema educacional tradicional africano o tempo de aprendizado é determinado por quem ensina e os mestres educadores são servidos pelos aprendizes por um tempo razoável depois de todo processo; 3ª) na educação moderna são os governos e autoridades da educação que estabelecem diretrizes para estudantes e professores, na educação tradicional africana a conduta individual e a organização social estão pautadas nas regras que emanam do mundo espiritual; 4ª) a educação imposta pelos estrangeiros não tem traços de informalidade como a educação tradicional africana, além disso adota currículos e programas específicos de disciplinas, exames, graduações e certificações altamente burocratizados (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 436).

Outro diálogo de Adeyemi e Adeyinka (2003, p. 437 – 438) com Ado K. Tiberondwa (1978) desenvolve-se a respeito das forças e fraquezas da educação tradicional africana.

Fraquezas:

- os saberes e habilidades possuídos por um determinado grupo étnico dificilmente são transmitidos para outro/de fora; a educação tradicional africana é quase exclusivamente familiar, de clãs; pouco voltada para contatos externos;
- não houve preservação escrita dos conhecimentos e muitos sábios africanos tradicionais morreram com sua própria sabedoria sem compartilhar para a geração seguinte;
- uso da inculcação do medo e punição como métodos de aprendizagem, sem brechas para dúvidas e mudanças profundas.

Forças:

- mantém estáveis fundamentos sociais, culturais e econômicos das sociedades e seus princípios filosóficos como perspectiva comunitária e não individualista;
- prepara meninos e meninas para as regras e imposições que são maiores que qualquer interesse pessoal, vindas dos mundos físico, social (inclusive do trabalho) e espiritual experimentados;
- impediu fome e desemprego porque a propriedade do alimento era coletiva e todos desempenhavam tarefas que traziam benefícios para a comunidade;
- controlou tensões sociais que hoje não se manifestam em taxas elevadas de crimes variados e doenças mentais/emocionais;
- estimulou o apreço dos jovens pela história de sua família/grupo e por valores como hospitalidade, generosidade, trabalho duro, honestidade, bravura.

As duas últimas seções do texto contemplam as considerações finais sobre as abordagens/análises desenvolvidas e sugestões para estudos. Adeyemi e Adeyinka (2003) admitem parcialidade na condução do estudo porque não tocaram todo o material e discussões a respeito de educação tradicional africana. Há, portanto, o reconhecimento da ampla dimensão e complexidade daquele sistema educacional, suas variantes, pontos comuns e multidisciplinaridade. Por isso a dificuldade de olhares atentos a todos os detalhes existentes. Consideram também que contribuíram com uma visão geral da tradição africana porque não fizeram um estudo de caso descritivo, mas buscaram

exemplos da educação que remontam ao período da África pré-colonial em sociedades diversas (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 439, tradução nossa).³⁸

Os professores Adeyemi e Adeyinka (2003) sugerem investigações que podem ser desenvolvidas entre três grupos de estudos africanos: 1) investigações sobre conteúdos, princípios e métodos das comunidades locais e grupos étnicos de grandes estados como África do Sul, Zâmbia, Gana e Nigéria no processo da educação tradicional, antes dos contatos com invasores; 2) estados menores como Suazilândia, Malawi, Lesoto, Gâmbia e Botsuana podem ser vistos em suas semelhanças e diferenças educacionais tradicionais também no contexto pré-colonial; 3) análises acerca dos impactos da cultura ocidental na política, filosofia e prática educativa tradicional em níveis nacional, regional e local, de maneira aprofundada.

Adeyemi e Adeyinka (2003, p. 439) defendem que aspectos da educação tradicional africana existem até hoje em muitos povos, apesar da introdução da educação ocidental. Essa argumentação é de suma importância para a nossa pesquisa sobre a educação tradicional das crianças Fon no Benin, região do antigo Reino do Daxomè porque ajuda a salientar que a educação tradicional africana não está cristalizada em um passado remoto, quase mítico e que deixou de existir depois dos séculos de violência e interferência dos invasores. Pelo contrário, ela continua presente no cotidiano de milhões de pessoas africanas desde o nascimento, com seus princípios filosóficos e regras; determinando papéis sociais e decisões subjetivas e comunitárias. O próximo capítulo comprova exatamente isso ao tratar da vida e dinâmica da educação tradicional no atual Benin.

As lentes filosóficas analíticas oferecidas por Adeyemi e Adeyinka (2003) ampliaram percepções e deram origem a pensamentos e questionamentos que ajudaram a organizar alguns passos iniciais desta caminhada investigativa. Por que aprendemos pouco nos cursos de graduação e pós-graduação sobre educação e filosofia da educação a partir de pensadores africanos? Como podemos ensinar sobre história, cultura, arte, geografia e sociedades africanas sem franco diálogo com teóricos e sábios de diversas partes daquele continente? O que precisamos aprender com as tradições africanas a respeito de práticas educativas e suas potencialidades?

38 No original: “We have not exhausted the material on aspects of traditional education in Africa. What we have done is simply to give an overall picture of the principles and content of education in African traditional society – that is, a general view of traditional education in pre-colonial Africa – without restricting ourselves to situations among a particular African community or ethnic group” (ADEYEMI e ADEYINKA, 2003, p. 439).

O texto favoreceu o entendimento da educação tradicional africana como um processo amplo, ancestral, centrado na oralidade e capaz de ser traduzido, lido e entendido pelos currículos e códigos modernos. Segundo Adeyemi e Adeyinka (2003) os ensinamentos de Fafunwa (1974) assumem essa relação de diálogo com os saberes e debates curriculares/escolares modernos, podendo ser apresentados e traduzidos segundo parâmetros cognitivos, afetivos e psicomotores. Isso significa e reforça, em outros termos, que educação tradicional africana não é oposta à educação escolar ou algo atrasado e sem valor. Na verdade ela precede a educação oferecida em instituições e a complementa; muitos elementos presentes na forma tradicional africana de educar foram incorporados ao modelo escolar de vários países dentro e fora do continente, em destaque o Brasil. Tal discussão é retomada no terceiro capítulo, com as perspectivas oferecidas pela Lei Federal nº 10.639/2003.

Adeyemi e Adeyinka (2003) defendem que o sistema africano tradicional de educação com seus princípios filosóficos e conteúdo foram capazes de garantir, através dos tempos, a permanência de comunidades inteiras mesmo diante de invasões, guerras, violências e opressões de toda forma. E isso somente foi possível devido à religiosidade que oferece os conteúdos para o currículo tradicional, bem como normas e valores sociais que unem a todos no cotidiano em muitas sociedades. Nesse sentido, a educação tradicional africana pôde ser compreendida como ferramenta de luta e defesa de diversos povos contra interferências externas e tentativas de modificação dos referenciais herdados dos ancestrais.

Adeyemi e Adeyinka (2003) demonstram que as construções teóricas e de conteúdo da forma tradicional africana de educar não são institucionalizadas e burocratizadas, ao mesmo tempo que atravessam a Filosofia, a Sociologia, a Linguística, a Geografia, a História e outras áreas do saber aplicadas à Educação. E que os métodos de ensinar os mais jovens sobre as tradições de suas famílias e regiões são variados e obedecem a esquemas rígidos de organização e funcionamento. Alguns ensinamentos são específicos e ofertados segundo orientações religiosas dos sacerdotes, outros devem ser ministrados por todos os mais velhos, adultos e anciãos que servem como modelo e fonte de saber para as crianças.

Tomar contato com o artigo dos professores Adeyemi e Adeyinka (2003) trouxe resultados para a sustentação da pesquisa sobre educação tradicional das crianças entre os Fon do atual Benin, região do antigo Reino do Daxomé. Por exemplo, as perguntas elaboradas e direcionadas ao nosso entrevistado e o processo de seleção dos trechos das

obras de Fadaïro (2001), Hounkpe (2007) e Abiou (2016). A estratégia de listar pontos de força e fraqueza da educação tradicional africana, e as possibilidades de diálogo com estudos correlatos, tornou evidente e inquestionável a existência de produção teórica e metodológica multidisciplinar sobre o tema/conceito que percorre o século 20 e desembarca no século 21, principalmente de autores africanos,

Em certa medida, ficou estabelecido também que esta pesquisa faz parte de um dos três grupos de estudos africanos sugeridos por Adeyemi e Adeyinka (2003), qual seja, aquele que investiga princípios, conteúdo e métodos ancestrais de comunidades/etnias na educação tradicional africana. Isso significa que não há isolamento ou inconsistência na nossa busca. Na verdade, trata-se de mais um tijolo depositado na muralha dos estudos a respeito da educação tradicional africana que figuram como alicerces.

Outro ensinamento presente no texto de Adeyemi e Adeyinka (2003) diz respeito aos princípios evidenciados daquele tipo de educação, a partir de referências a autores pioneiros do tema. Tais princípios devem ocupar lugar de evidência sempre que o objetivo for definir, analisar e caracterizar a riqueza e profundidade dos saberes ancestrais, os quais aparecem sintetizadas em conceitos filosóficos compatíveis entre si e com linguagens e estruturas de pensamento que permitem ao estrangeiro acessar/entender parte da complexidade organizativa de um sistema social pautado pela religiosidade.

É oportuno mencionar que esse tipo de educação chegou do lado de cá do Atlântico no corpo e nas memórias de cada desembarcado. Milhões de pessoas, em mais de quatro séculos, trouxeram muito mais que força produtiva e geradora de cabedal; chegaram mestres e aprendizes tradicionalistas, filósofos, engenheiros, médicos, botânicos, músicos, poetas, lideranças militares, tecelões, ourives, artesãos, metalúrgicos, nobres, rainhas e reis de variadas origens cujos saberes foram perseguidos e ocultados pela catequização e imposições culturais do escravismo.

CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO TRADICIONAL NO BENIN

Organizamos neste capítulo alguns elementos/ensinamentos da tradição Fon do Benin e informações históricas, geográficas, culturais e políticas daquele país. A priori, o capítulo seria nomeado Aprendendo sobre os Fon; e dividido em dois subcapítulos. O primeiro, Quem são os Fon?, teria como base as informações gerais a respeito de sociedades, culturas, histórias e religiões do Benin presentes nos estudos da professora Sena Abiu (2016) e no livro de Fadaïro (2001). Alguns trechos de Fafunwa (1977) e Hampatê Bá (2010), no trato do conceito educação tradicional africana, seriam retomados. O segundo, Conversando com um guardião das tradições orais do povo Fon, apresentaria a transcrição parcial da entrevista por pautas com o tradicionalista beninense sobre cultura, família e educação tradicional das crianças Fon.

No entanto, procedemos algumas modificações nesse planejamento inicial com a finalidade de bem assinalar a continuidade do alinhamento teórico-metodológico e os ensinamentos oferecidos pelos pesquisadores africanos que consultamos para formar as bases desta pesquisa. Destaque para a renomeação e reestruturação do capítulo. Essas ações foram subsequentes aos contatos intensos com as fontes produzidas por pesquisadores beninenses sobre aspectos geográficos, socioeconômicos, políticos e religiosos da tradição Fon, região do antigo Reino do Daxomè.

Tais modificações, no entanto, não significaram distanciamento ou ruptura em relação ao projeto de pesquisa, mas reorganizações e redefinições exigidas pelos temas dos campos da religiosidade e da política, por exemplo. O capítulo passou ao título A educação tradicional no Benin; e está dividido em três seções/subcapítulos.

O primeiro subcapítulo, Uma apresentação do Benin e história, compartilha informações básicas daquele território e suas populações. Do ponto de vista histórico-temporal, 1992 é o ano limite de nossa breve e superficial abordagem – período marcado por avanços sócio-políticos e econômicos. As referências beninenses são Dominique Fadaïro (2001), Sena Abiu (2016) e Mohamed Moudjabatou Mousa (2019).

O segundo subcapítulo, Aspectos da tradição Fon, passou a abrigar algumas informações sobre a visão de mundo e os fundamentos culturais vivenciados por eles. Trata-se de uma entre tantas abordagens possíveis que, longe de cobrir todos os pontos analíticos e sensíveis, apresenta como as práticas originárias da citada tradição influenciam em vários aspectos da vida das pessoas e famílias membras.

O terceiro subcapítulo, A educação tradicional no Benin: o caso das crianças Fon, foi construído a partir das informações oferecidas pela pesquisadora também beninense Adjignon Débora Gladys Hounkpe (2007) sobre educação tradicional de crianças no Benin contemporâneo, especificamente dos Fon. A outra fonte sobre o tema são as palavras do tradicionalista (bokonon) entrevistado, transcritas integralmente ao final.

Vale destacar que entendemos o contato direto com um tradicionalista daquele povo/daquela tradição como uma ação de extrema importância, à medida que permite intercruzar informações e executar as prescrições teórico-metodológicas de Hampatê Bá (2010). Lembramos que para o citado autor não existe história da África sem o exercício da oralidade na posição central e sem a participação de pessoas qualificadas e reconhecidas socialmente em seu contexto tradicional de origem como guardiãs de saberes ancestrais.

Algumas das informações presentes nesta seção estruturam e compõem/formam o nosso artigo: Contribuições da Geografia e das Black Geographies ao estudo histórico sobre educação tradicional africana, à luz da Lei Federal Nº 10.639/2003 (2023).

2.1 Uma apresentação do Benin e sua história

O Benin está localizado na porção subsaariana oeste, também denominada África Ocidental. Suas fronteiras são com Burkina Faso e Níger ao norte; a leste está a Nigéria; a oeste o Togo; o oceano Atlântico é o limite sul. Sua área total é de 112.622 quilômetros; com 12 estados (unidades federativas) e 77 municípios. A população total em 2019 alcançou 11,7 milhões; a maioria se divide entre Porto Novo e Cotonou, respectivamente capital administrativa e capital econômica do país (MOUSSA e PORTUGUEZ, 2019, p. 60 – 61; BRAGA JÚNIOR, 2023, p. 342).

Moussa e Portuguese (2019, p. 67), apoiados no conceito de cidade reconhecido pelo Instituto Nacional de Estatística e de Análise Econômica do Benin (2013), demonstram que entre as dez maiores cidades do país (Cotonou, Abomey-Calavi, Djougou, Porto-novo, Parakou, Banikora, Tchaourou, Kandi, Bohicon, Malanville) nenhuma ultrapassa 800 mil habitantes.

Destacamos que invasores, árabes e europeus, encontraram cidades ancestrais em vários pontos daquele território, as quais surgiram da tradição. As interferências e os interesses mercantis/capitalistas e religiosos dos forasteiros motivaram mudanças (BRAGA JÚNIOR, 2023, p. 342).

Atualmente, as cidades beninenses revelam paisagens que misturam elementos de períodos históricos distintos.

A imposição de uma lógica civilizatória europeia redesenhou as cidades africanas e criou no Brasil territorialidades cidadinas semelhantes ao que existia no Velho Mundo. Na África Ocidental existiam Cidades-Estados importantes, com domínios territoriais que incluíam cidades menores, aldeamentos e amplas áreas naturais e rurais. Oyó (Nigéria) e a já citada Abomey (Benin), são apenas dois exemplos de cidades reais africanas (MOUSSA e PORTUGUEZ, 2019, p. 63).

Para Moussa e Portuguese (2019, p. 65) “o contraste entre o novo e o velho, o antigo e o moderno, o tradicional e o atual (rugosidades) ganha destaque (...) sobretudo por sobrepor diferentes conceitos de cidades, de modo que a cidade atual foi gradativamente se sobrepondo às antigas, algumas com milhares de anos”.

MAPA 3 – Mapa: Macrorregionalização da África e localização do Benin



Fonte: MOUSSA e PORTUGUEZ, 2019, p. 60.

Cerca de 60% da população mantém-se da agricultura familiar. No entanto, muitas famílias mudaram-se para as cidades. Na área sul do país as atividades agrícolas são realizadas com maior presença tecnológica e suporte oficial. No norte, os índices de desigualdade e problemas socioeconômicos são maiores e a agricultura usa pouca tecnologia contemporânea (MOUSSA e PORTUGUEZ, 2019, p. 69).

Para Sena Abiou (2016) a história do Benin e de suas primeiras cidades e monarquias começa nas movimentações migratórias de povos oriundos do leste e do oeste. Séculos antes dos europeus, fosse nas cidades fortificadas, nas vilas ou aldeias, a tradição organizava e dava sentido às tarefas como plantio, caça, pesca, coleta, mineração, metalurgia, tecelagem, atividades comerciais, relações familiares, composições matrimoniais e outras; cada família respeitava proibições gerais e específicas da história do seu clã e outros.

Alguns pesquisadores explicam que essas denominações —leste e —oeste significam, na língua fon *Adja* e *Ayo* e se tornaram denominações dos povos que, supostamente, provieram do leste e do oeste. *Ayo* daria o nome à cidade nigeriana que se chama hoje em dia *Oyo*. Essa explicação pode, em certa medida, fazer sentido porque os povos *iorubá* e *nagô* no Benim são chamados de *Ayonu* o que em fon quer dizer —povos de origem oeste (ABIOU, 2016, p. 44)

As informações trazidas por pesquisas arqueológicas e de história oral apontam que alguns povos da África Ocidental foram se estabelecer em Tado (região de fronteira entre Togo e Benin, antigamente chamada *Ezame*) em busca de terras irrigadas e férteis, longe de problemas naturais e guerras. Tais povos estavam assentados exatamente na parcela territorial chamada *Adja* e deram origem aos *Adja-Tado*; chegaram em duas levadas de migração. Uma teve início no Níger e passou pela Nigéria; a outra veio de Burkina Faso e atravessou Gana. Após o reinado de Togbui-Anyi, aquele que rebatizou *Ezame*, surgiram três reinos: Allada, Daxomé e Xogbonou (Porto Novo) (ABIOU, 2016, p. 44).

Segundo Abiou (2016), os *Awori* formaram a terceira leva de migração para a região de Tado; provenientes de Badagry e Lagos, também na Nigéria, povoaram Sekété e região. Sendo que para a tradição oral “os primeiros ocupantes de *Sakété*, *Kétou* e *Pobè* são os iorubás originários de *Oyo*, no século XVII”. Os sucessivos episódios de enfrentamento e de trégua entre os reinos que disputavam territórios também geraram múltiplas intersecções entre famílias, grupos, sociedades e troncos etnolinguísticos; algo que justifica a presença de diferentes formas e maneiras de cultuar os ancestrais no litoral beninense. No entanto, vários “grupos étnicos no Benim reivindicam para si a origem *Adja-*

Tado. Podemos mencionar os *Hwla (pla)*, os *Xwéda* de Ouidah, os *Guns* (que seriam resultado de uma mestiçagem entre os *Adja* e os *Nagô*), os *Aizo* etc.” (ABIU, 2016, p. 44).

Embasada pelos dados do Instituto Nacional de Estatística e de Análise Econômica do Benin obtidos pelo censo de 2002, Abiou (2016, p. 44) informa que o Benin possui algo em torno de cinquenta e nove grupos étnicos, sendo os Adja, Fon, Bariba, Dendi, Yom, Lokpa, Peulh, Ottamari, Yoruba e os estrangeiros as “dez categorias principais de grupos étnicos socioculturais”. As religiões aparecem divididas em: tradicionais (Vodun 17,3% e outros 6%), islã (24%) e cristianismo (42%).

Para o linguista beninense Dominique Faïdaro (2001, p. 9), o Benin atual abriga vinte grupos étnicos originários, entre os quais os Adja, os Fon, os Aïzo, os Mahi, os Yoruba, os Nago, os Samba, os Bariba, os Dendi, os Peul, os Haoussa, os Batombu, os Waaba, os Natemba. Sendo que a língua dos Fon, chamada fongbè, é a mais importante das quinze línguas presentes no cotidiano da comunicação extraoficial beninense; é falada por dois terços dos habitantes do país. As religiões aparecem divididas em: animistas (70%), islã (7%) e cristianismo (23%) (FADAÏRO, 2001, p. 09 – 11). Animista deve ser interpretado como cultos tradicionais (Vodum).

Nesse contexto, as populações beninenses mantiveram suas heranças e cultos tradicionais, apesar das interferências externas; algo que resultou também em sincretismo e ressignificações. A explicação histórico-sociológica de Abiou (2016) para o grande número de cristãos declarados no Benin tem raízes na história política desde os primeiros contatos com europeus até os anos 70, 80 e 90 do século 20.

Abiou (2016) ensina que a história religiosa do Benin precisa ser levada em consideração e pensada em três momentos. O período tradicional ou época pré-colonial é o primeiro. O segundo período vai da chegada dos primeiros mercadores e missionários, no contexto das navegações europeias mercantilistas iniciadas no século 15, até a independência nos anos 60 do século 20 – longo período marcado por conversões forçadas e espontâneas, e lutas pela preservação dos saberes e valores herdados dos antepassados e constituintes da tradição. O terceiro período começou com os governos marxista-leninistas e foi até 1990, quando começaram os governos eleitos segundo o modelo democrático ocidental (ABIU, 2016, p. 48).

Desde os tempos dos ancestrais as relações políticas nas regiões que hoje formam o Benin foram perpassadas pelas questões vindas da tradição e da centralização do poder. Segundo T. Obenga (2010), o reino do Daxomé foi uma espécie de monarquia absoluta

onde o rei era visto como sagrado; escolhido pela vontade dos ancestrais; a materialização humana do poder; detentor de todas as prerrogativas de autoridade e comando estipuladas pela tradição; “senhor e proprietário de todas as riquezas (*dokunno*), escolhia e recrutava os *gles*i, isto é, os agricultores que ele destinava aos seus domínios ou oferecia como presente aos príncipes e chefes” (OBENGA, 2010, p. 74). Nas regiões periféricas do território daxomeano, famílias e personalidades representavam e exerciam poder em nome do rei e para seu benefício e reconhecimento contínuo; o sistema administrativo de chefia, somado a um poder central divinizado e inquestionável em seus pilares funcionais, permitia um estado forte, disciplinado e capaz de expandir suas fronteiras.

Houve então, num dado momento, um processo de conquista e aculturação-assimilação entre os povos aparentados e vizinhos (Fon, Mahi, Alada, Savi, Juda etc.). O “reino” torna-se, a partir daí, um Estado pluriétnico, estruturado e centralizado graças a uma forte organização administrativa e militar, e também a uma economia dirigida e dinâmica. Às vésperas da penetração colonial, o reino de Danxome constituía um verdadeiro Estado-Nação, onde o diálogo e a palavra, a adesão das populações (através das chefias), eram um princípio de governo (OBENGA, 2010, p. 74).

Segundo Sena Abiou (2016), o contato dos católicos europeus com os povos daquela região africana intensificou-se nos anos 60 do século 19 com a chegada em Ouidah dos monges capuchinhos que ergueram igreja, escolas e centros de medicina ocidental. Com o passar do tempo foram instaurados seminários; chegaram outras ordens e associações católicas; clérigos nascidos na região passaram a receber ordenação.

Estratégias e medidas de conversão foram efetivadas; existia, portanto, o combate em relação às práticas religiosas tradicionais; algo que o governo marxista, iniciado nos anos 1970, endossou até sua derrocada em 1990. Não por acaso, nesse período surgiram lideranças católicas beninenses responsáveis por realizar forte propaganda contra a religião e os costumes tradicionais, além de exorcizar as pessoas que se sentiam tomadas por espíritos ruins, pressionadas socialmente e/ou buscavam afastamento das tradições. Os valores e compromissos tradicionais não perderam completamente o lugar de importância, mas passaram a ser apontados como as causas dos problemas das pessoas e da sociedade beninenses; os(as) sacerdotes tradicionalistas e seus seguidores foram perseguidos e acusados de mobilizar as forças espirituais para interferir em questões de poder e do mundo sociopolítico, além de dificultar conversões e mudanças nos hábitos e costumes ancestrais (ABIOU, 2016, p. 52).

Naquele contexto pré-invasões, os soberanos de cada região e de todo reino, bem como seus representantes mais próximos eram fortemente determinados pelas lições

tradicionais. Os códigos da tradição permeavam as decisões e os comportamentos individuais e sociais; agiam e representavam, em contextos específicos, obstáculos para projetos de poder de origem estrangeira e de grupos internos. Sendo assim, para que toda ou grande parte da ordem social pudesse ser transformada/modificada para atender aos tantos e conflitantes interesses, era preciso que alguns valores e elementos nascidos da tradição fossem neutralizados, tornados subvalorizados, distanciados da vida pública e religiosa do país e das autoridades.

O final dos anos 1980 no Benin teve como pano de fundo uma grave crise socioeconômica marcada por protestos, iniciativas golpistas e processos políticos repressivos/violentos. O marxismo-leninismo, encabeçado desde 1972 pelo militar Mathieu Kérékou (1933 – 2015), enfrentava suas últimas etapas nas estruturas daquele país. Em dezembro de 1989, mesmo depois de algumas medidas consideradas acenos em direção a novos rumos menos autoritários e de perseguição, seu líder foi destituído; o único partido autorizado a funcionar (o Partido Revolucionário do Povo Beninense) foi separado das principais estruturas de poder.

As mobilizações continuaram até assumir contornos de pré-guerra civil. A cidade de Cotonou, no final de fevereiro de 1990, sediou uma conferência nacional com mais de quatrocentos representantes de toda sociedade civil; os principais objetivos seriam conter o ímpeto golpista do governo e impedir que as convulsões sociais tomassem proporções ainda piores. Somada ao poder da população mobilizada, a conferência conseguiu encerrar as atividades parlamentares e governamentais alinhadas ao governo ditatorial de Kérékou e convocou eleições gerais para fevereiro de 1991. A mesma conferência escolheu Nicéphore Dieu Donné Soglo (1934 –) para exercer o poder até a data do pleito. Soglo acabou eleito pela população e com apoio de setores da igreja católica.

O governo de Soglo (1991 – 1996) foi marcado por tentativas de restabelecimento da economia a patamares menos agudos de crise e respeito pelos direitos humanos, tão ameaçados pelo seu predecessor. Para a pesquisadora brasileira Ana Lúcia Araújo (2009), o processo de redemocratização beninense também atingiu as esferas da tradição e seus aspectos culturais e artísticos.

No começo dos anos 1990, durante o processo de redemocratização, a República do Benim passou a mostrar ao mundo aspectos de sua história e de suas culturas. Dentro dessas especificidades, se encontra o comércio atlântico de africanos escravizados, pois o atual país se encontra no âmago do que foi no passado o reino do Daomé, um dos maiores reinos escravagistas da África Ocidental. Foi durante os preparativos das comemorações dos 500 anos da chegada de Cristóvão Colombo às Américas que os representantes do Haiti

chamaram a atenção para o fato de que pouca atenção tinha sido dada ao papel dos africanos na construção do Novo Mundo. A delegação haitiana lançou a ideia de desenvolver um projeto científico para preencher essa lacuna, que foi batizado com o título de Rota do Escravo. A discussão sobre a memória da escravidão no contexto local e, também, numa perspectiva mais abrangente, não se mostrou uma tarefa simples. No começo, os idealizadores do projeto se propunham a discutir não somente o papel dos países europeus no comércio atlântico de escravos, mas, também, a lembrar a responsabilidade dos países africanos e muçulmanos no tráfico interno e no tráfico transaariano. Apesar disso, o projeto acabou sendo articulado somente em torno do comércio atlântico e foi dividido em cinco eixos: científico, educacional, artístico e cultural, conservação de arquivos e turismo cultural (ARAÚJO, 2009, p. 136).

Nesse sentido, antes mesmo que tivessem início os primeiros desdobramentos do projeto A Rota dos Escravos (1994), houve o Ouidah 92, uma conferência e festival artístico e cultural com base nas tradições e no culto aos ancestrais. Prevista para ocorrer em dezembro daquele ano, as reuniões e festividades tiveram lugar entre 8 e 18 de fevereiro de 1993. Um dos importantes resultados alcançados depois dessa jornada foi a institucionalização do dia 10 de janeiro como Festa Nacional do Vodun ou Festa Nacional das Religiões Endógenas. Para Abiou (2016) tratou-se de um importante deslocamento que tirou a tradição milenar do culto aos ancestrais e às forças da natureza da periferia das atividades sociais, da marginalidade, da condição de clandestinidade e perseguição, para devolver lugar e posição de reverência, respeito sociocultural e histórico.

No que diz respeito ao Estado, desde 1990 um particular interesse foi atribuído aos cultos pelo regime democrático e com ajuda da UNESCO. Observou-se uma grande mediação das tradições em nível nacional e internacional. Essa mediação reforçou a legitimidade desses cultos que se tornaram instrumentos de globalização dos saberes regionais através de encontros e colóquios. A UNESCO participou nesse contexto da reconstrução de alguns locais de culto em Ouidah. Neste período a selva sagrada de Ouidah foi renovada e estabelecida como patrimônio cultural nacional. Algumas casas também têm desenvolvido suas próprias estratégias de colaboração com a UNESCO, através do desenvolvimento de mini-projetos destinados a reorganizar as casas de culto. Expressões como “Benim é o berço mundial do Vodun”, mostram o desejo de associar o processo de reconstrução nacional aos cultos tradicionais (ABIOU, 2016, p. 50).

Desde então os governos e planejamentos estratégicos beninenses têm praticado a conservação, valorização e difusão de alguns aspectos culturais das heranças ancestrais/tradicionais dos diversos povos que compõe aquela população nacional, da história do país etc.

2.2 Aspectos da tradição Fon

Apresentar aspectos gerais de uma cultura não é tarefa fácil. As lentes fornecidas pela História também ajudam a pensar nos campos da Sociologia, da Filosofia, da Geografia, das Artes, da Linguística e outros. Isso porque, os desafios descritivos e contextualizadores exigem perspectivas multidisciplinares. O historiador, ao tentar agir isoladamente, tende a temporalizar as informações e buscar organizações compartimentadas e quadros temporais que tentam alto nível de precisão.

Boubou Hama (1906 – 1982) e J. Ki-Zerbo (1922 – 2006), em texto chamado Lugar da história na sociedade africana, no segundo capítulo da História Geral da África (2010), começam por dizer que o ser humano é “um animal histórico” e os africanos e africanas não escaparam de tal definição; pelo contrário, fizeram e entenderam a história que geraram e deixaram incontestes provas disso em várias áreas da vida social, inclusive com técnicas para produção de alimentos, medicina, artes, filosofia, metalurgia e outros campos.

Para os referidos autores, as sociedades africanas são resultado de processos milenares marcados por vitalidade, unicidade e singularidade dentro do universo histórico em que a história é, primeiro, um projeto para depois tornar-se um modelo, um padrão. No entanto, cada sociedade desenvolve a compreensão de seu processo histórico; cada indivíduo e a coletividade “têm consciência de serem os agentes de sua própria história”; constata-se também que “o tempo africano é, às vezes, um tempo mítico e social” (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 23 – 24).

Segundo Hama e Ki-Zerbo (2010, p. 24), alguém que tenha contato com a África através de literatura etnológica pode enxergar as sociedades daquele continente como não portadoras da noção de tempo ou adeptas do tempo mítico, fortemente ligado ao passado representado de forma mítica/fantástica, origem dos costumes que vêm de tempos muito antigos e, de certa maneira, interferem e justificam a própria História. Nesses contextos, o pensamento histórico assume contornos essencialmente sociais e de longuíssimo alcance. O indivíduo não tem uma relação pessoal com o tempo; a coletividade é afetada por ele em todos os setores. A ideia de tempo nas sociedades tradicionais africanas irá assegurar a continuidade entre as gerações, a conexão com os antepassados e os acontecimentos de outras épocas.

O mundo visto pelas tradições africanas não está dividido entre vivo e morto, entre presente e passado, entre material e imaterial; não existe visível e invisível. O pensamento

compartimentalizador e categorizador são inoperantes; e a causalidade não é refém do presente, ela ocorre em todas as direções e possibilidades; “(...) o tempo africano tradicional engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente” (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 24).

Os autores acima citados tratam como exemplo o imperador do Mali, Kankou Moussa (1312 – 1332), quando enviou sua representação diplomática para contato com o soberano de outra sociedade em esforço para convertê-lo ao islamismo. A resposta do interpelado foi que não tomaria qualquer decisão ou ofereceria qualquer resposta antes de consultar os seus ancestrais. O culto liga o presente e o passado “constituindo-se os ancestrais agentes diretos e privilegiados dos negócios que ocorrem séculos depois deles” (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 25).

Nesse tempo “suspensão”, a ação do presente é possível mesmo sobre o que é considerado passado, mas que permanece, de fato, contemporâneo. O sangue dos sacrifícios de hoje reconforta os ancestrais de ontem. E até agora, os africanos ainda exortam seus próximos a não negligenciarem as oferendas em nome dos parentes falecidos, pois os que nada recebem constituem a classe pobre desse mundo paralelo dos mortos e são obrigados a viver do auxílio dos privilegiados, que são objeto de generosos sacrifícios feitos em seu nome (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p. 25)

Como nos ensinou Hampatê Bá (2010), a forma ocidental de pensar e fazer ciência, apoiada no cartesianismo, não consegue captar e entender os complexos contextos socioculturais milenares do continente africano porque tudo está interligado; divindades, natureza e humanidade estão no mesmo patamar, conectados; o mundo é visto e vivido religiosamente e os rituais, que variam entre áreas e povos, exercem força sobre os comportamentos do indivíduo e as relações sociais amplas.

Deve-se ter em mente que, de maneira geral, todas as tradições africanas postulam uma *visão religiosa do mundo*. O universo visível é concebido e sentido como o sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de formas em perpétuo movimento. No interior dessa vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário, e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca (mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana) será objeto de uma regulamentação ritual muito precisa cuja forma pode variar segundo as etnias ou regiões (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 173).

Também para Hampatê Bá (2010), algo que apontamos no capítulo anterior, a oralidade, o uso da palavra para a transmissão dos conhecimentos pelas gerações e para a realização dos rituais e magias, é marca importante nas sociedades tradicionais africanas. A organização dessas palavras leva ao surgimento da tradição oral africana, que é

distorcida sistematicamente e esvaziada em seus ensinamentos quando limitadas e descontextualizadas nas visões ocidentais racistas.

Contrariamente ao que alguns possam pensar, a tradição oral africana, com efeito, não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os griots estão longe de ser seus únicos guardiães e transmissores qualificados.

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcentrar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 169).

As palavras que formam a tradição oral estão fundadas nas experiências e nas iniciações, mas o limite não existe; é maior que as histórias das divindades porque também envolve a história dos seres humanos. Os sábios que detém os conhecimentos tradicionais de suas respectivas culturas olham e entendem a vida fora de contornos que tentam diferenciar o que é material e o que é imaterial. Na tradição oral a vida é maximizada e vista sem divisões e contingências; todos os seus setores remetem ao tradicional que é, simultaneamente, religioso, educacional, técnico, científico, iniciático, histórico etc. Os comportamentos individuais e coletivos não podem ser tomados para análise de forma dicotômica ou isolada. A tradição oral vai sempre expressar “(...) uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem” (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 169).

Vale relembrar que Hampatê Bá (2010) não discorreu sobre tradições que não vivenciou e não estudou pessoalmente; seus exemplos saíram dos olhares analíticos direcionados às tradições da região denominada Bafur, as áreas ao sul do Saara também invadidas por franceses. O autor trouxe informações bastante precisas e aprofundadas sobre a tradição Bambara, desde como a origem do universo e da vida humana são explicadas, até alguns detalhes sobre a organização social e os alcances e determinações da tradição e seus desdobramentos ritualísticos e educacionais.

Para o citado autor, “a tradição africana (...) concebe a fala como um dom de Deus” (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 172). Mesmo com o olhar amplificado, apontou o respeito pela palavra e o compromisso com a verdade como marcas presentes e inegociáveis nas tradições africanas. A fala gera comunicação com as divindades, com os ancestrais, com

as forças da natureza, com a família e sociedade; através da palavra pronunciada, mas também pensada, energias podem ser despertadas e mobilizadas. O mau uso e a má pronúncia de algumas palavras abrem caminho para desequilíbrios entre a pessoa e o mundo ou arruinam alguém e sua família social e espiritualmente.

Nas canções rituais e nas fórmulas encantatórias, a fala é, portanto, a materialização da cadência. E se é considerada como tendo o poder de agir sobre os espíritos, e por sua harmonia cria movimentos, movimentos que geram forças, forças que agem sobre os espíritos que são, por sua vez, as potências da ação.

Na tradição africana, a fala, que tira do sagrado o seu poder criador e operativo, encontra-se em relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia no homem e no mundo que o cerca. Por esse motivo a maior parte das sociedades orais tradicionais considera a mentira uma verdadeira lepra moral. Na África tradicional, aquele que falta à palavra mata sua pessoa civil, religiosa e oculta. Ele se separa de si mesmo e da sociedade. Seria preferível que morresse, tanto para si próprio como para os seus (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 174).

Nesse sentido, podemos entender que a oralidade nas sociedades tradicionais africanas exige respeito extremo pela palavra. O correto e bom uso da palavra garante a transmissão geracional dos conhecimentos; os legados ancestrais passados pelos mais velhos aos mais jovens são mantidos vivos e potentes através desse método. Mentir pode, portanto, significar o fim da reputação e respeito de indivíduos e famílias inteiras; algo ainda mais grave para sacerdotes e sacerdotisas. Hampatê Bá (2010, p. 174) considera que “(...) a África tradicional mais preza é a herança ancestral”.

Além de defender que uma produção investigativa sobre história africana deva respeitar a oralidade e trazer a figura de um tradicionalista como fonte das informações, Hampatê Bá aponta que as investidas europeias do século 19 perseguiram as tradições milenares encontradas; o “(...) poder colonial que, naturalmente, procurava extirpar as tradições locais a fim de implantar suas próprias ideias” (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 176).

Essa interferência gerou sistemas híbridos onde tradição e leis coloniais passaram a conviver, em total descompasso e desarmonia. As doutrinas legais, filosóficas, religiosas, econômicas, geográficas dos invasores, em alguns casos incorporadas pelas próprias elites locais em tentativa de composição e minimização de efeitos colaterais do contato forçado, passaram à frente de hábitos e costumes tradicionais/sagrados. As pessoas e as sociedades não mais se reconheceram plenamente e a coesão social fornecida pelas heranças ancestrais sofreu abalos. Mesmo assim, a tradição e seus princípios e fundamentos não sucumbiram e “(...) uma importante parcela da juventude culta vem sentindo cada vez mais a necessidade de se voltar às tradições ancestrais e de resgatar

seus valores fundamentais, a fim de reencontrar suas próprias raízes e o segredo de sua identidade profunda” (HAMPATÊ BÂ, 2010, p. 210).

Todas essas informações precisam ser levadas em conta durante qualquer etapa do processo de aproximação e conhecimento das bases da tradição Fon no Benin atual, região do antigo reino do Daxomè. Nas tradições africanas a religiosidade exerce papel central para que os indivíduos, famílias e a coletividade enxerguem, entendam e organizem seus mundos e territórios, seus hábitos e as relações com outros humanos, com os animais, com a natureza em geral. O cotidiano tradicional africano é religioso, marcado por rituais e reverências às divindades e ancestrais; tomadas de decisão estão sempre articuladas aos aconselhamentos que vêm nos momentos de ritual. Para Fadaïro (2001, p. 13) quando se fala em Fon no Benin a principal referência geográfica é a cidade de Abomey, capital histórica do reino do Daxomè; a 135 km noroeste de Cotonou. Lá foi fundada a cultura Fon que se espalharia por todo território, inclusive em direção ao vizinho Togo. Atualmente estão localizados também em Cotonou, Allada e Ouidah.

IMAGEM 2: vista parcial frontal do Palácio do Rei Glele – Abomey – Benin



Fonte: Acervo pessoal.

As crenças e valores tradicionais Fon apontam para a fé na existência de Mahou ou Mawù, Ser supremo, criador de todo o universo e de todas as forças que nele habitam. Ao mesmo tempo, os Fon são politeístas e compreendem a vida como transcendente; respeitam as pessoas mais velhas e de autoridade dentro da tradição; existe solidariedade entre famílias e clãs regionais; mesmo com algumas diferenças/particularidades históricas e culturais, prevalece o culto aos ancestrais, denominado Vodun ou Vodou. Os deuses Fon são, ao mesmo tempo, públicos e familiares; as forças criativas celestes e terrestres que cuidam e interferem na vida de todas as pessoas e da sociedade, também são cultuadas especificamente por famílias e clãs para a proteção do país (*tô*) e da força vital dos seres humanos (*se*) (FADAÏRO, 2001, p. 14).

A tradição Fon está fundada no respeito pelos mais velhos. Os antepassados, mesmo ausentes e separados por gerações, são reverenciados com palavras, músicas, danças, festas, rituais e ofertas. Como tudo está interligado e em comunicação, por diversos meios, é importante que a história e as memórias das famílias sejam continuadas em harmonia com a vontade dos que vieram primeiro. Os elementos da natureza, por exemplo, desde plantas até minerais e animais e as águas, são combinados entre si e ritualizados para servirem como amuletos, medicamentos e fontes de cura para doenças tanto do corpo quanto do espírito. As combinações das palavras sagradas e ingredientes ditados pelo oráculo e pelos ancestrais são ministradas por sacerdotes e sacerdotisas profundamente reconhecidos, respeitados e temidos em suas comunidades, pois são detentores de saberes passados dos mais velhos para os mais novos sob rígidas regras de postura e compromisso com o segredo (FADAÏRO, 2001, p. 104, tradução nossa)³⁹.

Segundo Fadaïro (2001), a tradição gerou uma sociedade altamente hierarquizada e consolidada. Os hábitos e costumes do cotidiano relevam alguns aspectos dessa rigidez. Para os Fon as saudações trocadas nas várias atribuições e tarefas da vida social e familiar são especialmente importantes. Ao mesmo tempo essas saudações refletem os lugares sociais de prestígio e respeito de cada um e que não podem ser negligenciados ou ocultados. Parte da educação tradicional que as crianças Fon recebem de seus familiares e mestres espirituais está centrada no cumprimento; crianças que sabem cumprimentar as pessoas de sua família e da comunidade com as palavras e gestos corretos para cada

39 No original: Comme dans toute l'Afrique de l'Ouest, la pharmacopée est assez développée au Bénin où les guérisseurs, à la fois craints et respectés, ont une place importante dans la société. Si l'arrivée de la médecine moderne a terni quelque peu leur renommée, les "tradi praticiens" sont, de nos jours, reconnus officiellement par l'Etat et encouragés de diverses manières à se regrouper en associations, à collaborer avec les médecins, à normaliser leurs remèdes et à diffuser leur savoir, toujours entouré de mystère (...) (FADAÏRO, 2001, p. 104).

ocasião são muito elogiadas e dão prestígio aos familiares. As saudações podem variar de acordo com os horários e períodos do dia e da noite e em face da atividade/posição social do interlocutor. É comum saudar a família do interlocutor e desejar saúde, prosperidade e felicidade (FADAÏRO, 2001, p. 53, tradução nossa)⁴⁰.

Fadaïro (2001) considera que entre os Fon a palavra família contempla três importantes realidades sociais: a) *akò*: o clã, a coletividade familiar, formado por várias famílias de uma mesma região e também por pessoas que reivindicam o mesmo ancestral masculino divino ou humano; b) *he ñù*: a grande família, equivalente a ideia ocidental de família estendida, é composta por todos que vivem na mesma terra; c) *xohe ñù*: a família nuclear; a casa do casal que pode ser outra construção ou um cômodo dentro da casa onde outros membros da família vivem. O *henúgán* é a pessoa que responde e representa a família vitaliciamente e cujas atribuições passam pelos universos religioso, econômico, político e social. A origem familiar é critério importante na convivência tradicional; noções hierárquicas são apreciadas e qualquer pessoa anciã experimenta um conjunto de prerrogativas (FADAÏRO, 2001, p. 91 – 92).

Em seus primórdios, a sociedade Fon estava dividida em três classes: nobreza (*axòvi*); plebeus (*anatò*) que mesmo não sendo nobres por nascimento poderiam ser nomeados pelo poder real ou ascender ao grupo pelo casamento; escravizados (*kanumò*) eram derrotados em conflitos e guerras ou cometedores de faltas graves contra a tradição ou em desprestígio e ameaça à figura de poder do rei – desempenhavam diversas tarefas, ficavam submetidos à autoridade direta da família real e podiam ser comercializados. Na atualidade, permanecem categorias sociais e apego aos elementos materiais distintivos (individuais e coletivos), especialmente do campo do simbólico religioso. Algo que também interfere na relação entre indivíduos e na formação de famílias. (FADAÏRO, 2001, p. 119).

Segundo Fadaïro (2001), na concepção tradicional Fon de casamento, assim como em outras sociedades africanas, as famílias do casal também se casam; não se trata, portanto, exclusivamente, da relação de duas pessoas que decidem viver juntas e colher os frutos do amor ou qualquer outra motivação. Existem regras antigas e inflexíveis para

40 No original: Les Fon attachent une importance particulière aux salutations, qui s'échangent en toute circonstance et à tout moment de la journée. Les prescriptions éducatives les concernant sont des plus strictes. L'enfant qui sait saluer est bien élevé. Même l'inconnu qu'on croise a droit aux salutations. Elles se font soit par rapport aux divisions de la journée et de la nuit, soit en fonction de l'activité ou de l'état de l'interlocuteur. En milieu fon, elles constituent un véritable rite au cours duquel on s'enquiert de la santé, du travail, de la famille, du conjoint, de chacun des enfants de la personne saluée afin de lui les meilleurs vœux. C'est aussi l'occasion de décliner ses devises claniques (FADAÏRO, 2001, p. 53)

que seja possível a formação de um novo núcleo familiar a partir da união de duas árvores familiares. O referido autor descreve quatro etapas gerais: 1) *asibyóbyó*: é o pedido de casamento diante da família da noiva (*byòbyó*); a família do noivo (*byo*), em pequena comitiva formada pelo tio avô paterno (*atagán*) e mais duas ou três pessoas, é responsável por se dirigir formalmente ao *henugán* (chefe) da família da noiva e à *dañyonù* (tia paterna) da noiva; uma pequena quantia em dinheiro e duas garrafas de bebida destilada são oferecidas; 2) *agban kpeví*: “o pequeno dote”; a família da noiva, dias após o pedido de noivado/casamento, recebe presentes da família do noivo, incluindo bebidas com ingredientes simbólicos que refletem amor e responsabilidade do futuro marido com a noiva e seus pais e familiares; 3) *agban daxó*: “o grande dote”; a família do noivo apresenta a noiva aos demais membros de sua nova família, estes a presenteiam com tecidos, joias, dinheiro; 4) *asikpikplá*: “levar a esposa embora”; é o dia que a esposa segue com o marido para a vida em sua nova família; são muitas atividades que acontecem desde as primeiras horas da manhã (orações, rituais, oferendas de agradecimento aos antepassados, reuniões de mulheres), apenas no início da noite a família do noivo consegue permissão para, sob canções e aplausos, conduzir o casal recém casado. Ao chegar na nova residência a noiva é convidada a derramar água fresca na entrada da casa antes de passar pela porta; a tia paterna é responsável por explicar as regras de funcionamento da casa e por proclamar solenemente a conclusão do casamento (FADAÏRO, 2001, 95 – 97).

Entre os Fon tradicionais, espera-se que os casais tenham filhos em curto tempo da vida matrimonial. Mesmo sabendo que homens também podem ser estéreis, as famílias das noivas são muito investigadas para detectar se existem mulheres casadas sem filho, tanto do lado paterno quanto materno. Além disso, Fà é consultado pelo *bokonon*, a pedido das famílias, para prescrever rituais e medicamentos tradicionais para que, depois de uma gestação tranquila e com algumas proibições, chegue a criança com saúde (FADAÏRO, 2001, p. 97).

As crianças são muito especiais naquela tradição, e mesmo aquelas que nascem de relações extraconjugais são acolhidas pelas famílias. Além dos cuidados espirituais e de saúde que precedem o nascimento, existe a preocupação com a escolha dos nomes. Geralmente, na tradição Fon, os nomes carregam informações sobre origem familiar, origem regional, aspectos da espiritualidade e sobre circunstâncias da concepção e de eventos ligados ao dia do nascimento ou da história dos pais. Nem todos os nomes são de conhecimento público; uma pessoa pode ter um nome secreto/ritualístico ou somente

conhecido pelas pessoas mais velhas da família e pelos líderes espirituais (FADAÏRO, 2001, p. 83 – 84).

Para além dos nomes ligados às diferentes circunstâncias de nascimento, e que constituem os nomes reais atribuídos durante uma cerimónia baptismal especial presidida pela tia-avó paterna, existem apelidos relativos à juventude, ao momento de iniciação, ao casamento, à maternidade, ao ofício etc. São termos de tratamento muito comuns para designar aqueles que são proibidos nomear, ou títulos, “nomes fortes” ou nomes de líderes, verdadeiras declarações abreviadas sentenciosas que lembram um feito ou um traço característico prodigioso, físico ou moral, dos envolvidos (FADAÏRO, 2001, p. 90, tradução nossa).⁴¹

Os Fon também foram responsáveis por importantes avanços técnicos nos campos da mineração, metalurgia do ferro, do bronze e do ouro, pesca, agricultura, artesanatos de cerâmica, tecelagem. Famílias inteiras são responsáveis por guardar e repassar internamente os conhecimentos e técnicas herdados dos mais antigos; algo que torna sagrada a realização de cada ofício (FADAÏRO, 2001, p. 123 – 125). Tais saberes são oriundos daquele modelo tradicional de educação.

2.3 A educação tradicional no Benin, região do antigo reino do Daxomè: um breve olhar sobre o caso das crianças Fon

A educação tradicional das crianças Fon começa, essencialmente, no convívio familiar com a atuação da mãe, do pai, das irmãs e irmãos, das tias e dos tios, das avós e dos avôs etc. Os ensinamentos são de naturezas e complexidades diferentes, respeitam as idades das (os) aprendizes; começam com os primeiros movimentos, as posturas, as palavras, as canções, as noções alimentares e de higiene. No contexto sócio-histórico dos Fon, como em tantos outros contextos sociais africanos, a educação familiar está completamente alinhada à religiosidade e seus ordenamentos.

Para a cientista social e educacional beninense Adjignon Débora Gladys Hounkpe, em artigo *L'éducation dans les couvents vodous au Bénin* (2009), a educação tradicional

41 No original: En dehors des dénominations liées aux différentes circonstances de la naissance et qui constituent les vrais noms attribués au cours d'une cérémonie spéciale de baptême présidée par la grand-tante paternelle, on relève les surnoms relatifs à la vie sociale: la jeunesse, l'initiation, le mariage, la maternité, la fonction. Ce sont, soit des termes d'adresse très courants pour désigner ceux qu'il est interdit de nommer, soit des titres, des "noms forts" ou des noms de chefs, véritables énoncés sentencieux abrégés rappelant un exploit ou un trait caractéristique prodigieux, physique ou moral, des intéressés (FADAÏRO, 2001, p.90).

das crianças daquele país, inclusive aquelas de origem Fon, acontece parte em casa, com os mais velhos da família e do convívio social, e a outra se dá em total imersão na vida religiosa de culto aos ancestrais. A análise da citada autora, dividida em quatro momentos, joga luz sobre questões do campo da educação no atual Benin, a educação tradicional oferecida nos *houkpamin* (templo sagrado vodun; casa de culto vodun) e a educação escolar oferecida pelo Estado através das escolas; além de defender que uma das metas sociais beninenses contemporâneas, no campo da educação, é alcançar o equilíbrio entre o modelo tradicional de educação das crianças e aquele trazido e imposto pela colonização.

Importa destacar que esse texto de Hounkpe (2009) corrobora a posição apresentada e explicada no primeiro capítulo, principalmente a partir das contribuições de Fafunwa (1977) e Hampatê Bá (2010), sobre a impossibilidade de alguém estudar os fundamentos e princípios da educação tradicional das crianças Fon sem considerar o peso da religiosidade tradicional. O processo educacional tradicional é único, indivisível, não categorizável. Nesse sentido, a autora não somente usa o conceito de educação tradicional africana, mas também o de educação religiosa e tradicional africana (HOUNKPE, 2009, p. 1). Algo que pode ser interpretado como reforço da ideia de indivisibilidade do tema e orientação para qualquer abordagem que se pretenda direcionada ao ato educativo tradicional no continente africano, em especial no Benin.

Entre os Fon, por exemplo, essa educação tradicional está ligada a 256 histórias sagradas. São denominadas *Odus* e explicam sobre as divindades e toda a vida de uma pessoa, desde antes do seu nascimento, passando pela infância e juventude, até depois de sua “morte”. Para os Fon a morte não é o fim. Alguns mestres iniciados dessa tradição passam a vida inteira em contato com os mais velhos para aprender sobre essas histórias que ensinam, em mais elevado grau, sobre a vida e seus cinco segredos. Sentar-se no chão com toda família, em formato de círculo para aprender sobre laços de parentesco, histórias sagradas, orações e divindades; passar por ritos e rituais tradicionais; aprender saudações, músicas e danças são algumas das estratégias metodológicas indispensáveis dessa modalidade tradicional de educação.

Porém, a opção para esta pesquisa, conforme também já apontamos, foi evitar preencher o centro das observações com os significados profundos dos rituais, seus símbolos e procedimentos pormenorizados. Em outras palavras, buscamos não reproduzir as descrições sobre como as ações se desenrolam no âmbito privado da religiosidade, mas sim os objetivos, os princípios e os fundamentos da educação tradicional das crianças Fon

no Benin atual, região do antigo Reino do Daxomè. Os momentos íntimos de exercício e vivência da fé, que buscam o equilíbrio entre os mundos e os seus elementos constitutivos, físicos e metafísicos, deixaram espaço para a filosofia e a psicologia que estão presentes naquele processo educacional tradicional.

Por isso, as perguntas que fizemos ao texto de Hounkpe (2009) foram: quais aspectos podem ser identificados como formadores da base da educação tradicional Fon? Quais métodos e estratégias são praticados para que os saberes sejam compartilhados com as crianças? O que crianças Fon, independentemente das especificidades de suas histórias de família e religiosidade, aprendem com a tradição? Qual a importância social dos saberes tradicionais? Como é a relação entre os saberes tradicionais e os ensinamentos das instituições escolares oficiais?

Para Hounkpe (2009, p. 01), sustentada nas articulações e esquemas explicativos do pensador Gaston Agbaton (1997) sobre a tradição no Benin, a educação tradicional é resultado da religiosidade que reverencia os ancestrais, as divindades e forças da natureza; sendo três os seus pilares filosóficos/cosmogônicos: 1) o ser humano está no centro da *Gbe* (vida) que advém de *Mawù* (Ser supremo, Deus criador, síntese absoluta do início e do fim); o *Se* (princípio espiritual) do corpo humano, em dupla identidade masculina e feminina, se relaciona com o *Weke* (o universo do visível e do invisível) e também a comunidade; 2) todas as energias e substâncias que formam a materialidade estão interligadas e originam um sistema sem repartições ou interrupções, um tecido de energias vitais; 3) não pela técnica e nem pelas ciências exatas, mas pela participação na tradição é possível que o indivíduo e a coletividade solicitem, capturem, explorem, dirijam ou neutralizem o cosmos, visto como uma selva, uma floresta sempre virgem de forças e impulsos vitais (HOUNKPE, 2009, p. 07, tradução nossa).⁴²

Entre as famílias e comunidades tradicionais Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, uma das histórias sagradas explica que *Mawù*, o insuperável, não mais se relaciona diretamente com a humanidade porque, quando ainda vivia em meio aos humanos, sentira-se desrespeitado por uma mulher que por socar o milho no pilão com

42 No original: 1: Dans son corps, dans sa double identité masculine et féminine, dans son Se (principe spirituel), dans ses relations avec le Weke (l'univers visible et invisible, toutes choses créées, vivant, respirant ou non) et aussi en tant que personne communautaire, l'Homme est au centre de la Vie, Gbe, qui procède de Mawu : force suprême, Dieu créateur, géniteur et maître absolu du souffle-vie et par conséquent, de la mort ; 2 : La totalité des «choses créées » constitue un ensemble de systèmes sans cloisons étanches, et un tissu d'énergies vitales : ensemble et tissu dans lesquels circulent, tel un fluide, des « forces vitalistiques » ; 3 : Le cosmos est une jungle, une forêt toujours vierge de forces et d'élan vitaux que l'homme peut solliciter, capter, exploiter, diriger, ou neutraliser, non point par la technique et les sciences exactes, mais par la « participation de la religion » (religion dans son sens étymologique, relegere : rassembler, réunir) (HOUNKPE, 2009, p. 07).

tanta força e raiva sujou o firmamento; desde então somente as divindades puderam representar os seres humanos, seus desejos, pedidos, necessidades e aflições diante Dele. Nesse sentido, Vodun são as divindades que intermediam as relações do povo Fon com *Mawù*, são consideradas ancestrais sagrados que deram início às famílias e clãs. Podem ser descritos também como manifestações de grande força que escapam e são maiores que nossos sentidos de percepção e raciocínio; algo que está, simultaneamente, longe e perto, visível e invisível, parado e em movimento. Na língua Fon significa “o que não pode ser elucidado”, “o poder”, “divindades”, “espíritos”, “o conjunto de divindades (...) adorado na maioria das áreas do sul do Benin, tanto de origem *Adja-Tado* quanto *Yoruba* (HOUNKPE, 2009, p. 2 – 07; FADAÏRO, 2001, p. 111 – 112).

Longe de ser politeísta, o Vodun é uma religião monoteísta onde se reconhece somente um Deus inacessível cujas diferentes facetas são expressas através de todas as forças cosmológicas tais como relâmpagos ou doenças epidêmicas eruptivas, como a varíola, tão temida na África, apesar do progresso de conhecimento que se estende à toda poderosa quimioterapia. Para iniciados no sentido pleno da palavra, Vodun é antes de tudo uma entidade intangível que ultrapassa o homem (HOUNKPE, 2009, p. 2).

No entanto, a tradição não permite que as reverências e rituais sejam realizados sem a participação direta de um tradicionalista que pode ser o *bokonon*. Conforme apontamos, é através da ação desse membro social que as divindades e Deus irão transmitir suas orientações e solicitações, e receber os contributos de seus seguidores. É preciso ter aprendido a ouvir e entender as mensagens do mundo invisível para que a orientação não seja equivocada.

As famílias que professam o Vodun, em muitos casos, direcionam suas crianças para o aprendizado dos ensinamentos constitutivos da tradição fora de casa. Neste ponto, é importante refletir que a educação tradicional das crianças Fon também não é homogênea entre todos os aprendizes. Embora existam temas e ensinamentos gerais, que são exatamente o foco desta pesquisa, grande parte do que cada criança aprende com seus mestres deriva de sua história ancestral/familiar, da sua própria história e de inúmeros outros fatores revelados unicamente por Fà. Os currículos e pedagogias da educação tradicional Fon são, ao mesmo tempo, articulados entre si e com elevado grau de independência/especificidade.

Para Hounkpe (2009, p. 7) faltam trabalhos sobre o processo de educação tradicional no Benin que tragam para o centro dos resultados informações detalhadas sobre as ocorrências e momentos dessa formação, que em alguns casos pode durar mais

de sete anos. Como muito do que acontece naquelas casas de culto (*houunkpamim*) é secreto, emergem críticas que sinalizam para possíveis benefícios sociais e culturais caso algumas informações fossem oferecidas a pesquisadores interessados em ressignificar positivamente a filosofia, os fundamentos e os princípios da educação tradicional do país.

No entanto, sabe-se que a fala é uma das principais metodologias utilizadas para a transferência de conhecimento naquele modelo educacional; “em primeiro lugar é uma pedagogia da palavra, da oralidade onde o mestre sacerdote é autoridade onisciente” (HOUNKPE, 2009, p. 8, tradução nossa).⁴³ As crianças são ensinadas sobre as divindades, através das histórias sagradas, das músicas, das palavras ritualísticas e dos provérbios sobre os mais variados assuntos da vida social e espiritual. Saber observar, ouvir e imitar são requisitos importantes desde os primeiros momentos da transmissão dos costumes e modos coletivos de agir e pensar dentro da tradição Fon. As ideias de hierarquia, respeito e prudência são extensivas a todo coletivo social, a começar pelo *akotonon* (o conjunto dos pais que compõe a família extensiva).

Outro ensinamento que é compartilhado entre todas as crianças inseridas no processo tradicional de educação no Benin, independente de origem ou história familiar, é o respeito ao meio ambiente. Como não há divisão entre seres humanos e natureza na cosmovisão Fon, uma vez que as divindades são representadas pelas diversas forças naturais, agredir a natureza é atentar gravemente contra a ancestralidade. A floresta, as raízes e folhas e frutos das árvores, em especial, são consideradas importantes fontes de energia curativa e protetoras; além de elementos insubstituíveis para cerimônias e rituais. Nesse sentido, um jovem educado na tradição reconhece a árvore *irokò* e sabe que é sagrada, divinizada e poucos tem autorização para tocá-la; muitas cerimônias e festas devem ocorrer ao seu redor (HOUNKPE, 2009, p. 08).

Hounkpe (2009), ancorada nas contribuições de Jean-Claude Quenum (1988), considera que a educação tradicional Fon, ministrada às crianças nas casas de culto (*houunkpamim*), apesar de existir um enorme conjunto passível de análise e compreensão, destaca quatro pontos curriculares/pedagógicos: 1) a busca pelo domínio da língua aplicada ao sagrado e praticada no local por mestres e instrutores, que pode abrigar outros idiomas além do fongbè; 2) a dança específica para cada momento ritualístico e divindade; 3) desenvolver a profissão que lhe for designada pela tradição; 4) a ludicidade na música e através de jogos e exercícios físicos. Temas como arte, culinária, valorização

43 No original: Tout d’abord, c’est une pédagogie de la parole, de l’oralité, et de l’autorité où le maître, ici le prêtre vodou, est l’omniscient (HOUNKPE, 2009, p. 8).

do silêncio e outros aspectos da educação tradicional africana promovem ensinamentos que consolidam e forjam identidade, conhecimentos e comportamentos sociais integrativos e respeitados até por povos vizinhos e de outras áreas do continente africano. As mulheres que passam pela educação tradicional nos *houunkpamim* recebem reconhecimento social e religioso enquanto sacerdotisas e conhecedoras dos hábitos, costumes e medicamentos tradicionais (HOUNKPE, 2009, p. 9).

Os sábios e sábias tradicionalistas representam, em primeira instância, a materialização corporal/física da tradição; cada um pode ser entendido como uma biblioteca viva de vários assuntos que vão do campo espiritual até ao campo técnico e científico. Os saberes tradicionais conferem ao indivíduo o senso de pertencimento ao seu grupo familiar e social amplo; conectam gerações e permitem a busca pelo equilíbrio e boa relação com as forças invisíveis. A sociedade não está separada dos valores e princípios da tradição; são eles que organizam as diversas relações sociais, culturais, econômicas, políticas e familiares; onde os sacerdotes, sacerdotisas e seguidores da tradição “servem de elo entre o leigo e as divindades. Eles executam todas as funções espirituais relacionadas aos rituais ou cerimônias que uma pessoa deve passar para uma vida social mais equilibrada” (HOUNKPE, 2009, p. 10, tradução nossa).⁴⁴

Sobre a relação entre os saberes advindos da tradição e os saberes ofertados nas escolas, Hounkpe (2009) explica que a educação tradicional Fon, oferecida nos espaços específicos, também é profissional e multidisciplinar/multicurricular, apesar de envolver em segredos e mistérios que não são revelados mesmo aos pesquisadores que conseguem pesquisa participativa; algo capaz de acarretar, em alguma medida, esquecimento e subvalorização oficial e de setores leigos da sociedade.

Por outro lado, a escola de modelo ocidental não oferece espaço para os elementos da tradição, tanto que os ensinamentos sobre plantas e medicina ancestrais não recebem destaque porque dependem dos conhecimentos de sacerdotes e pessoas mais velhas que não passaram pelo sistema escolar. Apesar de adaptações pedagógicas e reformulações curriculares, a educação escolar no Benin, reflexo e herança do período colonial francês, esquiva-se de dialogar e reconhecer a socialização do sistema educacional tradicional.

Hounkpe (2009) defende não “renunciar à socialização (...) pelo sistema do ‘racional’, da escola, vetor de civilizações estrangeiras e da modernidade, mas para

44 No original: Les adeptes du couvent servent de lien entre le profane et les divinités. Ils exercent toutes les fonctions spirituelles liées aux rituels ou aux cérémonies qu’une personne doit subir pour une vie sociale plus équilibrée (HOUNKPE, 2009, p.10).

compor e fazer concessões aos valores culturais/tradicionais; adaptá-los ao contexto atual de forma a conseguir um sincretismo cultural” (HOUNKPE, 2009, p. 11, tradução nossa).⁴⁵ Uma espécie de abordagem complementar onde as vantagens de cada sistema educacional são combinadas; em que cada espaço se abra para o outro e a sociedade beninense saia fortalecida e triunfante. Mesmo diante da incompatibilidade que se estabelece devido a dedicação quase exclusiva que a educação tradicional exige.

No entanto, “a escola moderna não fornece aos beninenses os elementos para se enraizarem plenamente na sua cultura. As elites da escola moderna não podem, como os estudantes dos *houunkpamim* (com algumas exceções), conhecer as plantas, suas propriedades curativas, ou mesmo os encantamentos que as acompanham” (HOUNKPE, 2009, p. 11, tradução nossa).⁴⁶

A educação tradicional de crianças praticada no Benin atual, especificamente entre os Fon, região do antigo Reino de Daxomè, está em acordo com as análises dos autores africanos compartilhadas no primeiro capítulo; os princípios, os fundamentos e as interseções com a filosofia e a psicologia mostraram-se presentes e operantes. Por exemplo, tanto Hounkpe (2009) quanto Hampatê Bá (2010) argumentaram sobre a dimensão da estratégia pedagógica da oralidade no processo tradicional de educação em África. Os livros e cadernos não estão como ferramentas preferenciais; o que não significa a exclusão total da escrita que pode ocorrer pontualmente diante de exigências que emergem do sagrado. Mas são as histórias, as canções, as explicações sobre a natureza e a potência de seus elementos constitutivos que carregam os ensinamentos/conhecimentos. As palavras estimulam energias/forças que transcendem ao mundo visual/material; elas não têm como função principal denominar/nomear objetos, situações, sentimentos, mas possibilitar que a humanidade se dirija ao sagrado ancestral e faça suas orações e pedidos.

O conhecimento tradicional africano é, ao mesmo tempo, técnico e filosófico, responsável por dar sustentação material e imaterial a uma realidade social experimentada. Algo que também acontece no Benin entre os Fon, segundo Hounkpe

45 No original: . Il ne s'agit pas de renoncer à la socialisation des Africains par le système du « rationnel », l'école, vecteur de civilisations étrangères et de modernité, mais de faire la part des valeurs culturelles, de les adapter au contexte actuel de manière à parvenir à un métissage (HOUNKPE, 2009, p. 11).

46 No original: L'école moderne ne fournit pas aux Béninois les éléments pour être parfaitement enracinés dans leur culture. Les élites de l'école moderne ne peuvent pas, à l'instar des adeptes des couvents vodous (sauf exception), connaître les plantes, leurs vertus curatives, ou encore les incantations qui les accompagnent (HOUNKPE, 2009, p. 11).

(2009), uma vez que a multidisciplinaridade da educação oferecida nos *houngpamim* estimula conhecimentos em diversas áreas profissionais e tratam também sobre as questões socioculturais, históricas, econômicas, jurídicas e políticas do lugar, das propriedades curativas presentes nas folhas e nas raízes etc. Nesse sentido, conforme mostrou Fafunwa (1977), a educação de crianças segundo o modelo tradicional em África oferece ao aprendiz as ideias, saberes e ações que os seus pais, avós e outros ancestrais também receberam e praticaram; ela regulamenta e baliza as relações interpessoais por forjar sentimentos e ligas identitárias e dar sentido à vida das pessoas, em todos os níveis.

É preciso lembrar que a educação tradicional das crianças Fon no Benin atual, região do antigo Reino do Daxomè, acontece tanto em casa, com os membros da família, quanto nas casas de culto (*houngpamim*), com as aulas dos mestres tradicionalistas (*bokonon*). Os pais, irmãos, tias (os) e avós (ôs) maternas (os) e paternas (os) e outros membros da família e comunidade são habilitados a orientar as crianças. Elas crescem observando e respeitando os mais velhos, imitando seus gestos, sons e atitudes; recebendo as explicações para seus questionamentos elementares sobre o mundo, a vida, os animais, a família, as divindades etc. O elementar daquela tradição permeia cada momento de vida de uma criança, mesmo desde antes de seu nascimento. Quando famílias Fon enviam suas crianças para a educação tradicional, os objetivos principais são garantir a continuidade da história familiar nos campos social e do sagrado, e, ao mesmo tempo, garantir que a história individual daquela(e) aprendiz seja devidamente escrita e trilhada.

A exemplo do que ensinou Fafunwa (1977) sobre o forte respeito que a tradição Yoruba da Nigéria tem pelos anciãos, os Fon do Benin também conservam essa postura diante dos seus mais velhos, em especial mulheres/senhoras. Os mestres tradicionalistas e as sacerdotisas, independente da origem, devem ser respeitados com ainda mais esmero por parte das crianças-aprendizes e dos adultos em geral. É o terceiro dos sete aspectos da educação tradicional africana apontados por Fafunwa (1977): educar para o respeito aos mais velhos e ancestrais.

O contato com os elementos da tradição Fon, seus conteúdos e pedagogias na educação das crianças, fez perceber que os outros seis aspectos levantados por Fafunwa (1977) também estão presentes e são praticados intensamente no Benin atual, região do antigo Reino do Daxomè. A educação tradicional Fon oferecida às crianças nos *houngpamim* também desenvolve habilidades físicas e técnicas; estimula caráter ético; confere respeitabilidade aos anciãos e pessoas em posição de autoridade; é intelectualiza

e multidisciplinar; confere formação profissional específica; fortalece os laços familiares e sociais; valoriza e promove a cultura herdada dos ancestrais.

Apontamos no capítulo anterior, quando da análise das contribuições dos professores Michael B. Adeyemi e Augustus A. Adeyinka (2003), os cinco princípios filosóficos da educação tradicional africana identificados e definidos por J. Ocitti (1973) – preparacionismo, funcionalismo, comunalismo, perenialismo e holístico. Percebemos que esse esquema filosófico de Ocitti, quando inter cruzado com as informações de Fadaïro (2001), Abiou (2016), Hounkpe (2009), Traore (2020; 2021) sobre história, sociedade e cultura beninenses, também serve para representar e ajudar a entender as práticas educacionais tradicionais no Benin atual, especificamente entre os Fon.

Por exemplo, o citado respeito pelos anciãos na cultura Fon, um dos pilares da tradição, é ampliado e aparece como parte fundante da religiosidade Vodun; de tão respeitados, os mais velhos e os ancestrais/antepassados são cultuados/sacralizados. Até as famílias convertidas ao cristianismo ou islamismo, não romperam completamente com esse ensinamento. Prevalece, portanto, o preparacionismo daquela forma de educação porque, mesmo diante de mudanças e interferências estrangeiras, as famílias conseguiram preparar suas crianças, através das gerações, para apreciar a história, o idioma, os costumes e valores herdados dos seus ancestrais sagrados e familiares.

Tão importante quanto respeitar as pessoas mais experientes de vida e sabedoria são os atos de preservação do patrimônio cultural herdado de tempos muito antigos, sem abertura para flexibilizações/relativismos, e ter espírito comunitário de solidariedade e fraternidade entre as famílias. No caso da educação tradicional oferecida às crianças Fon nos *houkpamim*, muitos ensinamentos e saberes estão envoltos por segredos e mistérios advindos da religião que são intransponíveis para as pessoas de fora. Algo que remete a dois fundamentos apontados por Ocitti (1973): comunalismo e perenialismo. O primeiro estimula a união entre as pessoas com base nas ideias e valores tradicionais; o segundo diz respeito à natureza conservadora da educação tradicional africana.

2.4 Uma conversa com um tradicionalista Fon

O trecho a seguir abriga a transcrição das falas do senhor Aboubakar Traore sobre a educação tradicional das crianças Fon do Benin. Antes de tratarmos sobre o processo de obtenção e organização das informações, seria importante apresentar o nosso interlocutor

para a pessoa leitora; tratar da biografia, das trajetórias antes de chegar ao Brasil, do papel social e os deveres de um tradicionalista etc.

No entanto, apesar do convívio e da relação de amizade que temos, pouco sei sobre a sua história pessoal e familiar. Confesso que cheguei a perguntar, algumas vezes, antes mesmo do desenvolvimento desta pesquisa, sobre sua origem, as memórias e aprendizados tradicionais. Mas as respostas sempre me pareceram, propositadamente, resumidas e formais; distantes das revelações oriundas da tradição e da história familiar. Certamente por motivações que nos escapam o conhecimento.

Quando estivemos em Porto Novo, além de uma maravilhosa experiência de mergulho na tradição Fon, pudemos conhecer e reconhecer alguns indicativos do papel de liderança espiritual exercido pelo senhor Aboubakar Traore e pessoas da sua família. Algo que ficou bastante evidente quando visitamos alguns lugares sagrados-históricos das regiões sul e centro-sul daquele país.

No campo desta pesquisa, nossas conversas foram direcionadas para os conhecimentos que todas as crianças de origem Fon do Benin, região do antigo reino do Daxomè, recebem – independentemente de sua origem social. Afirmamos esse posicionamento quando tratamos, no capítulo anterior, das nossas escolhas metodológicas. Por não ser um estudo biográfico, mas um olhar amplo e multidisciplinar em direção a uma tradição africana, as minúcias e informações sobre a vida do entrevistado não foram projetadas em primeiro plano.

Realizamos alguns encontros (presenciais e virtuais) entre fevereiro 2019 e maio de 2021. A longa duração desse processo de contato e entrevista deveu-se a dois fatores: o pouco desimpedimento do entrevistado; o respeito ao ensinamento teórico-metodológico de Hampatê Bá (2010) sobre a paciência para consultar e obter respostas no contexto das pesquisas sobre história e tradição africanas.

Apenas um desses encontros foi registrado/gravado em formato audiovisual. Ocorreu em abril (18) de 2021. Em formato virtual e, ao contrário dos encontros anteriores, foi de caráter público pois teve lugar em uma grande plataforma digital de comunicação e entretenimento. Algo sugerido pelo próprio entrevistado.

Todo o processo durou aproximadamente setenta minutos. Minhas primeiras palavras foram no sentido de cumprimentar o senhor Traoré e todas as pessoas que nos acompanhavam; além de manifestar felicidade e honra pelo convite de estudar e aprender sobre a tradição Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè. Em seguida, faço a minha apresentação pessoal/profissional e traço um resumo da pesquisa, seus resultados

preliminares e andamento. Registro que esta pesquisa não seria completa, e não teria validade teórico-metodológica, se deixasse de ocorrer a fala/oralidade do tradicionalista Fon (*bokonon*). Sem buscar na oralidade de um sábio, qualificado e reconhecido dentro e fora de sua comunidade, não se pode tratar de história e tradições africanas (HAMPATÊ BÂ, 2010).

IMAGEM 3 – Bokonon senhor Aboubakar Traore.



Fonte: acervo pessoal

Segue a transcrição – que respeita as ideias e as palavras apresentadas pelo entrevistado.

PERGUNTA: 1 *Qual o significado da palavra tradição entre os Fon?*

RESPOSTA 1: “A dúvida das pessoas pode ser sobre a palavra Fon. Pensar em Fon é pensar no Benin, antigamente chamado de Reino do Daxomé. Daxomé, em fongbè (língua fon), significa “nascido na barriga da serpente”. Esse significado também representa que os conhecimentos da tradição Fon foram gerados e ensinados/aprendidos a partir de muito esforço e perseverança milenares. Não é possível aprender sobre àquela tradição de maneira indireta; é preciso contato direto e religioso/ritualístico com a vida tradicional Fon; o longo e lento processo demanda dedicação, paciência, perseverança, contato direto com os mais velhos. A palavra Fon também significa “acorda”, “levanta”, “vai buscar sua raiz, vai buscar sua cultura”, “vai buscar sua história”.

PERGUNTA 2: *Quais são os principais ensinamentos da tradição Fon que uma criança recebe?*

RESPOSTA 2: “Oh, quando a gente fala no Benin, a gente tem cada tribo. A gente fala Fon, mas dentro tem o Nagô. Cada ensinamento dessas tribos são diferentes (...) Exemplo: dentro da cultura Fon, quando nasce uma criança (...), se a família dela for de Vondun ela vai consultar Fá, o oráculo, para ver o destino dessa criança primeiro. Se a criança nasce na segunda-feira ou na terça ou na quarta ou quinta ou até sábado ou até domingo, Ele já sabe qual nome vai ser dessa criança. Então, o destino que revela entendeu? (...) O destino desta criança através do oráculo de Fá; Ele percebe como essa criança vai entrar no mundo, para [depois] ensinar a essa criança as coisas.

Do mesmo jeito têm outras tribos que não são de Voduns, que são da igreja, que são mulçumanos, sabe? Esses vivem como? A criança nasce primeiro. Porque se a gente fala educação, ela vem da própria família. Se você quer educar suas crianças, é a família primeiro que tem que ter uma boa educação. Se a família primeiro não tem uma boa educação, não adianta nada. Então? Quer dizer o que? Que a criança vai começar se adaptando. Exemplo: quando a gente nasce uma criança, a primeira coisa que a gente vê é o seguinte (...) a gente pega (...) o cordão umbilical. Nesse cordão umbilical você já sabe se é uma criança que vai ser mais braba. Através desse cordão umbilical você faz um ritual com banana e com as coisas doces; e você vai enterrar perto de um rio. A água que vai estar batendo nesse cordão umbilical que está no egbá vai estar acalmando a criança.

Exemplo: quando minha filha nasceu no hospital, nasceu aqui no Brasil, eu pedi o cordão umbilical e todo mundo se assustou. [disseram] Isso não se dá não (...) Eu sou africano, minha cultura é diferente. Falaram para mim que podiam dar, mas eu tinha que colocar uma coisa na mão para pegar. Eu falei não; é minha filha, eu pego com a mão mesmo, com minha própria mão. Olha a diferença das coisas. Me deixaram; eu peguei com a mão. Eu falei, foi minha filha que nasceu; agora, por que, vou pegar cordão umbilical dela e ficar com medo, ter que botar uma coisa na mão? Não! Eu peguei, entendeu? Eu fui enterrar isso perto de um rio. Porque é assim; a criança que nasce assim, se é uma criança brava, agitada (...) ela vai ser querida no mundo.

A educação começa a partir daí na cultura Fon. Do mesmo jeito na cultura Yoruba também; é a mesma coisa. E daí, a criança que nasce assim (...) a primeira lavagem para dar o banho dessa criança é sua sogra que vai dar banho primeiro; primeiro banho vai ser sua sogra. Porque essa sogra já é mãe; já tem o poder; rezando ali, entendeu, você pega Asè. É assim que funciona. Depois disso, você vai dar banho pra criança. Dando banho pra criança também, você tem botar criança ao contrário, colocar a cabeça para baixo, os pés para cima; pegar pelos pés (...) é pra deixar os ossos da criança fortes. Você vai ver os africanos nasce assim e já tem corpão; a gente não precisa malhar em primeiro lugar porque quando a gente era criança nossa mãe já preparou a gente através dessas coisas.

Então é assim que funciona educação; primeira educação de um africano. Entendeu? Começa a partir daí. Através disso aí quanto você dá banho pra criança, você começa cantando. Porque as canções que você está cantando para uma criança, dá mais força para essa criança. O que você está cantando, ela está ouvindo. Mesmo que não está conseguindo cantar, no coração ela está no mesmo ritmo contigo.”

PERGUNTA 3: *Como os ensinamentos são passados para as crianças?*

RESPOSTA 3: “(...) As canções, se você nasce uma criança de Vodun (...) é herança, a gente não pode deixar ir embora. Exemplo: no Benin, a gente fala 356 línguas que as pessoas chamam de dialeto. Pra mim não é dialeto; já tem livro, tem tudo; são línguas. Você chega em Ouidah é outra; Abomey já é outra; Aladá, Savalou, Ketu, Saketê têm várias. Então, a educação dessas crianças vem primeiro da família (...) Exemplo: quando nasce uma criança primeiro, pra eu saber se a minha filha vai pegar meu jeito, vai seguir o meu destino, a gente olha a mão. Se o nosso traço da mão é a mesma coisa, você percebe na hora. Senão, quando a criança nasce (...) o primeiro cocô dessa criança você pega, você vai lambar. Pra você pode ser uma coisa nojenta, mas para nós não. É para a criança ter contato direto.

E você pega a criança e mostra para o sol; pega ela assim mostrando para o sol. É como se ao nascer, eu quero que o mundo reconheça essa criança. Disso aí, através disso as canções, você começa cantando. Tem as crianças que têm três anos e já estão raspados nos Vodun (...) é através dessas coisas aí que as crianças começam se adaptando nas coisas (...)

Quando minha filha nasceu, eu cantava para ela (...) todo dia. Hoje em dia ela me pergunta: papai, vamos cantar? Esse ritmo ela já tem.

A educação também, eu não preciso gritar na cara da minha filha. Se eu olhando ela assim, ela já sabe se ela está errada ou não. Ela já sabe. Só olhar. Isso eu aprendi com a educação da minha família. Era assim. Entendeu? Minha mãe não falava nada; só olhando a gente assim se ela baixasse a cabeça, podia ter certeza que a noite ia apanhar (...) se ela bateu as pernas delas, se as pessoas estão na sala e ela bateu as pernas assim, é para dizer sai daí, esse momento não é teu lugar para brincar aqui (...)

Não precisa gritar. É assim que estou ensinando minha filha também. Só olhando ela e falando hun, esse hun que eu estou falando, ela já sabe o que é. Depois ela também volta para falar papai desculpa (...)"

PERGUNTA 4: *Na tradição Fon, quem pode educar uma criança?*

RESPOSTA 4: "(...) se a gente fala educação, a gente tem que aprender nessa vida que nós temos três tipos de educação. Que é o que? Tem a educação da sua própria casa com a sua família. Tem a educação da faculdade, que é colégio ou é escola. E tem a educação da rua. Tem três tipos de educação. No primeiro tipo de educação sua família vai te orientar (...) lá na faculdade ou escola, o professor ou professora vão te ensinar. Terceiro, as pessoas que estão na rua. Não é porque não é minha filha eu não posso educar. Lá na África não funciona assim. Exemplo: se eu tenho uma filha que está andando na rua, se fez alguma coisa de errado, outra pessoa que não conhece essa criança vai bater nela e dizer: Oh, não é assim que se faz não; se comporta! Dependendo se o pai ou mãe não está aí; a mãe vai voltar para agradecer o rapaz, o cara que (...) entendeu?

Aqui eu vejo, é minha filha não toca. Não, não é assim não. Sabe? (...) Pra você ver como é esse mundo (...) como assim, você tem sua própria filha que está fazendo alguma coisa errada, pra você bater nela assim é preso; vai te denunciar. Qual é essa educação? Não. Sabe? Lá na África assim, vai te dar um tapa assim (...) no outro dia você vai lembrar do tapa que você tomou e não vai querer mais fazer. É assim. Ainda bem! (...) A gente tem que aprender uma coisa nessa vida: se a sua filha, a sua criança, estão bem-educadas, estão ótimos. Entendeu? A lei, o governo, a justiça não querem saber sobre isso. Mas quando está apanhando na rua ou quando acontece alguma coisa (...) a polícia vai na sua casa e vai querer te prender.

(...) A gente tem que voltar (...) cada um de nós que estamos aí somos descendentes de africanos. Cada um de nós! (...) Os escravos vieram, entendeu, da África para cá. Depois voltaram pra lá. Então gente, somos de uma família. Ninguém é melhor que o outro! Somos iguais! A educação vem através disso. A educação mostra o que você é. Entendeu? É como se uma abordagem (...) a sua maneira de falar, de ouvir, de pensar a educação.

A própria educação vem da casa e do terreiro também. Terreiro (...) é também uma escola que você aprende (...)

Se você quer aprender com os outros, você tem que se adaptar com outros.

É assim que funciona a educação lá (...)"

PERGUNTA 5: Como foi a infância do senhor no Benin? Quais pessoas foram importantes no processo de aprendizado tradicional da cultura Fon?

RESPOSTA 5: “Agora você me pegou. Eu não sei por onde começar. Mas é o seguinte, meu avô era um grande sacerdote no Benin. Mas dentro das famílias, é como se cada avô, antes de morrer, ele revela que o lugar deles (...) eu vou ser sincero para você. Antigamente, eu não sabia nada sobre as coisas dos búzios não. Eu tinha minha bíblia na mão, sempre na mesquita rezando, rezando (...) até eu zoava meu avô (...) ele ria na minha cara (...) e dizia você não sabe de nada.

(...) Ele me chamou um dia e falou assim: Hoje, hoje vamos (...) Abou seja homem; vem cá e eu fui (...) ele disse: vamos fazer um teste, eu e você. Escolhe onde você quiser e a gente vai (...) você vai rezar e se a parede cair sozinha eu largo tudo e vou seguir a bíblia rezando. Mas se você não conseguir, eu não vou te pedir nada (...) eu falei: vamos lá. Ele pegou carro e tem duas testemunhas ainda que estão no Benin ainda (...) A gente foi (...) eu que escolhi o lugar, não ele (...) eu comecei rezando, rezando (...) fiquei trinta minutos rezando e a parede não caiu. Ele, sério, menos de um minuto a parede caiu na hora. Eu falei assim: não (...) você já passou aqui, colocou uma coisa uma coisa embaixo dessa parede. Mas na verdade, eu que escolhi o lugar; ele não conhecia aquele lugar. Eu falei: ah não! Eu não estou acreditando não. Vamos escolher outro lugar. Quando fomos em outro lugar, foi a mesma coisa. Daí eu falei assim: ih, tem alguma coisa aí. Daí que eu comecei acreditando nas coisas. Daí ele falou assim: que um dia ele ia partir, mas quando ele vai tá indo, quem vai pegar o lugar vai ser você; como você me desafiou, agora vou deixar contigo.

Então, foi assim. Pra você ver como foi a minha trajetória na vida. Entendeu? Da mesma forma também, quando eu estava para entrar na faculdade (...) eu consegui três bolsas: França, Estados Unidos e Brasil. Meu sonho era ir para o Estados Unidos porque tenho muitos amigos lá (...), mas antes para eu sair, eu tenho que jogar Fá para me falar onde está meu caminho (...) Só que eu tenho (...) dois tios que jogam Fá. Mas um, eu tenho medo dele. Não é medo não, é uma forma de respeito. Ele chama Fobi. Você conheceu ele. Ele já veio aqui no Brasil. Eu fui, no primeiro lugar, com o outro tio em outra cidade. Eu joguei com ele. Eu falei: quero jogar pra ver aonde está o meu caminho desses três lugares. Ele falou pra mim: teu lugar não está nos Estados Unidos e nem na França. Seu lugar está no Brasil porque você tem os conhecimentos. As pessoas estão te esperando. Eu falei assim, eu desafiei ele: tio, deixa pra lá; eu vou fazer *ebò* para trocar isso e eu saí de lá. Eu vou no meu tio Fobi agora, o que ele falar acabou. Eu não contei nada para ele não. Quando fui olhar, falei com ele: tio, veja onde está o meu destino. Ele jogou e falou: (...) não sei onde você foi primeiro, mas o que esse babalawò/bokonon falou está certo; teu lugar é no Brasil. Quando ele falou isso, eu não pude

falar mais nada. Eu falei: está bom titio, mas eu não sei falar português. Como fazer? Ele falou: não foi Fá que te mandou? Então, segue Fá. É assim que eu vim aqui no Brasil.

(...) Da mesma forma, minha mãe agora (...) todo mundo da minha família é mulçumano (...) A gente reza (...) cinco vezes por dia. Isso é normal. É isso que eu falo pra você; lá na África, principalmente no Benin, o pastor chama nome de Deus, de Jesus de manhã; à noite, você vai ver o pastor com azeite de dendê, tocando os orixás. A gente não julga ninguém, porque a felicidade de cada um, vai ser legal para ele.

Então (...) tem muitas coisas. Quando eu pedia pra minha e para meu pai dinheiro, eles não me davam não. Exemplo: eu pedia 100 reais; eles me davam 10 reais (...) eu falava: como assim estão me dando 10 e eu estou pedindo 100. Eles falavam: você é homem; se a gente de ensina com dinheiro, você não vai aprender nada na vida. Você tem que suar (...) é o teu destino. Mas minhas irmãs, quando elas pediam 100, minha família dava 300 para elas. Eu achava estranho e eles falavam: elas são mulheres (...) para nenhum homem enganar elas (...) eu pedia a elas pra pedir pra mim (...)

Foi assim a minha infância (...) eu achava que era uma coisa ruim, sério! Mas hoje eu fiquei muito feliz; é uma felicidade para mim; é uma aprendizagem muito importante na minha vida (...)

Mesmo na escola também (...) você vai andar (...) você acorda cinco da manhã (...) anda até a escola (...), mas hoje não tem mais isso (...) as crianças de hoje têm a tecnologia (...) eu estudava à vela (...) eu quero esses momentos que foram de volta, mas não tem mais, não dá mais (...)

É por isso que minha filha não usa o celular (...) é outro ritmo que eu ensino a ela porque qualquer coisa hoje é tecnologia. O mundo está avançando, mas nossa história, nossa cultura a gente não pode largar também. Isso que outros países perderam. Sabe?

Minha educação (...) foi uma aprendizagem e eu estou muito feliz com isso.

(...) As pessoas que foram muito importantes na minha vida são meus ancestrais. As pessoas que eu não lembro mais; as pessoas que foram e me ensinaram muitas coisas. As pessoas que eu não conhecia na rua que me ajudavam; que não são da minha família. Todas essas pessoas são meus ancestrais. Mas presente, graças a Deus, meu tio está vivo, minha mãe está viva, meu pai está vivo, minhas irmãs (...) isso também é importante. Vocês que estão aí são minhas famílias (...). Pra mim, todo mundo é importante (...) todo mundo é igual; somos de uma família. Isso que eu falo (...)"

PERGUNTA 6: Como esses conhecimentos tradicionais ajudaram o senhor tanto na escola quanto na universidade?

RESPOSTA 6: "(...) a universidade me ensinou muitas coisas (...) a conhecer minha identidade (...) muitos africanos vão para universidade e não querem usar roupa africana; eles usam roupa da Europa (...) eu falo assim: (...) eu nasci de uma forma e não vou largar minha identidade (...) comecei a usar roupa africana na universidade. Cara, eu andava na rua e todo

mundo parava assim (...) todos estranhando. É isso aí, estão me olhando porque eu sou bonito; pode olhar. Mas as pessoas se assustavam. Para mim era uma felicidade; nossa, sou tão famoso assim que todo mundo está me olhando. Sabe? (...)

O professor lá na África, principalmente no Benin, (...) até na universidade, se o professor entra antes de você, você não tem mais o direito de entrar. Se o professor da universidade está dando aula, mesmo se um mosquito está passando você vai ouvir voando o som do mosquito. É como se nesse momento o professor fosse um Deus; acabou; não adianta (...) Lá na África a gente respeita (...) eles são Deus, pode ser na escola, pode ser na universidade; não adianta (...)

Professor aqui, você ri com o professor; você chama o professor “vem cá, vem cá” (...) eu fiquei assustado, com pânico. As pessoas entravam jogando pipoca na boca na sala (...) as coisas têm que ter limite (...)”

PERGUNTA 7: O que o senhor vê como principais diferenças entre a educação tradicional das crianças no Benin e a educação familiar praticada no Brasil?

RESPOSTA 7: “(...) minha visão aqui sobre educação é que a educação é muito ruim. A educação não é o que tem que ser. Sabe por quê? Eu nunca poderia fumar cigarro na frente da minha mãe. Onde estão sentados meu pai e minha mãe eu não tenho o direito de sentar porque é o momento deles; se eles não te chamaram para você sentar, você não tem direito. Mas aqui você vê o filho fumando na frente da mãe; a mãe e filho senta junto e fumando junto; você vê o filho chamando o nome da mãe: “vem cá, cadê você!”

(...) O direito também está piorando na educação. Eu acho que o que o governo pode fazer para sensibilizar os professores, a psicologia (...) para as crianças aprenderem mais ainda (...) não é só ter filho no mundo (...) o que é muito importante é a educação (...)

Então, pra mim, isso é muito triste. Eu não mando na casa de cada um de vocês, mas o que eu vejo é o que eu falo. Mas na minha casa, como eu educo a minha filha, jamais desrespeito vai acontecer. Sabe? (...) Eu não vivo na casa dos outros, não sei como é; não estou julgando ninguém, mas eu estou fazendo uma aglomeração (...) da minha visão, de como eu vejo as coisas. É assim.

Sabe? Eu, acordo de manhã cedo, eu tenho que abaixar a cabeça para minha mãe e meu pai; rezando. É a primeira reza de manhã, não adianta. A mãe tem que te dar a bênção antes de sair de casa. Isso é muito importante (...)

Lá na África as mulheres, entendeu, sabem cozinhar (...) na América Latina é diferente. Cada país tem o jeito dele. As mulheres tem que saber cozinhar primeiro (...) isso que mostra que essa mulher é muito importante (...)

África é humildade (...)

(...) O que eu quero falar nessa vida é o seguinte: cada dia que a gente acorda, é um dia maravilhoso (...) quando você acordar todo dia, agradeça (...) no momento em que estamos fazendo essa live, muitas pessoas estão no hospital sofrendo; já tem as pessoas morrendo; já tem as pessoas que não conseguiram um pão par comer de manhã até essa hora. Mas a gente agradece Deus o que nós conseguimos. A gente tem um lugar que a gente está conseguindo dormir, mas tem outra pessoa que não tem.

O que eu quero dizer com isso? Humildade! Se você quer humildade, vai depender de você. Se você quer respeito, o respeito vem de si mesmo.

Faça assim: você se respeitando, as pessoas vão te respeitar. Você tem que saber o limite.

Porque tem o ser humano que quer abusar (...), mas se você sabe se colocar no seu lugar, não vai ter isso não.

(...) Então: seja humilde, se respeite e saiba o seu lugar.

Muito Asè meu irmão (...)

Muito obrigado (...)"

Conforme indicamos na seção sobre apontamentos teórico-metodológicos desta pesquisa, no final do primeiro capítulo, as leituras dos teóricos africanos que trataram da educação tradicional africana e da educação tradicional Fon deram a base para que pudessemos buscar as informações sobre a educação tradicional das crianças Fon no Benin atual, tanto nas obras textuais das autoras e autores beninenses, quanto na entrevista/nas palavras do senhor Aboubakar Traore.

As informações intercruzadas geraram segurança e orientações mínimas necessárias para nossos primeiros passos no processo longo de construção, organização e apresentação da pesquisa. Por exemplo, a tarefa de “abrir os ouvidos” para escutar algumas das fichas imateriais sobre a tradição Fon e a forma de educação das suas crianças, através da fala de um tradicionalista (*bokonon*), fez lembrar a primeira parte do livro *O Espírito da Intimidade – Ensinaamentos Ancestrais Africanos Sobre Maneiras de Se Relacionar* (1999) de Sobonfu Somé.

Nessa obra, seção um, Dano: lar da tradição, Somé (1999) apresenta a localização do território Dagara e aspectos históricos daquela tradição que ainda hoje marcam e organizam a sociedade, a política, a economia, os relacionamentos familiares e conjugais em algumas regiões de Burkina Fasso. Entre outros aspectos, Somé (1999, p. 15 – 16) confirma a ideia de que existem similaridades culturais entre comunidades tribais de localidades distintas em África; mesmo comunidades separadas por grandes distancias, as vezes até pelo idioma e outros elementos, têm hábitos sociais e religiosos parecidos, pontos de convergência entre tradições que valorizam a natureza como sagrada e

interligada com a essência humana, por exemplo. “Na aldeia, a vida é diretamente inspirada pela terra, pelas árvores, montanhas e rios. Assim, o relacionamento entre homem e natureza é traduzido na construção da comunidade e das relações entre as pessoas”.

Após descrição geográfica da cidade sagrada de Dano, símbolo da ancestralidade daquele país, Somé convida o leitor a entender como a tradição determina a vida das pessoas e comunidades inteiras.

Quando se pergunta aos dagaras de Burkina Fasso de onde eles vêm, geralmente respondem que vieram da aldeia de Dano. (...) Não se parece nem um pouco, porém, com uma cidade de padrões modernos. É apenas uma aldeia, cercada de outras aldeias. É difícil saber quantas pessoas moram lá, já que, na África, não contamos pessoas. Os habitantes das diferentes aldeias se conhecem, tendo familiares e amigos em muitas dessas outras pequenas comunidades. Isso acontece por meio do casamento, da migração e por relações de vizinhança (SOMÉ, 1999, p. 16).

Nossa principal forma de negociação é a de troca, embora também usemos conchas cauri como moeda, que, além disso, servem para adivinhação e cura. Essas pequenas conchas brancas foram trazidas de Gana pelo povo Dagara, há muito tempo, quanto a tribo morava mais perto do mar. As conchas cauri são usadas como ouro (SOMÉ, 1999, p. 19).

Ao recontar de forma sucinta alguns fundamentos da tradição Dagara, Somé (1999) demonstra a convivência entre uma economia tradicional, baseada nas ideias de comunalismo e coletividade, e as interferências estrangeiras, sobretudo capitalistas. A tradição da troca de produtos, que também contemplava o uso geral da terra para cultivo, caça e obtenção dos recursos necessários à sobrevivência, foi atingida firmemente pelo imperialismo do século 19 e por políticas e manobras monetárias ligadas ao comércio internacional e a privatização monopolista dos territórios africanos invadidos. A implantação de moedas indexadas ao mercado metropolitano e a regulamentação política e econômica do acesso e uso da terra têm gerado profundos desequilíbrios sociais e culturais.

No entanto, as violências e interferências causadas pelas ações dos países europeus não foram suficientes para eliminar as bases oferecidas e assentadas na tradição. O respeito pelas pessoas mais velhas e pelo papel social que exercem em diversos segmentos da vida em família e sociedade, segundo Somé (1999), é uma das manifestações da tradição Dagara na contemporaneidade. Ainda hoje existe um sistema em que os mais velhos “supervisionam a aldeia, sem a intenção de adquirir riqueza ou poder. Entenda que, que na aldeia, o poder é visto como algo muito perigo, se não for usado corretamente. Portanto, todo mundo toma muito cuidado com o uso de qualquer tipo de poder sobre os outros” (SOMÉ, 1999, p. 20).

As falas do senhor Aboubakar Traore, ao longo dos encontros, seguiram uma trajetória parecida com a de Somé (1999). Grandes temas sobre o Benin, antigo Reino do Daxomè; as histórias dos ancestrais sagrados e familiares; os locais e templos sagrados que desafiam os séculos; a ancestralidade familiar, hábitos e regras sociais derivadas da tradição; os papéis sociais das idosas, das mulheres, das crianças e dos homens etc. As conversas mostraram alguns pontos específicos em que as vidas das pessoas e famílias Fon no atual Benin são completamente guiadas pelas regras da tradição. O respeito aos idosos, em casa ou na rua; o culto aos ancestrais; a preservação e sacralização da natureza; lições e ensinamentos que podem ser passados a uma criança ou mesmo a um adulto por qualquer pessoa mais velha etc.

Esse ponto é retomado no próximo capítulo, ao tratarmos das contribuições da educação tradicional africana e da educação tradicional das crianças Fon do Benin, também como prática da Lei Federal nº 10.639/2003.

CAPÍTULO 3. SABERES ANCESTRAIS AFRICANOS E SUAS POTENCIALIDADES

As funções do terceiro capítulo são: apontar/ressaltar as contribuições teóricas e metodológicas desta jornada investigativa; mostra quais objetivos foram alcançados; tratar das hipóteses (confirmadas e refutadas); abrigar o produto pedagógico que elaboramos. Além disso, acolhe reflexões sobre os modelos tradicionais de educação africana estudados introdutoriamente e os desafios para a educação antirracista no Brasil, por via da afrocentricidade e Lei Federal nº 10.639/2003.

Está organizado em quatro seções. A primeira seção explica sobre o alcance dos objetos gerais da nossa pesquisa e reapresenta considerações sobre a minha trajetória de vida profissional e acadêmica; trata da base oferecida pela Lei Federal nº 10.639/2003 para iniciativas e práticas dentro das salas de aula; a importância e potência dos contatos, diretos e indiretos, com a tradição Fon do Benin. Outras características da seção inicial: a presença do diálogo, introdutório/superficial, com autores da Psicologia que estudam os impactos do racismo na saúde mental/social de pessoas/populações; referências e reflexões aprofundadas de Fafunwa (1977), Fadaïro (2001), Hounkpe (2009) e Hampatê Bá (2010) sobre a complexidade do processo educacional nas tradições orais africanas.

A segunda seção aborda os objetivos específicos (alcançados e não alcançados), ao mesmo tempo que reflete sobre as hipóteses e comprovações. Os caminhos percorridos para evidenciar tais informações começam por Fadaïro (2001) e Hampatê Bá (2010) naquilo que tratam dos métodos tradicionais africanos de educação em plena atividade – destaque para a paciência como importante tema a ser ensinado desde a infância. Fafunwa (1977) e Adeyemi e Adeyinka (2003) também são retomados e têm suas contribuições para esta pesquisa realçadas. Logo, apresentamos o reforço positivo e os resultados da seleção de textos escritos por pessoas africanas; bem como possibilidades de intercâmbio com a afrocentricidade e reforço/potencialização da Lei Federal nº 10.639/2003.

A terceira seção é uma espécie de apresentação do produto gerado por esta pesquisa, suas bases, seus objetivos, métodos, recursos e aplicações. Na quarta seção, apresentamos as considerações de encerramento.

3.1 Aprendizados e realizações

Conforme demonstrado no primeiro capítulo, algumas intercorrências impediram que minha trajetória acadêmica após a graduação fosse direta e sem interrupções. No entanto, aprendi (e aprendo) intensamente ao vivenciar a prática cotidiana da educação em História, para estudantes da educação básica, e com as mudanças trazidas pela Lei Federal nº 10.639/2003.

O curso de especialização *latu sensu*, em História da África na Universidade Cândido Mendes, e a curta/inconclusa passagem pelo programa de Mestrado em História Social da então Universidade Severino Sombra mostraram-me que a referida lei seria capaz de: influenciar matrizes curriculares nos cursos de graduação e pós-graduação; imprimir novos rumos nas agendas dos departamentos de pesquisa e na formação de educadores; impactar sobre a produção literária didática e nas práticas e debates de sala de aula, sobretudo nos campos das Ciências Humanas.

Além disso, entendi que a citada lei contribuiria para o surgimento e dinamização de múltiplas iniciativas de resistência ao racismo brasileiro e suas formas de apartação e geração de desigualdades nos campos da Educação. Algo que se materializou em diversas redes de estudo e mobilização social por justiça, políticas reparatórias, combate à violência, promoção dos direitos humanos. Multiplicaram-se cursos preparatórios de pessoas pretas e periféricas para o ingresso nas universidades públicas e movimentos culturais/artísticos até então negligenciados.

Quando comecei a atuar profissionalmente na rede estadual fluminense a Lei Federal nº 10.639/2003 estava com aproximadamente quatro anos de vigência. O momento era de adaptação, consolidação e efetivação; por isso testemunhei equipes diretivas e pedagógicas empenhadas em estimular, registrar e relatar ações afinadas com as novas diretrizes educacionais. Os auditórios e salas de aula receberam grupos culturais e religiosos de matrizes africanas, pequenas companhias de afro-arte, pesquisadores e pesquisadoras da cultura afro-brasileira, lideranças religiosas e políticas ligadas ao movimento negro, músicos, cineastas etc.; todos conectados pelo contexto político/sociocultural que ajudou a forjar tal dispositivo legal. Saberes, conhecimentos e pessoas pouco acolhidos pela sociedade e pela educação formal passaram a ter, ainda que temporariamente, reconhecimento e possibilidade de compartilhar e ensinar.

Essas e outras experiências, combinadas à leitura de livros e artigos, serviram-me como uma espécie de formação continuada extra-acadêmica e subjetiva; estimularam novas percepções e perspectivas. Embora desvinculadas da academia e do fazer científico, foram capazes de oferecer vivências de aprendizado e trocas de saber intensas e produtivas que carreguei e apliquei em diversos momentos dentro e fora da sala de aula. Experimentar, aprender e compartilhar informações sobre temas africanos e afro-diaspóricos conservaram em mim a vontade de retornar ao mundo da pesquisa em História.

No entanto, o divisor de águas nesse processo extraoficial de formação continuada foi o contato inicial com alguns fundamentos e princípios da tradição Fon, a partir do senhor Aboubakar Traore e de seu tio. As conversas e momentos de aprendizado com esses *bokonon* refletem aquilo que Hampatê Bá (2010) chama de “a tradição viva”, isto é, saberes que fazem parte de uma longuíssima linha geracional de compartilhamento e aprimoramento de técnicas e construtos filosóficos de diversas áreas que são passados oralmente, dos mais velhos para os mais novos, segundo as regras e condicionamentos da tradição. Desde então, o fascínio e a identificação pessoal com os assuntos africanos, especialmente da região do antigo Reino do Daxomè, foram maximizados.

Transportar as experiências de vida e o contato com a tradição Fon para o universo da pesquisa acadêmica, articulada ao complexo campo da Educação, especificamente o ensino de História, foi o maior desafio da etapa inicial desta jornada investigativa. Algo que simultaneamente exigiu posturas investigativas-metodológicas de: 1) renegar alguns elementos da forma eurocêntrica de pensar, organizar e produzir conhecimentos; 2) reforçar a adesão aos ensinamentos da afrocentricidade como fundação/base epistemológica; 3) adotar referenciais teórico-conceituais e metodológicos produzidos por autores africanos sobre o tema da educação tradicional africana.

O principal objetivo dessas posturas investigativo-metodológicas não foi produzir, de forma invertida, qualquer movimento discriminatório ou sectarista, mas praticar um dos ensinamentos de Asante (1991): colaborar para uma educação das crianças a partir dos processos afrocentrados, capaz de confrontar e corrigir distorções causadas pela educação eurocêntrica que pratica inferiorizações e discriminação dos conhecimentos que vêm de outras partes do planeta, em especial da África.

Vale comentar que o imperialismo dos países industrializados, durante a segunda metade do século 19 até início do século 20, esteve justificado, orientado e organizado por teorias de pensadores majoritariamente europeus que passaram a figurar como

verdades absolutas e universais em todos os assuntos de interesse das ciências e do capitalismo; apesar dos particularismos e limitações metodológicas que empregavam.

Ideias e concepções racistas criadas e aprimoradas no decorrer dos anos 1800 até o fim da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) encontram-se vivas e preservadas nas bases da Educação, Psicologia, Sociologia, História, Biologia, Geografia, Pedagogia, Filosofia e outras disciplinas. Willian F. Piaget (1896 – 1980), Lev S. Vygotsky (1896 – 1934), Sigmund S. Freud (1856 – 1939), Émile Durkheim (1858 – 1917), Marc Bloch (1886 – 1944), Charles Darwin (1809 – 1882), Francis Galton (1822 – 1911) e tantos outros pensadores do norte que foram pretensamente tornados universais/fundamentais e impostos como referências.

Segundo a psicóloga brasileira Roberta Maria Federico, em *Psicologia, Raça e Racismo: uma reflexão sobre a produção intelectual brasileira* (2020),

Desde meados da década de 1850, especialmente após a publicação em 1859 do livro “A origem das espécies”, de Charles Darwin, o pensamento evolucionista tem fornecido um quadro teórico abrangente para diversos campos da psicologia. Estudos sobre o comportamento animal, desenvolvimento infantil, diferenças individuais, fisiologia, dos processos psicológicos, psicologia social, psicopatologia, estudo das emoções e tantos outros campos da psicologia podem ser estudados tendo a perspectiva evolucionista como ponto de partida (FEDERICO, 2020, p. 26).

As orientações de matriz evolucionista afetaram de forma profunda as práticas e construções de discursos científicos sobre o tema das raças humanas, dentro e fora do universo da Psicologia. Para Federico (2020, p. 27) “a biologização da diversidade humana acabou sendo consolidada não só pela aparência física, mas também pelo temperamento e pela cultura, que eram compreendidos como um reflexo do estágio evolucionário de um povo”. Tal lógica ajudou a garantir a hegemonia europeia em vários campos da vida social e em escala intercontinental. Além disso, estimulou que as diferenças psicológicas entre os povos passassem a figurar como tema recorrente nas pesquisas desenvolvidas por antropólogos fiéis à noção essencialista de raça.

Havia um entendimento de que o aspecto físico refletiria as características psicológicas e, com isso, eram produzidas descrições antropológicas que hoje seriam consideradas racistas. Elementos como a medida dos ângulos faciais, a pigmentação da pele e o tamanho do cérebro foram utilizados para quantificar a proximidade de um ideal estético-psicológico europeu, o que era equivalente a mensurar seu grau de desenvolvimento evolucionário. Dentre os intelectuais que contribuíram com essas teorias, está Cesare Lombroso, psiquiatra italiano, considerado o fundador da Antropologia Criminal (FEDERICO, 2020, p. 28).

Apoiada em Robert V. Guthrie (1930-2005), na obra *Even the Rat was White: a historical view of Psychology* (2004), considerado um dos mais importantes e influentes psicólogos do século 20, Federico (2020, p. 30) informa que os estudos de M. J. Mayo (1913) e George O. Fergunson (1916) e A. L. Crane “foram investigações psicológicas representativas na temática das diferenças raciais, tendo sido trabalhos que ilustram bem a forma como métodos científicos e dados produzidos por eles levaram a conclusões que foram utilizadas na justificativa de práticas racistas da época.” Os sistemas segregados nos Estados Unidos e na África do Sul, assim como políticas de estado implementadas por diversos países para eliminar seus indesejáveis sociais, tiveram seus alicerces montados sobre pesquisas e argumentos dessa natureza.

Na segunda metade do século passado, o movimento negro norte-americano, parte de um contexto maior de luta anticolonial na África, deu forças e volume ao ativismo antirracista. Diante do racismo científico e da exclusão educacional, começava o processo de desconstrução e combate aos postulados racistas presentes em todas as esferas da vida social; destaque para os estudos do psicólogo Kenneth B. Clark (1914 – 2005), “(...) um dos 50 primeiros afro-americanos a conquistar um título de doutorado em psicologia nos Estados Unidos”. Clark, sua esposa e psicóloga Mamie Phipps Clark (1917 – 1983) e os pares contemporâneos deram sequência aos esforços de Francis Cecil Sumner (1895-1954), “(...) primeiro afro-americano a obter um título de doutorado em psicologia”. As pesquisas e publicações desses e de outros estudiosos afro-americanos ajudaram nas mobilizações por mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais (FEDERICO, 2020, p. 31).

Em última análise, os estudos do casal Clark foram usados para inferir sobre as relações adversas entre as condições de segregação racial e o bem-estar psicológico das crianças. O fato de uma proporção considerável de crianças da mostra de crianças negras se auto identificarem como brancas alarmou o casal Clark e os estimulou a continuar a pesquisa por uma década. No final daquela década, Kenneth Clark recebeu um convite para participar da Mid-Century Conference on Children na Youth na Casa Branca. Essa oportunidade o projetou como pesquisador, que foi selecionado para falar das questões raciais no âmbito da infância e da adolescência. A partir dali se abriu uma arena política com novos caminhos para o ativismo acadêmico (FEDERICO, 2020, p. 33).

Sobre o caso brasileiro, Federico (2020, p. 38 – 39) adverte que os estudos psicológicos dedicados ao fenômeno racismo e suas implicações não são recentes. A autora demonstra que enquanto nos Estados Unidos as questões giravam em torno dos efeitos do racismo e da exclusão social, no Brasil da virada do século 19 para o 20 o negro passou a ser configurado como sujeito psicológico e objeto da ciência. Tal momento estava ligado “(...) à formação social da nova nação, que teria ex-escravizados entre seus

membros e de como seria esta relação a partir daquele momento. O desafio era tornar-se uma nação moderna (...) ao mesmo tempo em que o legado do período escravocrata não seria abandonado com tanta facilidade.” Entre os agentes brasileiros dessa psicologia de suporte e sustentação do racismo e apartação estava Raimundo Nina Rodrigues (1862 – 1906).

Discutia-se sobre qual raça seria resultado do processo de miscigenação e de como isso afetaria a ideia que se tinha do que seria uma nação civilizada. Neste contexto, o médico Raimundo Nina Rodrigues, com base no evolucionismo social, afirma a importância da raça como fato explicativo para a sociedade brasileira, elaborando estudos sobre raça, patologias psiquiátricas e tipologias criminais. Seu discurso é pautado a partir da ideia de degeneração da nação, cujo problema central é o problema do negro (FEDERICO, 2020, p. 40).

A corrente iniciada por Nina Rodrigues formulou um modelo de explicação e atendimento das supostas deficiências inerentes ao negro brasileiro e das consequências sociais da sua presença. Como resultado houve a depreciação, criminalização e medicalização em alta escala das pessoas consideradas não-brancas e a imposição de toda sorte de obstáculos e privações socioculturais e econômicas. Somente nos anos 30 do século 20, com os primeiros cursos de Psicologia Social no Brasil, a partir da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo e de estudos realizados em outros departamentos universitários, começaram a florescer pensamentos opostos ao modelo de Nina Rodrigues. Os principais nomes dessa nova postura foram Virgínia Leone Bicudo, Aniela Ginsberg, Donald Pierson, Raul Briquet, Dante Moreira Leite e Artur Ramos (FEDERICO, 2020, p. 40 – 41).

Segundo Federico (2020, p. 41) “todos esses autores também tiveram publicações de relevância histórica no campo da pesquisa em psicologia e relações raciais no Brasil”, mas o olhar de Bicudo para a questão racial nas escolas de São Paulo é fundamental para se entender como o racismo brasileiro opera historicamente no campo da educação e empurra para fora do sistema educacional as crianças e jovens de pele preta, desde os primeiros anos da república até os dias atuais, em todas as regiões.

Em outros termos, é possível uma compreensão mais sensível sobre o peso e complexidades do racismo brasileiro através das estatísticas e análises construídas por Bicudo e suas abordagens profundas de caráter psicológico e psicanalítico, em perspectiva social. Federico (2020) destaca dois trabalhos analítico-investigativos de Bicudo: 1) a dissertação de mestrado “Estudo de atitudes raciais entre negros e mulatos em São Paulo” (1945); 2) o estudo “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação

com a cor de seus colegas” (1955) para o Projeto UNESCO⁴⁷, continuidade da pesquisa iniciada no mestrado.

Nossa pesquisa compõe a longa, multidisciplinar e qualificada lista de trabalhos sobre as questões raciais na sociedade brasileira. Mesmo não sendo comparável à grandeza e genialidade das obras de Bicudo e Federico, alcançamos com êxito nossos objetivos gerais de: a) conhecer aspectos da educação tradicional africana; b) compreender, ainda que parcialmente, alguns dos fundamentos da educação tradicional das crianças Fon do Benin.

É preciso não perder de vista, no entanto, que a realização exitosa dos citados objetivos gerais viabilizou efetivamente a conclusão, também exitosa, do primeiro objetivo específico desta pesquisa (apresentar a educação tradicional africana, seus princípios filosóficos e conteúdos a partir de teóricos africanos). Algo que foi demonstrado nas seções do primeiro capítulo em que Hampatê Bá (2010), Fafunwa (1977), Adeyemi e Adeyinka (2003) e demais pensadores africanos são trazidos para o centro do estudo.

Os objetivos gerais de colaborar no processo de construção de uma educação afrocentrada e aplicar a Lei Federal n.º 10.639/2003 (como importante recurso na luta contra o racismo no Brasil) também foram alcançados com sucesso. Isso porque, concentramos esforços em abordar e traduzir aspectos fundantes daqueles modelos africanos tradicionais de educação para fins de colaboração e aprimoramento da educação de crianças brasileiras, dentro e fora das escolas. O minicurso é a ferramenta que permite compartilhar e expandir partes importantes das informações obtidas durante a pesquisa.⁴⁸

Os aspectos gerais da educação tradicional africana e da educação tradicional de crianças Fon no Benin atual (região do antigo Reino do Daxomè), mesmo fragmentados e retirados dos contextos originais, vistos à distância e sem todas as referências elementares, foram apreendidos e exigem alguns (re) destaques.

As construções textuais dos autores africanos selecionados para embasar este estudo, mesmo com suas especificidades de abordagem e análise, manifestaram harmonia

46 A Organização das Nações Unidas, ainda sob os efeitos malignos criados pelo nazismo e formas correlatas de mobilização racista e supremacista, em setembro de 1949, aprovou e deu início a uma série de iniciativas preocupadas em solidificar o antirracismo. No ano seguinte, o Brasil foi listado para receber equipes científicas que pesquisariam sobre as relações raciais que comparadas com as situações na África do Sul e nos Estados Unidos eram consideradas harmônicas e exemplares (MAIO, 1999; 2010).

48 Para além das motivações e convicções pessoais sobre a tradição Fon, partimos de uma posição provocativa diante da referida lei ao questionarmos a eficácia dos estudos sobre história e culturas africanas sem o conhecimento e entendimento de alguns aspectos fundantes de algumas tradições daquele continente.

diante do conceito educação tradicional africana e forneceram lentes capazes de identificar os seus elementos fundantes, em múltiplos aspectos e dimensões. Hampatê Bá (2010), Fafunwa (1977), Adeyemi e Adeyinka (2003) trazem para o centro de suas obras a essência das heranças ancestrais experimentadas/conhecidas e apresentam o tema com sensível profundidade.

Para além dos pontos assinalados no primeiro capítulo, a leitura de Hampatê Bá (2010) permitiu um olhar panorâmico da tradição Bambara, ao mesmo tempo que apresentou pontos de convergência entre tradições africanas de diferentes regiões, que pudemos estender para a tradição Fon do Benin. Elementos e princípios filosóficos tradicionais têm destaque em cada seção do primoroso artigo do citado autor; o poder e a sacralidade das manifestações da natureza e da Palavra; a oralidade como única forma legítima de transmissão de conhecimento tradicional africano; o papel estratégico e insubstituível dos (as) tradicionalistas no longo e lento processo de compartilhamento de saber e ensinamento aos mais jovens; as limitações impostas a um pesquisador ou interessado estrangeiro nas questões tradicionais devido às barreiras linguísticas, iniciáticas/religiosas e culturais.

Os pensamentos expostos por Hampatê Bá (2010) também ajudaram a entender uma parte das questões gerais sobre História da África; apontaram para complexidades e coexistências temporais de longa duração e diferentes entre si; mostraram um continente que ao longo do século 20 “encontra-se lado a lado com a Idade Média, o Ocidente com o Oriente, o cartesianismo, modo particular de “pensar” o mundo, com o “animismo”, modo particular de vivê-lo e experimentá-lo na totalidade do ser”. De onde emergem harmonizações e incompatibilidades; processos de rupturas socioculturais; situações em que conflitos de interesse e entendimento têm lugar devido aos choques culturais entre a tradição e os costumes dos invasores (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 210).

Para exemplificar, na maioria dos territórios da antiga África ocidental francesa, o código legal elaborado logo após a independência, por nossos jovens juristas, recém-saídos das universidades francesas, está pura e simplesmente calcado no Código Napoleônico. O resultado é que a população, até então governada segundo costumes sagrados que, herdados de ancestrais, asseguravam a coesão social, não compreende por que está sendo julgada e condenada em nome de um “costume” que não é o seu, que não conhece e que não corresponde às realidades profundas do país (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 210).

Uma das importantes conclusões de Hampatê Bá (2010) aponta para o retorno aos princípios e fundamentos tradicionais africanos por parte de “importante parcela da juventude culta” que sente a necessidade “de se voltar às tradições ancestrais e de resgatar

seus valores fundamentais, a fim de reencontrar suas próprias raízes e o segredo de sua identidade profunda” (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 210).

Nesse sentido, Hampatê Bá (2010, p. 211) considerou que o grande problema das tradições africanas é a ruptura da sequência de transmissão dos conhecimentos ancestrais entre as gerações. Segundo ele, para os territórios invadidos pelos franceses, a guerra europeia de 1914 – 1918 representou um duro golpe nessa educação tradicional africana porque muitos jovens foram assediados, alistaram-se para combater na metrópole e nunca mais retornaram aos seus valores e vida tradicionais. A educação escolar colonial completou esse violento golpe. As pregações de superioridade da cultura europeia, as abordagens pseudocientíficas que buscavam justificar as brutalidades do imperialismo, o menosprezo, distorção e as proibições das heranças ancestrais africanas geraram confusões e disfunções sociais.

Um outro fator que para Hampatê Bá (2010) interfere de forma a agravar a ruptura das transmissões de conhecimento tradicional africano é a própria natureza finita da vida humana; quando morre um mestre tradicionalista africano, muitos conhecimentos tradicionais específicos podem desaparecer por causa das falhas conjunturais no compartilhamento. Diante da impossibilidade de evitar esse momento natural de sucessão das gerações, o citado autor considerou fundamental e urgente intensificar o trabalho de coleta de informações junto aos “grandes monumentos vivos da cultura africana (...) [sobre] os tesouros insubstituíveis de uma educação peculiar, ao mesmo tempo material, psicológica e espiritual, fundamentada no sentimento de unidade da vida e cujas fontes se perdem na noite dos tempos” (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 211).

O processo de recolhimento dessas informações faz muitas exigências aos pesquisadores das tradições orais africanas, algumas inegociáveis. Segundo Hampatê Bá (2010, p. 211 – 212) a mais significativa delas “é saber renunciar ao hábito de julgar tudo segundo critérios pessoais. Para descobrir um novo mundo, é preciso saber esquecer seu próprio mundo, do contrário o pesquisador está simplesmente transportando seu mundo consigo (...)”. A combinação de paciência, resistência e renúncia é fundamental para se obter, de forma exitosa, os resultados informacionais sobre tradições orais africanas.

Para que o trabalho de coleta seja bem-sucedido, o pesquisador deverá se armar de muita paciência, lembrando que deve ter “o coração de uma pomba, a pele de um crocodilo e o estômago de uma avestruz”. “O coração de uma pomba” para nunca se zangar nem se inflamar, mesmo se lhe disserem coisas desagradáveis. Se alguém recusa a responder sua pergunta, inútil insistir; vale mais instalar-se em outro ramo. Uma disputa aqui terá repercussões em outra parte, enquanto uma saída discreta fará com que seja lembrado e,

muitas vezes, chamado de volta. “A pele de um crocodilo”, para conseguir se deitar em qualquer lugar, sobre qualquer coisa, sem fazer cerimônias. Por último, “o estômago de uma avestruz”, para conseguir comer de tudo sem adoecer ou enjoar-se” (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 211).

A paciência do aprendiz/pesquisador é bastante exercitada desde o início do aprendizado/investigação já que “as fichas imateriais do catálogo da tradição oral são máximas, provérbios, contos, lendas, mitos, etc., que constituem quer um esboço a ser desenvolvido, quer um ponto de partida para narrativas didáticas antigas ou improvisadas” (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 209).

Para esta pesquisa não foi diferente. Os contatos com o tradicionalista Fon do Benin que nos cedeu entrevista exigiu paciência para aguardar os momentos de receber os ensinamentos em forma de histórias e provérbios sobre: a tradição e alguns dos seus fundamentos; os locais e templos sagrados que desafiam os séculos; a ancestralidade familiar, hábitos e regras sociais derivadas da tradição; os papéis sociais das idosas, das mulheres, das crianças e dos homens etc. Em tais ocasiões, busquei falar o mínimo possível e “abrir os ouvidos” para escutar suas fichas imateriais sobre a tradição Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè.

Ficou evidente que as famílias Fon são guiadas pelas regras da tradição. O respeito às pessoas idosas, em casa ou na rua; o culto aos ancestrais; a preservação e sacralização da natureza; lições e ensinamentos que podem ser passados a uma criança ou mesmo a um adulto por qualquer pessoa mais velha etc. Algo que demonstramos no segundo capítulo deste material.

Fafunwa (1977), por sua vez, vale lembrar, traz para o centro de sua observação analítica alguns dos fundamentos, princípios e processos educacionais da tradição Yoruba da Nigéria. Sem cobrir explicações religiosas e históricas profundas, como fez Hampatê Bá (2010), seu foco é direcionado exatamente para a educação das crianças e jovens dentro dos métodos e objetivos passados por incontáveis gerações, assim como as maneiras e justificativas de cada lição compartilhada. As lentes de Fafunwa (1977) permitiram enxergar e entender: a amplitude e complexidade da educação tradicional africana e suas etapas; a ideia de família e os papéis sociais dos familiares; a importância fundamental da oralidade através das canções, das histórias sagradas, dos provérbios que trazem as regras de conduta inegociáveis da tradição; os ensinamentos sobre a natureza e a essência humana.

Segundo Fafunwa (1977), todas as crianças Yoruba nigerianas ensinadas na tradição, independente da origem e histórias familiares, recebem ensinamentos e

orientações que atravessam e se manifestam em todas etapas e momentos da vida social, seja em casa ou fora dela.

Tal como demonstramos no capítulo inicial desta dissertação, os sete aspectos da educação tradicional africana considerados e explicados por Fafunwa (1977)⁴⁹ representam para esta jornada de pesquisa uma bússola teórica e um tipo de marco referencial epistêmico. Nesse ponto, a explícita convergência com os cinco aspectos filosóficos da educação tradicional africana apontados por Adeyemi e Adeyinka (2003) – e devidamente analisados no primeiro capítulo. Além da centralidade exercida pelo método oral de ensino/aprendizagem, comandado pelos mais velhos das famílias em lugar de poder e liderança, o autor demonstra a abrangência, multilateralidade, multidisciplinaridade e a origem religiosa daquele modelo educacional, preocupado em fornecer habilidades técnicas e sociais.

Quando estabelecemos comparação entre as informações fornecidas por Fafunwa (1977) sobre a educação tradicional de crianças Yoruba na Nigéria e os apontamentos sobre o processo de educação tradicional que as crianças Fon experimentam (região do antigo Reino do Daxomè), os pontos de convergência/similaridade são muitos e inquestionáveis. Conforme evidenciamos no segundo capítulo, em seção sobre aspectos gerais da tradição Fon, as práticas tradicionais que permeiam os diversos momentos da vida social daquelas pessoas e famílias/comunidades emergem da religiosidade de culto e reverência aos ancestrais – divinos, familiares e à natureza (terra, floresta, água, trovão, minerais, animais etc.).

Todas as fontes consultadas sobre educação tradicional africana e educação tradicional Fon mostraram não existir práticas educativas tradicionais fora dos múltiplos rituais, festas, iniciações e aprendizados propostos pela religiosidade de culto aos ancestrais. A história, a força em resistir às interferências externas, as justificativas e explicações sobre o mundo e a vida, a forma de experimentar o tempo, a ligação entre gerações, tudo é assegurado pela tradição religiosa. Logo, é impossível afastar a visão religiosa dos diversos acontecimentos sociais.

Ao contrário da forma cartesiana de enxergar e pensar, para a tradição Fon (e outras tradições africanas) não existem divisões entre material e imaterial, visível e

⁴⁹ Desde muito cedo essas crianças são estimuladas: 1) ao desenvolvimento físico por meio da imitação dos irmãos mais velhos em momentos de brincadeiras como correr, subir em árvores, jogos, cantar e dançar; 2) a ter caráter ético e valores como respeito, honestidade, senso de coletividade e vivência da tradição; 3) a manifestar deferência ao mais velhos, lideranças tradicionais e autoridades; 4) a aprimorar suas habilidades intelectuais; 5) a aprender uma profissão específica e trabalhar honestamente; 6) a praticar ativamente de assuntos familiares e comunitários; 7) a compreender, valorizar e promover o patrimônio cultural da comunidade em geral (FAFUNWA, 1977, p.251-252).

invisível, corpo e alma, vida e morte, humanidade e natureza, humanidade e divindades. Há, sim, ligação entre tudo que constitui a realidade experimentada. Os elementos constituintes dessa realidade precisam estar em harmonia e equilibrados; uma eterna luta contra as possibilidades de caos e desordem que podem advir do eventual desrespeito às regras e costumes tradicionais. Daí a necessidade de aprendizado e práticas ritualísticas que visam acalmar as forças divinas/naturais e proteger as pessoas de problemas diversos, manter a saúde, a conexão comunitária com os ancestrais e com a terra/meio ambiente.

Segundo Fadaïro (2001), as forças do universo, criado por Mâwù, Ser supremo, são cultuadas de formas específicas por famílias e clãs para o bem de todos e do país. São as anciãs e os anciãos que tomam posição de liderança e executam as etapas dos cultos e proferem as palavras e cantigas sagradas que efetivam as ações. As pessoas e famílias/comunidades tradicionais Fon precisam da ajuda dos mais velhos e sábios tradicionalistas (*bokonon*), os quais aprenderam a combinar palavras e manipular elementos naturais diversos para estabelecer conexão espiritual/ritual com os que vieram antes e manifestar respeito e agradecimentos através de músicas, danças e sacrifícios; além de pedir ajuda para superar os problemas e dificuldades do presente. Nesses momentos, todas as cadeias geracionais de produção e compartilhamento de saber tradicional mostram-se vivas e ativas, apesar da passagem cronológica e da aparente distância física/temporal entre parentes.

Tanto Fadaïro (2001) quanto Hounkpe (2009) foram categóricos em afirmar que a tradição Fon deu origem a um modelo social marcado por relações verticalizadas e obedientes às hierarquias que derivam diretamente dos elementos religiosos e familiares. Nesse ponto, assemelham-se às conclusões de Fafunwa (1977) sobre os resultados socioculturais da tradição Yoruba. Posições sociais de poder e prestígio e o recebimento de saudações e cumprimentos específicos demonstram que existem importantes e diferentes lugares sociais também entre as famílias e pessoas de origem Fon. Por isso, na educação tradicional oferecida às crianças daqueles grupos, dá-se muita atenção aos cumprimentos que precisam ser praticados em diversos momentos da vida religiosa familiar e social, desde muito cedo. Gestos, posturas e palavras de saudação, acolhimento e bons desejos são ensinadas pelos familiares; e as crianças são consideradas bem-educadas na tradição quando dominam e aplicam as saudações corretas para ocasiões e interlocutores diferentes.

Outro ponto fundamental que aprendemos sobre a educação tradicional das crianças Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomé, são as três ideias de família:

akò (o clã, a coletividade das famílias); *hẽnù* (todos que vivem na mesma casa, na mesma terra); *xohẽnù* (a casa do casal, como se a família nuclear). Cada família tem um representante vitalício (*henúgán*) que responde pelos membros em diversas situações sociais e realiza cerimônias tradicionais (FADAÏRO, 2001, p. 91 – 92). Em uma perspectiva ampla, todas as pessoas estão, em alguma proporção, interligadas por laços de família/parentesco. O respeito pelos anciãos tem sua explicação na ideia de estarem sempre diante de um familiar. Em última instância, mesmo com rígida divisão social em classes e grupos distintos, todos são, em alguma medida, parentes e formam uma enorme família-nação. Algo que foi confirmado inúmeras vezes nas falas do senhor Traore, mas que não deve ser histórica e sociologicamente romantizado a ponto de se pensar uma sociedade homogênea, livre de conflitos e divergências internas.

Porém, essa teia complexa de relação e funcionamento social familiar entre os Fon do Benin (região do antigo Reino do Daxomè) baseada na tradição, também garante que as crianças sejam respeitadas, protegidas e cuidadas desde antes de nascer. Conforme registamos no capítulo dois desta pesquisa, a vida matrimonial de casais orbita o nascimento de uma criança saudável pouco tempo depois do casamento. As famílias dos cônjuges convergem nesse desejo que, uma vez realizado, simboliza a continuidade da vida e das histórias familiares; as crianças nascidas de relações fora do casamento não sofrem abandono. Naquela sociedade, segundo os ensinamentos do senhor Traore, mulheres grávidas estão sujeitas a muitas interdições sociais, comportamentais, alimentares e religiosas que visam sua saúde e a da criança.

Para além das ações tradicionais destinadas a garantir boa gestação e proteção espiritual, há especial conduta no processo de escolha dos nomes que devem ser informativos quanto à origem familiar, regional, circunstâncias de concepção e nascimento; os quais não são escolhidos sem a participação do *bokonon* (sacerdote) que revela os nomes sociais e iniciáticos ditados por Fà. Cabe às tias-avós por parte de pai liderar a cerimônia de batismo. Ao longo da vida a criança pode receber apelidos e termos de tratamento ligados à infância, iniciação, juventude, feitos prodigiosos, traços característicos de personalidade etc.

Essas três formas de pensar as famílias e a organização social têm reflexos diretos sobre a educação tradicional das crianças Fon praticada atualmente no Benin, região do antigo Reino do Daxomé. Segundo as informações oferecidas pelo senhor Aboubakar Traore, devidamente organizadas e apresentadas no segundo capítulo, existem três aspectos que ajudam a caracterizar e compor aquele modelo de educação tradicional: a

educação tradicional oferecida em casa; a educação tradicional que acontece na rua; a educação da escola/colégio/universidade – que recebe influência e contribuição dos saberes tradicionais, sobretudo no quesito respeito à figura do educador.

Em um breve olhar de contraponto, na sociedade brasileira são as famílias ligadas intensamente aos cultos de matriz africana (seja candomblé, umbanda, jurema e outros) que manifestam resquícios inequívocos da forma tradicional africana de educar, desembarcada viva deste lado do oceano nos corpos dos sobreviventes escravizados. Embora deslocada e despida de seus recursos e métodos integrais/genuínos, conseguiu espalhar suas raízes e contribuir no processo de formação desta sociedade. Minha família materna tem essa experiência consolidada e viva; algo que permite e qualifica a execução de interpelações, entendimentos e conjecturas - conforme relatamos na parte introdutória deste trabalho.

Mesmo do nosso lugar na diáspora brasileira, portanto indireta e conceitualmente, foi possível conhecer/apreciar algumas das riquezas filosóficas contidas naqueles modelos africanos de educação tradicional de criança e identificar elementos importantes para a construção no Brasil de uma educação afrocentrada, segundo os ensinamentos de Asante (1991), e em parceria harmônica com a Lei Federal nº 10.639/2003, importante recurso na luta contra o racismo.

3.2 Aprofundamentos

A realização exitosa do primeiro objetivo específico (apresentar a educação tradicional africana, seus princípios filosóficos e conteúdo a partir de teóricos africanos) pode ser percebida como desdobramento direto do alcance do primeiro e segundo objetivos gerais (conhecer alguns aspectos da educação tradicional africana; compreender, ainda que parcialmente, alguns dos fundamentos da educação tradicional das crianças Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomé). Algo demonstrado nas seções do primeiro capítulo quando pensadores africanos são trazidos em evidência.

Conforme registramos, Hampatê Bá (2010, p. 184) aponta que no modelo tradicional de educação entre os Bambara tudo tem início na História (História do Homem; História dos Astros; História dos Filhos da Terra; História dos Vegetais; História das Terras e das Águas). Todas as informações são passadas por meio de provérbios, canções, histórias sagradas e familiares; e precisam ser corretamente absorvidas/memorizadas desde os primeiros anos de vida. Na tradição, nada vai escrito

para o papel, o suporte é a memória; é preciso paciência e disciplina porque as lições não têm tempo e locais predeterminados para acontecer; exigem, em casos específicos, vivências e experiências iniciáticas da religiosidade as quais possuem ritmos e calendários próprios. Por tratar-se de um programa educacional que dura toda a vida, ministrado por diferentes mestres, a dedicação aos estudos e à prática dos saberes tradicionais precisam acompanhar a(o) aprendiz de forma inabalável por todas as etapas.

As sociedades africanas desenvolveram e compartilharam pelo mundo conhecimentos (técnicos, filosóficos, religiosos, sociais, medicinais, artísticos entre outros) elaborados ao longo das gerações; depois de muita observação, análise, experimentação, consolidação de dados e resultados positivos na educação das crianças e jovens. As práticas religiosas tradicionais, a oralidade enquanto método, a memória como recurso e o respeito às anciãs e aos anciãos compõem o núcleo duro dessa jornada educativa de milhares de anos e que ainda não foi interrompida.

No Benin atual, segundo Fadaïro (2001), na ampla maioria das mais de cinquenta sociedades que formam o mosaico étnico-demográfico, em destaque os Fon, também existem famílias que disfrutam de grande e secular relevância sociocultural porque seus membros carregam conhecimentos ritualísticos e técnicos acerca de determinados ofícios consagrados pela tradição. Sendo assim, as longuíssimas sequências de descobertas e construção de conhecimento, que foram passadas oralmente de mestres para aprendizes, sob rígidas regras disciplinares, está viva na África, tanto entre os Bambara quanto entre os Fon e muitos outros povos. Apesar das especificidades, há continuidade de crenças e práticas tão antigas quanto o tempo.

A paciência, enquanto estado emocional oposto à ansiedade, é necessária para o bem-estar mental das pessoas e equilíbrio das relações familiares/comunitárias, está presente como fundamento e princípio em várias tradições, inclusive nas acima mencionadas. Quando direcionada e praticada na tradição oral africana, a paciência ajuda a apontar e estabelecer a importância do uso responsável e cauteloso das palavras em todas as situações da vida social/religiosa; bem como o controle das emoções. As combinações corretas de vocábulos específicos permitem render homenagem e cultuar os ancestrais e as divindades; ativar o poder de cura das plantas, folhas e outros elementos naturais; compartilhar saberes religiosos e técnicos; cantar. As histórias sagradas e familiares são perpetuadas pelas palavras e contadas às crianças e jovens para que sejam gravadas e legadas. Esses modelos educacionais apresentam às crianças, desde cedo, emoções boas e ruins. Os principais objetivos giram em torno de formar pessoas adultas:

preocupadas em servir e dar suporte ao coletivo, à tradição e seus fundamentos; estimuladas por ideias e posturas diante da vida que sejam de superação das adversidades/força para ultrapassar limites.

Fafunwa (1977) traz para o centro da observação analítica a educação tradicional das crianças Yoruba da Nigéria e os desafios impostos pelo modelo ocidental de escola ao legado dos ancestrais. Suas lentes de análise auxiliaram: a) no processo de percepção e (re) conhecimento de alguns aspectos e fatores da educação tradicional das crianças Fon no atual Benin (região do antigo Reino do Daxomè), também apontados por Fadaïro (2001), Hounkpe e Traore (2020; 2021); b) a identificar métodos, conteúdos, princípios e fundamentos filosóficos na educação africana em perspectiva tradicional e na tradição Fon; c) perceber a busca por harmonização entre os modelos educacionais tradicionais e o ocidental; d) a esboçar novas orientações e práticas a partir do estudo da educação tradicional das crianças africanas; e) evidenciar a importância e o papel social das crianças na perspectiva tradicional africana.

Adeyemi e Adeyinka (2003) proporcionaram entender e sistematizar as informações e construções teóricas sobre o tema da educação tradicional naquele continente. A partir de Fafunwa (1974, 1977) e seus sete aspectos da educação tradicional africana, os referidos professores também abordaram contribuições de outros pesquisadores africanos, destaque para: Jakayo P. Ocitti (1973) e seus cinco princípios filosóficos presentes na educação tradicional africana (preparacionismo; funcionalismo; comunalismo; perenialismo; holisticismo); Ado K. Tiberondwa (1974) que tratou sobre os métodos tradicionais africanos de ensinar as novas gerações.

Ao mesmo tempo em que traduzem as teorias e práticas da educação tradicional africana para o pensamento e currículos modernos, e contrastam o modelo ocidental de educação e a forma tradicional de educar em África, Adeyemi e Adeyinka (2003) evidenciam que o método tradicional africano de ensino, além de não exigir lugar físico específico para acontecer (escolas e universidades), as normas, as regras, os métodos, as teorias, os conteúdos, os temas e os ensinamentos técnicos derivam diretamente do meio espiritual/da religião. Nada desse processo educacional, que dura a vida inteira, acontece sem que cerimônias ritualísticas e de iniciação sejam realizadas e ensinadas por lideranças

religiosas. Desde a escolha dos nomes das crianças até o entendimento de fenômenos naturais e sociais, tudo é atravessado pela espiritualidade.⁵⁰

Todas as fontes consultadas sobre educação tradicional africana e educação tradicional Fon (da região citada) mostraram que a tradição sobrevive pelos múltiplos rituais, festas, iniciações e aprendizados propostos pelos cultos aos ancestrais.

No que se refere ao processo de busca por autores africanos, foi frutífero e revelou que: a) os estudos e debates sobre educação tradicional africana remontam à primeira metade do século passado (algo que não conseguiríamos cobrir e tratar em todos os pontos de convergência e divergência); b) há complexidades e subtemas multidisciplinares que exigem arranjos teórico-metodológicos específicos e recortes precisos; e longas citações literais.

Ainda assim, optamos, ousadamente, por apresentar e contextualizar algumas linhas desses debates sobre educação tradicional africana; selecionar um pequeno grupo de referência teórico-metodológica; extrair e analisar somente as informações sobre educação tradicional africana de crianças; não perder de vista as sinalizações precisas dos autores tomados como base.

Outrossim, detectamos possibilidades de relação e intercâmbio entre os saberes da educação tradicional das crianças Fon do Benin (região do antigo Reino do Daxomè) e as diretrizes e possibilidades construídas e ofertadas pela Lei Federal nº 10.639/2003 e pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 03/2004. Esta pesquisa, ao posicionar a temática da educação tradicional africana como ponto principal de partida para estudos e consolidação de dados qualitativos nos campos da História, Geografia e Educação, colabora no processo coletivo de práticas educativas antirracistas no Brasil; uma vez que apresenta como referências epistêmicas alguns fundamentos e elementos filosóficos da educação tradicional africana e da educação tradicional das crianças Fon no atual Benin, região do antigo Reino do Daxomè.

O citado parecer, assinado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez, apontou com precisão temas e objetos de estudo em salas de aula ligados às demandas da população afro-brasileira por políticas públicas de ações afirmativas, reparatorias, de (re) conhecimento e valorização das heranças religiosas, culturais e

⁵⁰ Todas as fontes consultadas sobre educação tradicional africana e educação tradicional Fon (da região citada) mostraram que a tradição sobrevive pelos múltiplos rituais, festas, iniciações e aprendizados propostos pelos cultos aos ancestrais.

artísticas africanas no Brasil. Questões e proposições curriculares de combate ao racismo e discriminações correlatas estão fundamentadas pelos pareceristas em dimensões antropológicas, sociais e históricas da realidade brasileira.

Nesta perspectiva, [o parecer] propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – afrodescendente. É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos.

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas (CNE/CP 003/2004, p. 02).

As ações reparatórias educacionais são caracterizadas no citado parecer como medidas tomadas pelo Estado e pela sociedade para compensar todos os prejuízos materiais e imateriais causados pelos séculos de escravidão, exploração e exclusão de povos indígenas, de africanos e afro-brasileiros. Tais medidas devem estar na contramão das políticas e dispositivos legais sensíveis e favoráveis aos privilégios materiais, sociais e educacionais concedidos aos herdeiros do escravidão. Nesse sentido, também amparadas pelo Artigo 205 da Constituição Federal⁵¹ que defende a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida com a colaboração da sociedade e visando o desenvolvimento pleno da pessoa. Aquelas ações de reparação preocupadas com o seguimento social negro brasileiro, no setor da educação, “devem oferecer garantias (...) de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição de competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade dos estudos”. Essas e outras demandas dos afro-brasileiros ganharam maior visibilidade, (re) conhecimento e apoio com a Lei Federal nº 10.639/2003 (CNE/CP 003/2004, p. 03).

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua

51 Título VIII Da Ordem Social Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I Da Educação **Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho
https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp

história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (CNE/CP 003/2004, p. 03).

Apesar de iniciativas diversas ao longo do século 20, principalmente capitaneadas por pesquisadores, cientistas, professores, artistas, associações e movimentos civis organizados, foi somente no início do século 21 que os centros de ensino e formação receberam temáticas, conteúdos e provocações intensas de partes da população para colaborar efetivamente nos processos de superação do racismo e do mito da democracia racial; de (re)conhecimento e (re)valorização da diversidade cultural; de fortalecimento das instituições democráticas e promoção de justiça social e dos direitos humanos. Os marcos legais que surgiram naquele momento apontaram para a necessidade de se construir uma política de educação sobre bases que não fossem exclusivamente eurocêntricas, isto é, que contemplassem as perspectivas multiculturalistas, valorizassem a diversidade e educassem para “a convivência democrática entre grupos e culturas e a efetivação da paridade de direitos sociais” (GOMES, 2012, p. 7).

Especialmente a Lei Federal nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP 01/2004 são marcas importantes na história no que se refere à luta contra o racismo e por aspectos reparatórios de natureza sociocultural no âmbito da educação; e com reflexos importantes nas esferas universitárias.

No entanto, as raízes desses dispositivos não estão nos gabinetes dos legisladores; seus desdobramentos jurídicos condensam décadas de debate, militância e lutas da sociedade civil e convidam para reflexões sobre valores, posturas e atitudes capazes de originar respeito profundo pelas especificidades e diferenças dos saberes de matriz africana.

Nesse ponto, a referida lei federal tangencia a ideia da ancestralidade em perspectiva africana: uma longa linha de transmissão intergeracional de mensagens e conhecimentos que não pode ser dividida em passado, presente e futuro, mas a partir de uma outra experiência temporal que emerge também da educação tradicional africana. Por exemplo, embora publicada em 2003, a lei em questão alcança demandas que não foram apresentadas pela primeira vez naquele ano ou período, mas já estavam presentes no início do século 20 em ações que ocorriam nos mais variados espaços – nas festas de

rua, nos terreiros religiosos, nas escolas de samba, nas diversas associações para promoção e valorização social e civil do negro brasileiro, inclusive nos campos das artes, da literatura, da música e da política.

Portanto, para que chegássemos até a Lei Federal n.º 10.639/2003 foi preciso evidenciar, de várias maneiras (e por décadas), que a sociedade brasileira nasceu e se formou com bases sobre os terrenos da escravização, do racismo, dos privilégios dos euro-descendentes, da destruição do modo de vida das populações originárias; que a história nacional fora mutilada e manipulada desde os tempos coloniais até à república para encobrir as provas dos crimes praticados pelas elites contra a natureza e pessoas convencional e socialmente desqualificadas; que as histórias dos povos africanos, principalmente daqueles cujos membros desembarcaram deste lado do oceano Atlântico por força do comércio (in) humano, precisam ser estudadas e ensinadas continuamente pelo amplo conjunto social como forma de combate ao racismo anti-preto brasileiro.

Cada ação contribuiu, direta ou indiretamente, para o surgimento de obras sobre assuntos que derivam da história africana e se articulam com estudos sobre as presenças africanas nas américas. O movimento negro, além de ocupar o lugar de protagonista porque alcançou grande visibilidade para temas e complicações criadas pelas dinâmicas do racismo, provocou o Estado a corrigir problemas/vícios em setores da educação, cultura, arte, justiça, economia e política. Grande parte da agenda política contemporânea, que trata sobre direitos sociais e educação para o respeito e valorização da diversidade, deriva das ações persistentes implementadas pelas células daquele movimento, com suas pautas e bandeiras inegociáveis diante das questões raciais brasileiras e diaspóricas.

Geny Ferreira Guimarães, em *A Geografia desde dentro nas relações étnico-raciais* (2018), ao refletir sobre criar propostas de combate aos paradigmas racistas que permanecem vivos e atuantes na sociedade brasileira do século 21, inclusive nos campos de produção de conhecimento e pesquisa, nos processos de formação de professor, nas escolas e salas de aula, considera a Lei Federal nº 10.639/2003 como política afirmativa e parte de um processo de construção social capaz de unir “(...) as ações-resistência do passado às do presente por ser fruto das reivindicações das mais diversas modalidades do movimento negro no Brasil” (GUIMARÃES, 2018, p. 75).

O documento do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 03-2004, de 19/05/2004) apontou com precisão temas e objetos de estudo em salas de aula. As duas primeiras entre as dez determinações dos pareceristas ajudam a situar, justificar e

posicionar socialmente nossa proposta e sua permanência no(s) campo(s) da afrocentricidade.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um” (CNE/CP 03 – 2004, p. 11 – 13).

A primeira determinação citada articula o ontem, hoje e amanhã; as vivências/realizações das distintas sociedades/civilizações africanas e a produção de realidades que podem ser estudadas, no âmbito da educação étnico-racial, a fim de valorizar cultura, história e identidade afro-brasileiras. A segunda determinação trata dos “pensamentos de raiz da cultura africana”, dos diálogos entre saberes de lá e daqui, da busca por respeito e harmonia na experiência social brasileira marcada pela diversidade, pautada nas ideias de liberdade e democracia.

Para Munanga, em *Superando o racismo na escola* (2005)⁵², “alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional.” Esse despreparo deve ser percebido como

52 A primeira edição dessa obra foi em 1999. Naquele contexto, buscava-se apontar caminhos de estudo e ensino capazes de combater e corrigir desinformações sobre a formação e composição sociocultural do Brasil e ampliar debates atravessados por questões da pluralidade cultural, do meio ambiente, da ética, da saúde etc. articulação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) aconteceu com vista a orientar as redes e professores estaduais e municipais no processo de promoção e organização de currículos harmonizados e sensíveis às diversidades das regiões e cultura brasileiras.

um dos resultados da educação eurocêntrica praticada no Brasil e das mentiras históricas em torno da formação e constituição dessa sociedade que sinalizam para o mito da democracia racial (MUNANGA, 2005, p. 15).

As informações encharcadas de racismo e preconceitos presentes nos materiais didáticos e paradidáticos usados na educação de crianças e jovens brasileiros, somadas às convicções e posicionamentos trazidos por professores que não foram convidados a sair da posição eurocêntrica e estudar/refletir sobre temas relativos ao continente africano, podem resultar em desestímulo, violência e prejuízos no processo de aprendizado de alunas e alunos pretos.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (MUNANGA, 2005, p. 16).

O olhar histórico voltado para o continente africano a partir da sociedade brasileira não pode ser tomado como ação exclusiva de/para famílias e pessoas pretas e mestiças ou organizações representativas que enfrentam e estudam as manifestações materiais, sociais e culturais do racismo brasileiro. A busca por informações e memórias históricas de populações e tradições daquele continente, e que foram parcialmente transplantadas para este lado do Atlântico, interessa a todas as pessoas. Tal postura, especialmente no campo da educação, ajuda a impedir que crianças e jovens considerados brancos no Brasil sejam enganados e tenham “(...) uma educação envenenada pelos preconceitos (...) e suas estruturas psíquicas afetadas”. Tais memórias são coletivas, “(...) tendo em vista que a cultura na qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional” (MUNANGA, 2005, p. 16).

No entanto, Munanga (2005) adverte que dispositivos normativos jurídicos não fazem desaparecer por completo atitudes e práticas de preconceito e racismo porque as pessoas e sociedades também são resultados das crenças, valores e princípios difundidos entre famílias e instituições, principalmente educacionais e religiosas. A educação é o caminho apontado pelo citado autor para mudança ou extinção das marcas sociais brasileiras herdadas dos tempos coloniais e causadoras de racismo, machismo e

violências. Mesmo diante das várias arenas de luta contra o racismo e das especificidades estruturais e conjunturais do caso brasileiro, é preciso ofertar “(...) tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.” Além disso, “a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa importantíssima” (MUNANGA, 2005, p. 17).

Não obstante, os resultados da Lei Federal nº 10.639/2003 são numerosos e desafiam as estruturas do racismo na educação brasileira. Articulada a um expressivo conjunto de políticas afirmativas destinadas a combater os desdobramentos do racismo e dos séculos de exploração escravista, fez surgir não somente pesquisas e produções acadêmicas ligadas ao processo de ensino/estudo em salas de aula da educação básica, segundo os horizontes afrocentrados apresentados pela lei, mas também ocasionou revisitas, movimentos e releituras do vasto e profundo legado africano no Brasil. O referido dispositivo legal apresenta canal para diálogo de fundamentação nas ideias afrocêntricas e viabiliza resgates de memórias históricas, coletivas e individuais, formadoras da identidade nacional, mas que são esvaziadas, esquecidas e apagadas nas salas de aula de escolas, colégios, faculdades e universidades.

A sociedade que mais dependeu do trabalho de pessoas escravizadas no continente americano e retardatária na corrida pela abolição do sistema escravista ainda precisa caminhar muito para promover mudanças no campo da educação, tanto simbólicas quanto materiais, comprometidas com a eliminação do racismo e das mazelas derivadas dos mais de três séculos de escravização, latifúndio, patriarcado e concentração de riqueza entre mãos brancas. Segundo Helena Theodoro, em *Buscando caminhos nas tradições* (2005)⁵³

a população afro-descendente no Brasil tem características culturais muito marcantes, que precisam ser mais estudadas e entendidas já que a contribuição dos inúmeros países africanos é muito significativa para todos os setores da vida brasileira, que se relacione à linguagem, à vida familiar, ao sistema simbólico, à comunidade religiosa, à produção do saber (Ciência) ou à transmissão do saber (Educação) (THEODORO, 2005, p. 83).

No entanto, parte da elite social brasileira não deixou de executar manobras e mecanismos/dispositivos legais capazes de manter e renovar, em cada geração, os privilégios dos descendentes de europeus e das referências europeias na religião, na filosofia, nas artes e cultura, na educação, na medicina, na relação com a natureza, na

53 Tal artigo compõe a obra organizada por Munanga (2005).

política e na economia. Assim como outras elites latino-americanas, a brasileira também fala e registra com orgulho e vigor os séculos de colonização; conserva imóveis agrícolas e urbanos, inclusive igrejas cristãs-católicas, que foram palcos e testemunharam violências e injustiças geradoras de grande poder econômico e político; são erguidas estátuas e nomeadas escolas, universidades, bibliotecas públicas, ruas, avenidas, bairros, distritos, estradas, pontes e cidades para homenagear pessoas que de fato destruíram a natureza e a liberdade/vida de milhões.

Na área da educação escolar, um dos consensos entre os membros da elite social brasileira continua sendo impedir que os saberes sobre África e suas tradições tenham abordagem respeitosa e de destaque, comprometida com informações capazes de valorizar a multiplicidade de culturas e tradições africanas que ajudaram a consolidar a sociedade brasileira e existem na contemporaneidade. Algumas academias e alguns pesquisadores das áreas de ciências humanas se notabilizaram por passar grande parte do século 20 resistindo em realizar e divulgar estudos voltados para temas africanos e produzidos por teóricos africanos.

As narrativas elitistas e oficiosas, geralmente construídas a partir da história da escravidão nas colônias americanas, impediram que gerações de brasileiros aprendessem, na escola e fora dela, sobre: a magnitude e riquezas do continente africano e suas tradições milenares; as contribuições técnicas africanas para a humanidade nos campos da agricultura, pecuária, geologia, mineração, metalurgia, arquitetura, filosofia, educação, música; as marcas civilizatórias introduzidas na sociedade brasileira pelos códigos, valores e simbolismos africanos que resistiram aos horrores da travessia e da escravização nos corpos-arquivos e foram passados para seus descendentes. Algo que contribuiu para a persistência do racismo e práticas socioculturais derivadas.

Preconceitos e discriminações racistas e machistas na sociedade e educação brasileiras, alguns ensinados e reproduzidos por professores e instituições como resultado da política de estado educacional, consolidaram desigualdades sociais que atingem pessoas pretas e indígenas de forma mais intensa e cruel, desde a formação do caráter e da identidade até em campos como escolarização, cultura, arte, economia, política, habitação, composição familiar, trabalho, expectativa de vida, exposição à violência urbana e etc. Não é por acaso que perduram falsas ideias de atraso, falta de história e sabedoria atribuídas como características estruturais de sociedades tradicionais africanas e ameríndias; além de práticas cotidianas de violências simbólica e física que geram doentes e mortos em escala absurdamente grande, na casa dos milhões.

O processo de subvalorizar a pluralidade e multiplicidade do tecido social brasileiro também impediu que fundamentos como coletividade, democracia e diversidade fossem plenos e capazes, uma vez combinados, de superar problemas socioculturais e econômicos implementados pelo colonialismo e ainda nítidos na contemporaneidade. O racismo brasileiro colocou e manteve pessoas pretas e indígenas nas piores posições sociais e vítimas de vulnerabilidades e injustiças que: a) existem e são alimentadas tanto em ambiente familiar como na escola (com xingamentos, anedotas e canções ofensivas/discriminatórias, apelidos depreciativos, agressões físicas, barreiras sociais etc.); b) negam o direito e a valorização da diferença/diversidade e não cedem diante da força de dispositivos legais e campanhas temporárias de sensibilização e mobilização.

Para Theodoro (2005, p. 97) somente através de uma “releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil é que poderemos tentar um meio, um aprofundamento pedagógico, que nos encaminha para uma pedagogia genuinamente brasileira”. Elementos esses que são marginalizados e invisibilizados em todos os setores onde se apresentam. A proposta central da referida autora é promover união diante da diversidade cultural brasileira, revalorizar e ressignificar as heranças africanas positivamente e, assim, colaborar para a construção de uma realidade onde o conhecimento e o respeito pelo referencial tradicional africano, e de outros patrimônios culturais-históricos, impeçam discriminação e violências/violações de direitos fundamentais.

Portanto, na primeira seção do citado artigo, Theodoro (2005) aponta as linguagens e aspectos dos modos de viver africanos presentes no Brasil (em forma de palavras, religiões, músicas, danças, provérbios populares, patrimônios materiais e imateriais) como caminhos possíveis na educação afrocêntrica de crianças e jovens. A autora defende que a localização de territórios e sociedades que deixaram suas marcas da oralidade, da filosofia e da religiosidade na cultura brasileira ajuda a entender, por exemplo, como o português falado aqui apresenta tantos vocábulos e sonoridades que são derivados dos idiomas fongbé (língua jeje; uma entre as muitas faladas no atual Benin), yoruba (atuais Benin, Togo e Nigéria) e bantu (atuais Angola, Congo, Moçambique, Zimbábue e outros). Algo que também se verifica na literatura oral e linguagens musical e corporal (THEODORO, 2005, p. 84 – 96).

Nesta pesquisa, ao contrário do que sustentou Theodoro (2005), não defendemos que todas as linguagens e conhecimentos presentes nas tradições africanas e/ou na

educação tradicional africana/na educação tradicional das crianças Fon no atual Benin, região do antigo Reino do Daxomé, sejam transmitidos em espaço escolar. Não defendemos que os saberes profundos ou mesmo introdutórios das tradições/religiosidades africanas sejam oferecidos/carregados aleatoriamente em salas de aula das instituições públicas e privadas de ensino.

Isso porque aos processos de linguagem e comunicação e os conhecimentos tradicionais das sociedades daquele continente, especificamente de base Fon, conforme tentamos demonstrar no primeiro e segundo capítulos, são maiores e mais intensos que os limites físicos e pedagógicos que as escolas de modelo ocidental têm que respeitar dada sua natureza burocrática e industrial.

Em nossa visão, amparada pelos ensinamentos de Hampatê Bá (2010) e Hounkpe (2009), muitos aspectos das tradições africanas não podem (ou não deveriam) ser mencionados e compartilhados fora das condições inegociáveis de fundo religioso impostas por cada tradição, sob risco e pena de movimentar equivocadamente forças espirituais que exigem tratamentos específicos para que o equilíbrio seja mantido.

Imaginemos a seguinte situação: em uma unidade escolar da baixada fluminense, um professor de educação física desenvolve um projeto extracurricular dedicado às músicas/canções e danças inspiradas nos cultos aos ancestrais e às divindades da natureza que ocorrem entre os Yoruba da Nigéria, mas também no Brasil através dos terreiros de candomblé. Seu principal objetivo é gerar resultados pedagógicos em conformidade com a Lei Federal nº 10.639/2003. Sem enfrentar qualquer oposição ou discriminação ou sabotagem da comunidade escolar, desde estudantes e responsáveis até colegas professores e corpo pedagógico/diretivo, executa seu planejamento de atividades e treina/ensaia as participações durante meses. No entanto, não consulta lideranças espirituais de matriz africana da região; baseia-se em vídeos, fotos e entrevistas compartilhados nas diversas redes sociais e realiza o evento. Mesmo assim, a repercussão é altamente positiva entre a comunidade escolar, os visitantes e em diversos perfis nas redes sociais; algo que gerou entrevistas e matérias jornalísticas valorizando a importância da iniciativa no fortalecimento da Lei Federal nº 10.639/2003 e no combate ao racismo e preconceitos.

Tal situação hipotética, vista pela perspectiva da tradição africana, não poderia ocorrer sem que o professor organizador e demais integrantes buscassem ajuda e orientação direta de alguma sacerdotisa ou sacerdote do culto ancestral de fundo Yoruba.

Pular essa etapa seria algo extremamente perigoso e capaz de gerar problemas em diferentes aspectos. Entre outras considerações.

Nesta pesquisa, por convicção/postura de respeito, resolvemos não abordar o lado religioso da educação tradicional das crianças Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, e da educação tradicional africana; postura que também reflete o alinhamento teórico-metodológico com Fafunwa (1977) e Adeyemi e Adeyinka (2003), autores que não trataram profundamente sobre os aspectos religiosos da educação tradicional Yoruba e tradicional africana, respectivamente; mas sim sobre suas contribuições filosóficas, pedagógicas e curriculares para a educação escolar de molde ocidental. Conforme assinalamos, Hampatê Bá (2010) teve um olhar mais direcionado para as explicações religiosas da educação tradicional africana, assim como fizeram Hounkpe (2009) e o entrevistado acerca das tradições no atual Benin; e todos mostraram que esses conhecimentos não estão acessíveis integralmente por livros, artigos e vídeos, mas, sobretudo, pela vivência iniciática.

Outro desdobramento advindo da postura acima descrita foi a revisão do objetivo específico sobre aplicação dos resultados da pesquisa. Ainda no período de construção do projeto, objetivávamos compartilhar/praticar parte dos resultados desta pesquisa com estudantes do 7º ano de escolaridade do CIEP 287 Angelina Teixeira Netto Sym, situado em Barra do Piraí, região centro sul do estado do Rio de Janeiro. Acreditávamos, até então, que a Lei Federal nº 10.639/2003 e seus mecanismos complementares ofereceriam caminhos balizados e seguros para que alguns fundamentos/elementos do modelo africano de educação tradicional, em destaque a experiência atual das crianças Fon do Benin (região do antigo Reino do Daxomè), pudessem contribuir positivamente para a construção de uma prática educativa sensível e respeitosa diante da diversidade, e antirracista.

No entanto, ao longo da pesquisa, consolidamos posição que entende o racismo praticado nas escolas, por diversos membros da comunidade escolar, como o principal obstáculo para que práticas pedagógicas direcionadas pela acima referida lei abriguem, de forma acolhedora e respeitosa, alguns conhecimentos derivados da educação tradicional africana. Vale destacar que essa prática racista nos espaços de ensino também é atravessada pelas questões de fundo religioso.

Por essa e outras razões e percepções decidimos abandonar a ideia de tornar o citado centro de educação como lugar de aplicação e compartilhamento dos resultados obtidos por esta pesquisa. Passamos a entender que tais resultados deveriam estar em

movimento dinâmico fora do ambiente escolar e atingir, primeira e preferencialmente, famílias afro-brasileiras. Algo que tem ligação direta com o último objetivo específico que estabelecemos (compartilhar os resultados da pesquisa com o público extrauniversitário, em especial famílias pretas brasileiras lideradas por mulheres). Por isso, também, o minicurso como ferramenta que permite o alcance desse objetivo.

No que se refere ao processo de verificação das hipóteses, foi necessário recorrer aos apontamentos de Reviere (2006) sobre os cânones da pesquisa afrocêntrica. Mesmo assim não conseguimos estabelecer, por exemplo, se elementos da cultura Fon estão presentes em famílias afro-brasileiras há gerações.⁵⁴ Quando tomamos por empréstimo os cânones *Kujitoa*, que afasta/desobriga conceitos eurocêtricos como objetividade e imparcialidade e permite a experiência subjetiva do pesquisador em diversos setores da pesquisa, e *Ukweli*, que ancora e valida a pesquisa diante das experiências dos membros da comunidade os quais determinam se a pesquisa sobre suas vidas merece reconhecimento, e consideramos a minha história familiar materna, brevemente aludida no primeiro capítulo, podemos considerá-la como forte indício de conservação, em alguma medida, de hábitos e costumes que remetem ao continente africano (especialmente Benin), para além dos aspectos religiosos – destaque para o respeito pelos mais velhos e culto aos ancestrais.

A segunda hipótese (a educação tradicional africana e seus respectivos saberes são capazes de oferecer elementos preciosos aos estudos e ensino de História da África e História do Brasil, para além dos marcos estabelecidos pela Lei Federal nº 10.639/03) é verdadeira e ficou assim demonstrada quando apontamos que o citado dispositivo legal é fortalecido com elementos educacionais que vêm das tradições africanas e tem seu leque de ação ampliado. Algo que dialoga com o quinto cânone da pesquisa afrocentrada, *Uhaki*, que diz sobre manter ou aumentar a comunidade e gerar bem-estar para os envolvidos, direta e indiretamente, no ato investigativo. Algo que determinou a validação da terceira hipótese (entrar em contato e aprender sobre elementos da educação tradicional das crianças entre os Fon do Benim pode trazer benefícios para a saúde mental e tornar-se eficiente ferramenta de combate ao racismo), explorada na seção de encerramento do texto.

⁵⁴ Para isso, talvez devêssemos ter visitado e entrevistado pessoas de diferentes arranjos familiares sobre seus hábitos educativos familiares recebidos no convívio com os seus mais velhos (pais, avós, bisavós). Algo que se mostrou incompatível em face do tempo possível para a execução desta pesquisa, desde a etapa do projeto, mas que pretendemos desenvolver em programa de doutorado.

3.3 O produto pedagógico desta pesquisa

Conforme exposto, considerávamos a ideia de um livro digital como produto pedagógico. Algo que surgiu ainda no período de confecção do pré-projeto, durante as aulas das disciplinas obrigatórias. Naquele contexto, cada docente tratou sobre questões gerais e específicas de suas respectivas cátedras e das normas e características do programa de mestrado profissional; destaque para a obrigatoriedade de criar um produto pedagógico, isto é, uma espécie de consolidação da pesquisa que amplifica e compartilha os seus resultados para além do lugar universitário/acadêmico, com foco no processo de ensino-aprendizagem em História, na Educação Básica. Foram citados exemplos de produtos criativos como jogos pedagógicos, histórias em quadrinhos, livros, podcasts, vídeos etc. Desde então, considerei aproveitar a escrita da dissertação como matéria-prima do produto pedagógico, dedicado às pessoas interessadas nos temas e subtemas abordados, destaque para famílias afro-brasileiras lideradas por mulheres.

Quando começaram as aulas de orientação e a organização do projeto a ser submetido à banca de qualificação, essa e outras proposições tomaram forma e peso, receberam contribuições, revisões e críticas. Ainda assim, atravessamos grande parte da jornada investigativa com a convicção do livro digital como produto pedagógico.

No entanto, com o aprofundamento das análises das fontes, a frequência das aulas de orientação e dos processos de revisão e correção, julgamos necessário: 1) intensificar diálogos interdisciplinares e multiconceituais; 2) adensar e organizar informações sobre: educação, educação de crianças, educação tradicional africana, educação antirracista no Brasil à luz da Lei Federal nº 10.639/2003; 3) substituir a ideia do livro como produto pedagógico da dissertação.

Em linhas gerais, o processo de intensificação dos diálogos interdisciplinares e conceituais originou os resultados que estão dispostos nos capítulos segundo e terceiro, principalmente no que se refere às informações sobre o Benin e a tradição Fon, oferecidas pela Geografia, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Educação e Psicologia. Outrossim, as bases conceituais, teóricas e metodológicas desta pesquisa foram fortalecidas/consolidadas a partir desse movimento.

Durante a elaboração e revisão do terceiro capítulo, percebemos que as informações adensadas demandariam reorganizações e ajustes em vários pontos da estrutura do texto (da dissertação). Tais mudanças tornariam mais difícil e complexa a tarefa de gerar, simultaneamente, uma dissertação e um livro digital como produto

pedagógico; faltaria tempo e condições econômicas para realizarmos todas as etapas de criação, organização, produção e publicação específicas de cada material.

Qual outro produto pedagógico poderíamos gerar, sendo capaz de resumir, decodificar e compartilhar alguns dos conjuntos das informações e saberes reunidos nesta pesquisa? Algo capaz de contemplar tecnologias contemporâneas de baixo custo e alta acessibilidade?

Em busca de respostas para esses e outros questionamentos, chegamos às atividades oferecidas pelo Instituto Sankofa de Psicologia e Educação⁵⁵, sobretudo durante 2020 – 2021. Nesse interim, a citada instituição promoveu ao público amplo, na modalidade online, diversos cursos e minicursos, imersões/vivências, estudos dirigidos e grupos de estudo de autores/obras importantes para o surgimento, desenvolvimento e consolidação de uma psicologia pensada e feita por e para pessoas pretas; uma psicologia capaz de entender e operar os problemas de saúde mental impostos pelo racismo e conectar pessoas com suas raízes ancestrais africanas. Nomes como Na'im Akbar, Wade Nobles, Kimbwandende Fukiau foram visitados e algumas de suas principais contribuições estudadas, entendidas, debatidas e compartilhadas, a partir de traduções inéditas.

Mesmo sem os embasamentos teóricos específicos da psicologia, participei de alguns encontros promovidos pelo citado instituto e consegui entender, na prática, a relevância do processo coletivo de ensino-aprendizado de conhecimentos e saberes que remetem ao continente africano. Algo que me fez sentir como se em experiência intensa e produtiva com a base epistêmica ofertada pela afrocentricidade, por aprender em comunidade e contribuir para o seu bem-estar e desenvolvimento – abordamos essa discussão no primeiro capítulo ao citarmos a pesquisadora Ruth Riviere e os cânones de uma pesquisa afrocêntrica (2006).

Portanto, ter passado pelas aulas do Instituto Sankofa de Psicologia e Educação foi determinante para que escolhêssemos produzir um minicurso online como produto pedagógico desta pesquisa. Percebemos que tal ferramenta, entre outras coisas, permitiria e consolidaria o alcance de três entre os objetivos gerais e específicos desta pesquisa (colaborar no processo de construção de uma educação afrocentrada; aplicar a Lei Federal n.º 10.639/2003 como importante recurso na luta contra o racismo no Brasil; compartilhar os resultados da pesquisa com o público extrauniversitário, em especial famílias afro-

55

brasileiras lideradas por mulheres). Além disso, o minicurso online mostrou-se ideal para exposição sistemática dos apontamentos teórico-metodológicos sobre educação tradicional africana e educação tradicional das crianças Fon do Benin (região do Antigo Reino do Daxomé), articulados às contribuições epistêmicas da afrocentricidade e às orientações trazidas pela Lei Federal nº10.639/2003 e seus dispositivos de implantação e implementação.

Vejamos a apresentação das estruturas do produto pedagógico que esta pesquisa gerou:

TÍTULO: <i><u>Conversas Ancestrais sobre Educação Tradicional Africana</u></i>
CARGA HORÁRIA: 28 horas (online)
PÚBLICO DESTINATÁRIO: Pessoas interessadas em geral; famílias e mães afro-brasileiras; lideranças sociais/comunitárias/de favela/de quilombo/de ocupação/de assentamento etc. Educadores sociais, graduandas(os)/graduadas(os)/pós-graduadas (os), professoras (es) da Educação Básica, especialmente das disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Pedagogas(os); orientadoras(es) pedagógicas(os); orientadoras(es) educacionais.

INTRODUÇÃO:

Desde 2003, com a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, importantes iniciativas têm ocorrido no sentido de incluir e difundir conhecimentos sobre o continente africano e seus povos. Escolas, colégios, universidades, secretarias e órgãos oficiais municipais, estaduais e federais foram provocados a agir no sentido de combater distorções históricas, preconceitos e racismo praticados contra pessoas e patrimônios culturais e religiosos de ancestralidade africana.

Este minicurso é mais uma iniciativa que contribui no processo de estruturação e construção de uma educação brasileira contrária e hostil ao racismo. Uma de suas funções é permitir a circulação, de forma ampliada e decodificada, das informações e dos resultados obtidos através da pesquisa de mestrado intitulada **Educação tradicional africana das crianças Fon do Benin: apontamentos teórico-metodológicos, afrocentricidade e a Lei Federal nº 10.639/2003** que realizamos no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; sob orientação da Prof.^a Dr.^a Geny Ferreira Guimarães; linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar;

OBJETIVOS GERAIS:

- a) estimular a valorização positiva e a difusão de temas sobre África, seus povos e culturas;
- b) reforçar e ampliar a potencialidade/responsabilidade da educação histórica em combater, por via da Lei Federal nº 10.639/2003, o racismo praticado no Brasil nos campos da Educação;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

TEÓRICOS:

- a) destacar e compreender a importância e os significados do estudo sobre História da África para o entendimento da história e da sociedade brasileiras;
- b) apresentar os fundamentos e os princípios filosóficos e práticos da educação tradicional africana, bem como seus referenciais teórico-metodológicos, a partir de autores africanos;

c) identificar e problematizar os diálogos e intercâmbios possíveis entre educação tradicional africana, educação tradicional das crianças Fon do Benin, afrocentricidade e Lei Federal nº 10.639/2003;

d) debater os desafios e avanços de uma prática educativa afrocentrada de combate ao racismo na sociedade brasileira;

PRÁTICOS:

e) oferecer parte das informações reunidas durante a vigência da pesquisa ao público amplo e heterogêneo, composto também por famílias afro-brasileiras, instituições, professores, educadores, estudantes, movimentos organizados antirracismo etc.;

f) compartilhar conceitos, métodos, procedimentos pedagógicos, fontes históricas e tecnologias para o aprendizado/ensino de temas africanos dentro e fora do espaço escolar.

g) desenvolver novas possibilidades de transposição didática dos temas e conteúdos analisados;

h) posicionar a educação tradicional africana e educação tradicional das crianças Fon do Benin, região do antigo reino do Daxomè, como referências pedagógicas importantes para a educação de crianças;

EMENTA

O minicurso **Conversas ancestrais sobre educação tradicional africana** possui três módulos. Todas as aulas são online, via plataforma do Instituto Sankofa de Psicologia e Educação. Máximo de 30 estudantes por aula/turma.

MÓDULO 1: Introdução à educação tradicional africana (4 aulas);

- apresenta a educação tradicional africana;

MÓDULO 2: Estudo de caso: a educação tradicional das crianças Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè (4 aulas);

- condensa informações sobre história, geografia, sociedades e culturas do Benin e trata da educação tradicional das crianças Fon;

MÓDULO 3: Construindo práticas educativas inspiradas pela educação tradicional africana (4 aulas);

- reúne os apontamentos teórico-metodológicos resultados da convergência conceitual entre educação tradicional africana, educação tradicional das crianças Fon, afrocentricidade e Lei Federal nº 10.639/2003 que evidenciamos na dissertação;
- colabora para a construção de práticas educativas que extrapolam o ambiente da escola/da sala de aula da educação básica e ensino médio.

METODOLOGIA

- Aulas expositivas síncronas que buscam trazer para o centro das análises as principais informações e argumentos dos autores/textos trabalhados durante nossa pesquisa e que consolidam a dissertação;
- Utilização de plataforma digital de videoconferência, slides, mapas, acervo iconográfico e músicas acerca da região sudeste do Benin;
- O processo de avaliação conta cinco (05) etapas:
 - 1) assiduidade (eliminatório; apenas estudantes com cem por cento (100%) de frequência serão avaliados);
 - 2) produção textual 1 (cada estudante deverá elaborar um texto-síntese sobre os temas estudados; máximo de quatro (4) páginas sem contar a capa);
 - 3) produção textual 2 (cada estudante deverá formular uma (ou mais) estratégia pedagógica de transposição didática dos conteúdos teóricos trabalhados, independente da linguagem e tecnologia utilizada, passível de aplicação em múltiplos espaços de saber e conhecimento, tanto para crianças quanto jovens e adultos);
 - 4) apresentação/sustentação oral individual das produções textuais;
 - 5) emissão de declaração de conclusão do minicurso por parte do Instituto Sankofa de Psicologia e Educação;
- Obs. 1: Não ocorrerão encontros presenciais;

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

MÓDULO 1: INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA.

AULA 01: Por que estudar História da África e educação tradicional africana? Um olhar por meio da afrocentricidade e da Lei Federal nº 10.639/2003;

AULA 02: A Educação tradicional africana segundo autores africanos: A. Hampatê Bá (2010);

AULA 03: A Educação tradicional africana segundo autores africanos: A. B. Fafunwa (1977);

AULA 04: A Educação tradicional africana segundo autores africanos: Michel B. Adeyemi e Augustus A. Adeyinka (2003).

MÓDULO 02: ESTUDO DE CASO. A EDUCAÇÃO TRADICIONAL DAS CRIANÇAS FON DO BENIN, REGIÃO DO ANTIGO REINO DO DAXOMÈ.

AULA 01: Benin: uma introdução/abordagem geo-histórica;

AULA 02: A educação tradicional africana segundo autores beninenses: bokonon A. Traore (2020;2021) – PARTE 1;

AULA 03: A educação tradicional africana segundo autores beninenses: bokonon A. Traore (2020;2021) – PARTE 2;

AULA 04: A educação tradicional africana segundo autores beninenses: Dominique Faïdaro (2001); Débora Gladys Hounkpe (2007).

MÓDULO 03: CONSTRUINDO PRÁTICAS EDUCATIVAS INSPIRADAS PELA EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS FON DO BENIN, REGIÃO.

AULA 01: Apontamentos teórico-conceituais e metodológicos sobre educação tradicional africana;

AULA 02: Os benefícios do estudo e ensino de educação tradicional africana para crianças afro diaspóricas: em diálogo com a Black Psycology;

AULA 03: Os benefícios do estudo e ensino de educação tradicional africana para crianças afro diaspóricas: em diálogo com a afrocentricidade e Lei Federal nº 10.639/2003;

AULA 04: Construindo propostas/práticas pedagógicas a partir da educação tradicional africana para o Ensino de História, Geografia e Educação Antirracista;

AULA 05: AVALIAÇÃO.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ADEYEMI, Michael Bamidele; ADEYINKA, Augustus Adeleke. The Principles and Content of African Traditional Education. **Educational Philosophy And Theory**. Oxford, Blackwell, v. 35, n. 4 2003, p. 425-440. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/1469-5812.00039>. Acesso em: 03 out. 2019.

ASANTE, Molefi Kete. The Afrocentric Idea in Education. **Journal of Negro Education**. Spring, out. 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2295608?seq=1>. Acesso em: 20 fev. 2020, p. 170-180.

BÁ, Amadou Hampatê. A tradição viva. In: Ki-Zerbo, Joseph. (org.). *História Geral da África* (Vol. 1). Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

BRAGA JÚNIOR, Geraldo. EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA E LEI 10.639/03: EM BUSCA DE DIÁLOGOS ENTRE BENIN E BRASIL. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 109-125, abr. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/856>>

BRASIL. **LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 18 set. 2019

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Ações Afirmativas: Mais um Desafio à Educação Superior. De Ações – Resistências às Ações Afirmativas: Lei nº. 10.639/2003. In: SANTIAGO, Ana Rita.; MACEDO, Marluce de Lima (org.). **Entre Narrativas e metáforas: direitos, educação e populações negras no Brasil**. 1. ed. Cruz das Almas: EdUFRB, 2014. v. 1. p.7-15.

FAFUNWA, Aliu Babatunde. *Directions in African Childhood Education*. *Childhood Education*. 1977. Pages 250-256 | Published online: 10 Sep 2013.

UNESCO, Coleção História Geral da África. Brasília: UNESCO, 2010. (Volumes 1, 2, 3 e 4).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; GOMES, Jerusa Vieira. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Racismo e Anti-racismo na Educação - Repensando Nossa Escola. Rio de Janeiro. Selo Negro. 2001.

FEDERICO, Roberta Maria. Psicologia, raça e racismo: uma reflexão sobre a produção intelectual brasileira. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. Aletria (UFMG), Belo Horizonte, n.º, p. 38-47, 2003.

_____. Práticas Pedagógicas de Trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço, Tempo - Globalização e Meio Técnico - Científico Informacional*. 3ª Edição. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SILVA, P. B. G. e; BARBOSA, L. M. A. O Pensamento Negro Em Educação No Brasil - Expressões do Movimento Negro. 1ª. ed. SÃO CARLOS: ED. DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 1997.

MUNANGA, K. Educação e diversidade culturais: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: Tania Mara Pedroso Müller, Wilma de Nazaré Coelho. (Org.). *Relações Étnico-Raciais e Diversidade*. 1ed. Niterói/RJ: Editora da UFF, Alternativa, 2014, v., p. 21-33.

NOGUERA, R. O ensino de filosofia e a Lei 10.639. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro ponto que devemos considerar nesse interim de encerramento desta etapa da pesquisa é que grande parte da sociedade brasileira ainda não está preparada para se postar como aprendiz diante das sociedades e sábios/saberes tradicionais africanos. Isso porque, por gerações, sua elite econômica e política carrega, prática e aprimora o racismo, em suas diferentes formas e áreas de ocorrência e sustentação. No campo educacional as composições curriculares da educação básica e superior seguem os modelos ocidentais e praticam, entre outros atos, inferiorizações e discriminação dos conhecimentos que vêm de outras partes do planeta, em especial da África. Algo que, segundo Grosfoguel (2016, p. 25), confere o monopólio de alguns conhecimentos aos homens brancos ocidentais do norte e gera “(...) um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo”, isto é, “o privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos do conhecimento”.

Mesmo com a organização e mobilização de diversos segmentos sociais contrários às práticas do racismo, das discriminações e injustiças, os povos originários, os afro-brasileiros, as mulheres, os pobres e outros continuam experimentando situações de vulnerabilidade e escassez.

Segundo Guimarães (2018) a manifestação do racismo no Brasil atual é intensa e remete aos tempos coloniais das senzalas e açoites; “por isso ainda são necessários os movimentos de resistências”. As ações-resistências foram a não aceitação da captura ainda em solos africanos, as fugas na colônia, os aquilombamentos, as revoltas, as práticas religiosas ancestrais, os atentados contra feitores, latifundiários e instituições escravistas; com a virada para o século 20, tais ações foram continuadas em irmandades e associações religiosas, em bairros periféricos e favelas, “(...) ou seja, na configuração espacial de muitas cidades brasileiras e até nos quilombos urbanos”. Aconteceram também em formatos de organizações civis idealizadas e conduzidas por lideranças negras cujas propostas centrais objetivavam o aprofundamento da experiência de cidadania através da educação, da arte, da cultura e da participação política. Os destaques de Guimarães (2018) foram direcionados para as iniciativas alinhadas com a “popularização da escrita e de alfabetização da população negra, para assim torná-la menos frágil ideológica e socialmente (resistências negras mantidas pelos conhecimentos ancestrais (...), pela memória e pela oralidade (...) enquanto libertação política, econômica e ideológica)”

(GUIMARÃES, 2018, p. 74). Essas ações-resistências marcaram a sociedade brasileira e seus espaços e deram início aos lugares-resistências.

Esta pesquisa, longe de inaugurar uma abordagem sobre esse pedaço da história transatlântica, é preciso aqui reafirmar que, em alguma medida, faz parte do movimento de continuidade dessas ações-resistência que ajudam a “(...) eliminar as ausências negras na historiografia brasileira e incorporar suas presenças de forma valorizada e não estereotipada e/ou inferiorizada” (GUIMARÃES, 2014, p. 08). Estamos alinhados com o movimento negro que “(...) reeduca e emancipa a sociedade e a si próprio, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a Diáspora africana” (GOMES, 2012, p. 741). Seguimos os longos caminhos trilhados por negras e negros que lutaram contra as injustiças e violências perpetradas em suas épocas e contextos, derivações diretas e indiretas da escravização e do racismo; nefastas heranças da colonialidade, capazes de hierarquizar, (re) criar e manter assimetrias sociais das mais diferentes facetas que, em último grau, exterminam física e epistemologicamente os grupos racializados e subalternizados.

Por isso, devemos pensar em toda a dinâmica de cidades brasileiras construídas por mãos negras (de escravizados que ergueram as primeiras cidades e de operários da construção civil de hoje, que são majoritariamente negros) e na dinâmica de espaços geográficos culturais negros, territorializando as culturas negras nas cidades, nos espaços urbanos e rurais: as marcas geográficas negras concretas ou cristalizadas (GUIMARÃES, 2018, p. 75).

Para Moussa e Portuguese (2019) a compreensão de parte da formação sociocultural do Brasil depende do conhecimento e estudo do antigo Reino do Daxomé, uma vez que as tradições religiosas vindas desse território ajudaram a construir muitas das religiões de matriz africana no Brasil, destaques para a Umbanda e o Candomblé. “Ainda hoje existem milhares de terreiros de axé no Brasil que mantêm vivas as tradições culturais (crenças, alimentação, organização social, indumentária típica, dialetos, entre outras) herdadas de escravizados vindos de cidades beninenses como Ketu, Abomey, Sakété, Savé, Savalu, Ouidah e outras” (MOUSSA e PORTUGUEZ, 2019, p. 62).

Como tinha como origem sobretudo a Baía do Benim e a África Central, o tráfico para o Brasil teve um impacto direto na forma como os cativos construíram suas vidas sob a escravidão no Brasil. A existência de um conjunto relativamente comum de traços culturais moldou formas particulares de resistência e a religiosidade escrava. No século XVII, o Quilombo dos Palmares, no nordeste do Brasil, foi constituído por elementos de sociedades

centro-africanas (Reis e Gomes, 1996). No século XIX, a proveniência dos cativos, majoritariamente do Golfo do Benin, influenciou diretamente numa série de revoltas e sedições na Bahia, contribuindo para o clima geral de instabilidade social que cercou a adoção de uma lei para encerrar o tráfico de escravos em 1850 (Reis, 1993). Africanos livres e escravos inspiraram-se na cultura e na religião africanas, bem como em elementos da cultura colonial, para dar forma a identidades sociais plurais (Reis 2015). Longe de dicotômicas, essas estratégias culturais fizeram com que o cristianismo europeu e as culturas e religiões africanas coexistissem em espaços tais como irmandades religiosas e terreiros de Candomblé (Pares, 2013; Soares, 2011; Sweet, 2011; ver também capítulo 12)” (FERREIRA e SEIJAS, 2018, p. 59).

Por sua vez, esta pesquisa deixou em destaque a importância e a necessidade de reconhecimento dos saberes e sábios africanos e seus legados. Mas o que ensinar sobre educação tradicional africana e educação tradicional das crianças Fon no Brasil? Quais pontos da educação tradicional africana podem ser aproximados da realidade educacional brasileira, dentro e fora das escolas? Quais os benefícios de se aplicar, seja na escola ou no convívio familiar, aspectos da educação tradicional africana? Existem convergências ou pontos de diálogo entre os modelos educacionais praticados aqui e os tradicionais africanos? Em que medida conhecimentos sobre educação tradicional africana podem ajudar a manter fortes as pessoas pretas e pardas brasileiras diante das violências causadas pelo racismo?

Não foi nosso objetivo organizar e listar estratégias e recursos pedagógicos prontos e empregáveis para uma educação inspirada nos princípios e fundamentos da educação tradicional africana e da educação tradicional das crianças Fon do atual Benin. As informações levantadas e compartilhadas por esta pesquisa podem tanto compor um planejamento de aula ou de curso de um educador sensível aos caminhos abertos pela afrocentricidade na educação e pela Lei Federal nº 10.639/2003, quanto expandir o repertório de ensinamento de uma família para suas crianças. Nos dois casos, as pessoas protagonistas dos processos educativos têm total autonomia para escolher entre aspectos de origem técnica, pedagógica, metodológica, programática e religiosa.

Aqueles interessados em complementar suas práticas na educação familiar e/ou atividades pedagógicas em disciplinas escolares/universitárias com saberes e métodos presentes na educação tradicional africana e na educação tradicional das crianças Fon precisam atentar para: a) os fundamentos e princípios desses modelos educacionais; b) a preocupação daqueles modelos educacionais em formar crianças, jovens e adultos integrados por valores positivos de coletividade e solidariedade; c) os conteúdos e métodos que compõem aquelas práticas educacionais; d) as diferenças entre os

fundamentos tradicionais africanos e a realidade sociocultural e histórica que vivenciamos no Brasil da segunda década do século 21. '

Nesse ponto é preciso recuperarmos as ideias e reflexões de Jakyo P. Ocitti (1973), trazidas pelos professores Adeyemi e Adeyinka (2003), sobre os cinco princípios filosóficos (preparacionismo; funcionalismo; comunalismo; perenialismo; holisticismo) presentes no modo africano tradicional de educar.

A educação tradicional africana é preparacionista porque, em primeiro lugar, visa manter vivas as heranças deixadas pelos ancestrais (os costumes, os valores, a história, o idioma etc.). As crianças são ensinadas a respeitar seus pais, avós, familiares e demais pessoas. Igualmente são apresentadas a ensinamentos/conhecimentos técnicos e múltiplas habilidades fundamentais para a vida em comunidade. Esse processo educacional está organizado de forma rígida e obedece a distinção natural entre feminino e masculino. Logo, existem profissões e fazeres sociais que cabem exclusivamente aos homens e outros às mulheres. O funcionalismo deriva da preparação. Toda criança é preparada/educada comunitariamente. Isto é, pais e mães não atuam isoladamente no processo de educação tradicional africana; todos os mais velhos são educadores, a começar pelos irmãos. Logo, aprender a executar tarefas e profissões que tenham necessidade e reconhecimento comunitário exige receber grande carga de informações de diversas pessoas já experientes. Desse modo há integração plena do indivíduo à comunidade em aspectos identitários e práticos. Preparacionismo e funcionalismo geram também o comunalismo. Conforme o senhor Aboubakar Traore (2021) aponta na entrevista sobre a educação tradicional das crianças Fon no Benin atual, esse aspecto comunalista está manifestado na ação integrada e compartilhada do processo educativo onde alguém de outra família pode elogiar e ensinar aos mais jovens os conhecimentos ancestrais de sua comunidade e/ou reprovar qualquer comportamento ruim e até imputar alguma espécie de sanção. O referido entrevistado chega a citar uma tríade para a educação tradicional Fon: a educação da casa; a educação da rua; a educação da escola/universidade. O comunalismo também ajuda a organizar e executar os trabalhos básicos e coletivos da comunidade uma vez que a parceria é fundamental para o desenvolvimento da agricultura, da colheita, da pesca etc. Também significa ajuda mútua e valorização da ideia de reciprocidade.

Para Ocitti (1973) a educação tradicional africana busca preservar e compartilhar com as gerações seguintes o patrimônio cultural da comunidade. Dessa forma, pouco aberta a progressismos e negociações de suas regras fundamentais. A isso deu o nome de perenialismo. O holisticismo da educação tradicional africana considera importante que

as crianças aprendam sobre múltiplos assuntos e articulem saberes complementares entre si para obter resultados individuais e coletivos. Esse princípio filosófico garante uma prática educacional que em nada se assemelha ao ritmo industrial presente na educação escolar e promove integração entre os aprendizes.

Conforme apontamos no capítulo anterior e neste, para Fafunwa (1977) os princípios filosóficos da educação tradicional africana e, especificamente entre os Yoruba da Nigéria, chegam a sete; e o referido autor joga luz sobre os métodos pedagógicos recorrentes naquela tradição, em solo nigeriano, que visam formar jovens e adultos honrados e portadores/zeladores dos elementos constitutivos da tradição. A música, a dança, os cumprimentos, as canções, os jogos, os desafios, a convivência com crianças do mesmo grupo etário (*age group*) são importantes elementos que podemos considerar em nossas práticas familiares e escolares.

Os princípios de Ocitti (1973), especificamente preparacionismo, funcionalismo e comunalismo, combinados aos sete aspectos de Fafunwa (1977) podem, portanto, ajudar educadores familiares e institucionais a construir e proceder em uma prática de ensino que consiga harmonizar e valorizar saberes e ideias africanas potentes e capazes de gerar resultados positivos para crianças e jovens. Os apontamentos conceituais e metodológicos desses citados autores podem: a) servir de guia para a elaboração de práticas curriculares destinadas a combater o racismo e seus desdobramentos no âmbito da educação básica brasileira; b) estimular iniciativas e movimentos de ressignificação da história e sociedades africanas tradicionais; c) introduzir métodos e orientações curriculares baseadas em alguns aspectos e objetivos gerais daqueles modelos tradicionais africanos de educação; d) colaborar para que crianças e jovens, independente da origem e pertencimento, possam aprender com as epistemologias africanas.

A educação tradicional das crianças Fon, por sua vez, preconiza, entre outros pontos, o respeito ao mais velho/ancestrais e à natureza como dois de seus pilares inegociáveis. Quanto mais idosa a pessoa, maior o respeito familiar e social que ela desfruta. Uma criança aprende desde muito cedo que a ancestralidade é a força da vida; que reverenciar e respeitar os antepassados é a principal forma de demonstrar boa educação familiar e sintonia com o mundo espiritual. Conforme nos explicaram Fadaïro (2001), Hounkpe (2009) e nosso entrevistado, as pessoas educadas na tradição Fon do Benin, antigo reino do Daxomé, olham os elementos da natureza com lentes do sagrado; algo que torna obrigatório o respeito por árvores, plantas, florestas, rios, mar, fogo, terra, vento, chuva, trovão e animais.

Nesses quesitos aproximamo-nos da Psicologia Preta e dos pensamentos e indicações reflexivas e conceituais de Patricia Nunley, em *NGOLO: (Re) lembrando a criança afro-americana como norma para o poder de autocura* (2020). Segundo Nunley (2020) a criança afro-americana deve ser apresentada a um processo educacional que: a) valorize sua história ancestral; b) considere e entenda os saberes que ela traz de sua comunidade; c) objetive o seu bem-estar individual e social; d) não contribua para a manutenção dos obstáculos e interpretações pseudocientíficas que esvaziam e distorcem a identidade dessa criança.

Com base no pensador congolês Fu-Kiau (1969), Nunley (2020, p. 249 – 250) informa que na visão africana de mundo todas as pessoas funcionam/vivem em três estados interconectados e indissociáveis: a ancestralidade, o presente e aqueles que ainda chegarão. Ao contrário do pensamento ocidental que identifica os domínios biológico, psicossocial e cognitivo, e nega, declaradamente, a visão de mundo africana que considera o “domínio do Espírito ou conectividade metafísica entre indivíduos ou uma força vital [em que no] mundo físico não existe indivíduo, o único “eu”, mas a coletividade, o “eu-estendido”, e a conexão com uma única fonte de vida”.

Para Nunley (2020) as posturas e ações racistas antinegro, compartilhadas e praticadas em diversas partes do mundo, podem gerar nas crianças africanas, onde quer que estejam (países africanos, Estados Unidos ou Brasil), problemas diversos no processo de desenvolvimento e entendimento/inserção social formal. O principal deles deriva da categorização dessas crianças como “minorias dentro de um grupo maior de pessoas não brancas. Junto com essa categorização está a crença da sociedade de que os negros são os menos valiosos ou respeitados dos não-brancos (...) com o corolário de que qualquer coisa africana representaria inferioridade” (NUNLEY, 2020, p. 261, tradução nossa).⁵⁶

As crianças afro-brasileiras (pretas e pardas), mesmo guardadas as disparidades históricas, culturais, políticas e econômicas entre Brasil e outros países, também estão submetidas ao racismo intenso e seus mecanismos de geração de traumas, manutenção e aprofundamento das desigualdades sociais e de direito. Vários e similares são os resultados sociais e psicossociais desse mecanismo de opressão e controle por aqui. Crianças, jovens e adultos afro-brasileiros, assim como afro-americanos, não convivem

⁵⁶ No original: Unlike the African child, the African American child in the US is categorised as a minority within a larger group of non-white people. Along with this categorisation is the societal belief that Black people are the least valuable or respected of non-white people (Cross 1995), with the corollary that anything African would represent inferiority (Akbar 1984; Masowa et al. 2013).

em uma realidade social acolhedora e amigável, com visibilidade e direitos assegurados; somente as crianças, jovens e adultos considerados brancos podem ter.

Na verdade, sobre as crianças pretas pesam estigmas socioculturais e históricos intrinsecamente violentos e que ajudam a criar uma sociedade de múltiplos riscos e essencialmente hostil. No Brasil, essa hostilidade pode ser verificada e comprovada diante dos registros numéricos de pessoas pretas e pardas mortas por arma de fogo nas grandes, médias e pequenas cidades. Vitimadas pelas vulnerabilizações sociais, em quesitos básicos como moradia, saúde, educação, trabalho, segurança alimentar e individual, essas pessoas formam também o grupo social que mais é morto, inclusive pelas ações de agentes públicos de segurança.

O Atlas da Violência 2019 apontou que no ano de 2017, mais de 35 mil jovens entre 15 e 29 anos foram mortos no país, sendo que 75% das vítimas eram pessoas pretas e pardas; no mesmo ano, as mulheres pretas e pardas foram mais de 65% das quase 5.000 assassinadas. O atlas também assinala que no período de 2007 a 2017 a taxa de homicídios de negros (pretos e pardos) aumentou 33,1 %, enquanto entre os não negros (indígenas, brancos e amarelos) o crescimento foi de 3,3%. Rio Grande do Norte, Ceará, Pernambuco, Sergipe e Alagoas são os estados com maiores taxas de pessoas negras mortas a cada 100 mil habitantes.

A desigualdade racial dos homicídios fica evidenciada no caso de Alagoas. Na última edição do Atlas, já havíamos apontado que esse estado apresentava a maior diferença na letalidade entre negros e não negros. Contudo, este fosso foi ampliado ainda mais em 2017, quando a taxa de homicídios de negros superou em 18,3 vezes a de não negros. De fato, é estarrecedor notar que a terra de Zumbi dos Palmares é um dos locais mais perigosos do país para indivíduos negros, ao mesmo tempo que ostenta o título do estado mais seguro para indivíduos não negros (em termos das chances de letalidade violenta intencional), onde a taxa de homicídios de não negros é igual a 3,7 mortos a cada 100 mil habitantes deste grupo. Em termos de vulnerabilidade à violência, é como se negros e não negros vivessem em países completamente distintos (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p. 50).

Essa inqualificável realidade social brasileira, que mistura história colonial, religião cristã católica, violências, racismo, exploração escravista e tantos outros ingredientes amargos, não pode ser combatida unicamente nas escolas de educação infantil e básica com boas aulas sobre o que Theodoro (2005, p. 96 – 97) chamou de “base pedagógica africana”. Para essa citada autora, o ensino/estudo das histórias sagradas das divindades, das músicas, toques, danças e diversas manifestações culturais africanas, o reconhecimento de nomes de lideranças da luta por liberdade e justiça, as práticas do perdão e amizade são capazes de encaminhar “uma pedagogia genuinamente brasileira,

capaz de resgatar para todos brasileiros uma cultura nossa, considerada até agora marginal, mas que responde pela identidade cultural do país, estando presente em todos os setores da sociedade”.

Mais que uma pedagogia brasileira de inspiração em bases africanas, precisamos manter nossa comunidade/população negra de pé; viva; atenta; capaz de vencer armadilhas e obstáculos altamente letais deixados pelos donos do poder. Ao mesmo tempo, precisamos proteger nossas crianças negras do racismo e dos racistas que as inferiorizam como ser e a todo o seu tecido familiar, comunitário e ancestral. Tal ato defensivo, tende a gerar jovens e adultos conscientes de que, em primeiro lugar, nasceram e vivem em um ambiente hostil que requer atenção, perseverança e conhecimentos ancestrais para a sobrevivência.

Reaproximamo-nos, das ideias de Nunley (2020) sobre a educação de crianças afro-americanas e a necessidade de ajudá-las a ter a identidade africana despertada, algo capaz de gerar proteção e desenvolvimento pessoal/espiritual. O lento e complexo processo de aquisição do autoconhecimento africano para aquelas crianças traz como um dos resultados importantes a consciência sobre a condição de “Seres Espirituais” e possuidores de uma identidade própria estendida.

Nunley (2020) defende que a identidade das crianças africanas e afro-americanas é tripla e envolve todos os ancestrais, os familiares do presente e os que ainda estão por chegar; ela não está concentrada na pessoa, mas flui entre o tempo e os mundos visível e invisível. Daí, quando as mesmas crianças adquirem o “autoconhecimento africano”, uma das mensagens fundamentais ensinadas é: Seres Espirituais “nunca estão sozinhos e estão desenvolvendo seu Espírito”, a partir de um lugar elevado. “Como seres espirituais (Akbar 1985), seu papel é descobrir seu serviço individual a todos os seres (Nsamenang 2006); e saber que este é o chamado sagrado para todos os povos africanos que os posicionam como líderes e não seguidores” (NUNLEY, 2020, p. 264, tradução nossa)⁵⁷.

As lentes analíticas e teórico-referenciais utilizadas por Nunley (2020), derivadas das reflexões de Nain Akbar (1984) e Fu-Kiau (1985), identificam o *Ngolo*, um dos princípios filosóficos fundamentais da tradição Kikongo, como “energia do poder de autocura” que se aprende desde muito cedo no convívio com os mais velhos e hábitos

57 No original: “These children must learn that as *Spirit Beings* they are standing on a higher ground that has been previously prepared for them. As *Spirit Beings* (Akbar 1985), their role is to discover their individual service to all *Beings* (Nsamenang 2006); and to know this is the sacred call for all African people that positions them as leaders and not followers.”

tradicionais. Para Nunley (2020, p. 260, tradução nossa)⁵⁸ crianças afro-americanas podem e precisam desenvolver seu Ngolo, “por meio de um self estendido que permite conectividade em domínios físicos e metafísicos”, que recupera, (re) lembra e resgata pilares das ideações mentais que se baseiam nas heranças africanas. Um dos resultados desse processo educativo é a formação de pessoas que vivem, pensam e agem de maneira a considerar o aspecto coletivo das questões sociofamiliares.

Esta pesquisa aponta que os aspectos gerais da educação tradicional africana, demonstrados em Hampatê Bá (2010), Fafunwa (1977), Adeyemi e Adeyinka (2003), J. Occiti (1973), e alguns elementos da tradição Fon sobre a educação de crianças, compartilhados por Abiou (2016), Fadairo (2001), Hounkpe (2009) e Traoré (2020, 2021), têm, primeiramente, o poder de manutenção da vida e das gerações. Cremos que esses processos educacionais e suas estratégias de ensino oferecem caminhos semelhantes aos que Nunley (2020) identificou em análise dos legados tradicionais Kikongo.

Em outros termos, a educação tradicional africana e o processo educativo tradicional das crianças Fon do atual Benin envolvem saberes, conhecimentos, práticas sociais e familiares que resultam em (re) conexão com as heranças africanas históricas, religiosas, artísticas, culturais, musicais, filosóficas etc. presentes em vários territórios deste lado do Atlântico. Baseados na oralidade e na religiosidade, esses processos educacionais apresentam princípios e fundamentos filosóficos que podem ser transplantados, parcialmente, para a nossa realidade social no campo da educação, especialmente familiar, e promover diversos resultados positivos.

Apesar de termos entendido, registrado e apresentado com sucesso alguns aspectos da educação tradicional africana e da tradição Fon do Benin, região do antigo Reino do Daxomè, através dos escritos de Hampatê Bá (2010), Fafunwa (1977), Adeyemi e Adeyinka (2003) e demais pensadores citados, vale ressaltar que a forma correta de receber esses e outros ensinamentos tradicionais africanos é através da vivência daquilo que a tradição estabelece como sagrado, desde tempos primordiais. Segundos esses autores, a leitura de artigos, revistas e livros não é suficiente para consolidar qualquer estágio desse processo de aprendizagem, uma vez que os conhecimentos nesse modelo educacional são passados entre mestres tradicionalistas e aprendizes pela oralidade.

58 For the African American child whose experiences in the US have been designed to extinguish their African self (Akbar 1984), it becomes necessary to engage in the process of (re)membering (Nobles 2017 personal communication) that provides for the reclamation, recollection, and rescuing of the mental ideations that are grounded in our African heritage through an *extended-self* that allows for connectivity in both the physical and metaphysical realms.

Ainda assim, seguimos os caminhos abertos pelos ancestrais, em contínuo aprendizado.

IMAGEM 4: Árvore sagrada em Ouidah – Templo do Vodun Dan



Acervo pessoal

REFERÊNCIAS

ABIOU, Sena Annick Laetitia. Religião Além da vida: estudo comparativo de práticas religiosas entre os Vodunsi do litoral sudeste do Benin, na África subsaariana, e o Batuque do Rio Grande do Sul, no Brasil. 2016. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia, Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2484337. Acesso em: 15 nov. 2019.

ARAÚJO, Ana Lúcia. Caminhos atlânticos memória, patrimônio e representações da escravidão na Rota dos Escravos. *VARIA HISTÓRIA*, Belo Horizonte, vol. 25, nº 41: p.129-148, jan/jun 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/tVFVzGbZMbB3ZPFpzrvD6tm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2019.

BÁ, A. Hampatê. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev., Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

ADEYEMI, Michael Bamidele; ADEYINKA, Augustus Adeleke. The Principles and Content of African Traditional Education. **Educational Philosophy And Theory**. Oxford, Blackwell, v. 35, n. 4 2003, p. 425-440. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/1469-5812.00039>. Acesso em: 03 out. 2019.

ASANTE, Molefi Kete. The Afrocentric Idea in Education. **Journal of Negro Education**. Spring, out. 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2295608?seq=1>. Acesso em: 20 fev. 2020, p. 170-180.

ASANTE, Molefi Kete e KARENGA, Maulana. *Handbook of Black Studies*. SAGE Publications. 2006.

_____. *The History of Africa: The Quest for Eternal Harmony*. Third edition. New York, NY : Routledge, 2019.

BARBOSA, Márcio. *Frente Negra Brasileira (depoimentos): 80 anos 1931-2011*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BRAGA JÚNIOR, Geraldo. EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA E LEI 10.639/03: EM BUSCA DE DIÁLOGOS ENTRE BENIN E BRASIL. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 109-125, abr. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/856>>.

_____. *África e Benin: uma abordagem sobre ancestralidade. Geografias negras e estratégias pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BRAGA JÚNIOR, Geraldo. Contribuições da geografia e das black geographies ao estudo histórico sobre educação tradicional africana, à luz da Lei Federal nº 10.639/2003., [S.l.], v. 1, n. 21, p. 333-356, mar. 2023. ISSN 2317-8825. Disponível em: <<http://revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/363>>. Acesso em: 22 mar. 2023. doi: <https://doi.org/10.51308/continentes.v1i21.363>.

BRASIL. **LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. PARECER N.ºCNE/CP003/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Conselho Nacional de Educação, Diário Oficial da União, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acesso em 20 set. 2019.

BRITO, Mauro Eugenio Evangelista Silva. Por uma descolonização da História: a historiografia da década de 1950, Kenneth Onwuka Dike e Cheikh Anta Diop. Dissertação de Mestrado. 2015. Programa de Pós-Graduação em História, UFG. 2015.

CARDOSO, Paulo César. História: Pelos Caminhos do Jongo em Barra do Piraí: cenário e práticas escolares. Dissertação de Mestrado. 2015. Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ. 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; GOMES, Jerusa Vieira. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Racismo e Anti-racismo na Educação - Repensando Nossa Escola. Rio de Janeiro. Selo Negro. 2001.

CERQUEIRA, Daniel. et al. Atlas da Violência 2019. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 2019. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2019/06/Atlas-da-Violencia-2019.pdf>. Acesso em: 12 de fev. de 2020.

DZIDZIENYO, Anani. A Legacy to Brazil and the World: Remembering Abdias do Nascimento. **Callaloo**. Summer, 2011, 676-681. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/cal.2011.0178>. Acesso em: 10 mai. 2020.

ELTIS, David, e RICHARDSON, David. Atlas of the Transatlantic Slave. Trade. New Haven & Londres: Yale University Press, 2010. 307

FADAÏRO, Dominique. **Parlos Fon**: langue et culture du Bénin. Paris: L'Harmattan, 2001.

FADIPE, Nathaniel A. The Sociology of the Yoruba. Ibadan: Ibadan University Press, 1970. In: FAFUNWA, Aliu Babatunde. Directions in African Childhood Education. **Childhood Education**. 1977, p. 250-256.

FAFUNWA, Aliu Babatunde. Directions in African Childhood Education. **Childhood Education**. 1977, p. 250-256. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/loi/uced20>. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. History of Education in Nigeria. Ibadan, Nigeria: NPS Educational, 1974.

FASOKUN, Thomas O. **ALIU BAPTUNDE FAFUNWA**. International Bureau of Education. UNESCO, 2000. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/fafunwae.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FEATHERS, James K., KIPNIS, Renato, PILÓ, Luis B., ARROYO-KALIN, Manoel, COBLENTZ, David K. How old is Luzia? Luminescence dating and stratigraphic integrity at Lapa Vermelha, Lagoa Santa, Brazil. *Geoarchaeology*, v. 25, p. 396-436, 2010. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/gea.20316>. Acesso em: 03 out. 2019.

FEDERICO, Roberta Maria. Psicologia, Raça e Racismo: uma reflexão sobre a produção intelectual brasileira. Rio de Janeiro: Telha. 2021.128p.

FERREIRA, Roquinaldo; SEIJAS, Tatiana. O tráfico de escravos para a América Latina: um balanço historiográfico. In: FUENTE, Alejandro de la *et alii* (org). **Estudios afro-latino-americanos: uma introdução** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 47-74. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181206024023/EstudiosAfro_PT.pdf Acesso em: 21 jul. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria* (UFMG), Belo Horizonte, n.9, p. 38-47, 2003.

_____. Práticas Pedagógicas de Trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

_____. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, jul.-set. 2012, p. 727-744. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 set. 2019.

GOOD, Carter V., **Dictionary of Education**. New York: McGraw-Hill, 1945. In: FAFUNWA, Aliu Babatunde. Directions in African Childhood Education. *Childhood Education*. 1977, p. 250-256.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan./abr. p. 25-49, 2016.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geoesias: as geografias africanas da poesia.. In: IV Encontro de Professores de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, 2010, Rio de Janeiro - RJ. África: dinâmicas culturais e literárias.. Belo Horizonte - MG: PUCMinas, 2010. p. 04-235.

_____. Ações Afirmativas: Mais um Desafio à Educação Superior. De Ações – Resistências às Ações Afirmativas: Lei nº. 10.639/2003. In: SANTIAGO, Ana Rita.; MACEDO, Marluce de Lima (org.). **Entre Narrativas e metáforas: direitos, educação e populações negras no Brasil**. 1. ed. Cruz das Almas: EdUFRB, 2014. v. 1. p.7-15.

_____. Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial. Tese de Doutorado. 2015. Programa de Pós-graduação em Geografia, UFBA. 2015.

_____. A Geografia desde dentro nas relações étnico-raciais. In: NUNES, Marcone Denys dos Reis; SANTOS, Ivaneide Silva dos; MAIA, Humberto Cordeiro Araújo. (Org.). Geografia e Ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente. 1ed.Salvador: EDUNEB, 2018, v. 1, p. 67-94.

_____. Geo-grafias negras e geografias negras. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 12, n. Ed. Especial, abr. 2020, p. 292-311.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010, p. 23-35.

HORNE, Gerald. The Deepest South: The United States, Brazil, and the African Slave Trade. New York: New York University Press. 2007.

HOUNKPE, Adjignon Débora Gladys. L'éducation dans les couvents vodous au Bénin. L'éducation in Débats: analyse comparée, Vol. 5 2009.

JAMES RAWLEY, James; D. BEHRENDT; Stephen. The Transatlantic Slave Trade: A History. Lincoln: University of Nebraska Press, 2005.

KALY, Alain Pascal. **O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação?** In: **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas / Amílcar Araújo Pereira, Ana Maria Monteiro (org.).** Rio de Janeiro: Pallas, **2013**, p. 155 – 214.

LOPES, H. T. Buscando Caminhos nas Tradições. In: Kabengele Munanga. (Org.). Superando o racismo na escola. 4aed.Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2005, v. 1, p. 77-93.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. **Slavery in Brazil**. New York: Cambridge University Press, **2010**.

MAJASAN, J. A. **Yoruba Education: Its principles, practice and relevance to current educational development**. 1967. 78 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Ibadan. In: ADEYEMI, Michael Bamidele; ADEYINKA, Augustus Adeleke. *The Principles and Content of African Traditional Education. Educational Philosophy And Theory*. Oxford, Blackwell, v. 35, n. 4 2003, p. 425-440. University of Ibadan, unpublished PhD thesis, 1967.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 e.d. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Educação e diversidade culturais: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: Tania Mara Pedroso Müller, Wilma de Nazaré Coelho. (Org.). *Relações Étnico-Raciais e Diversidade*. 1ed. Niterói/RJ: Editora da UFF, Alternativa, 2014, v., p. 21-33

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro e realidade brasileira. Revista Civilização brasileira, n 2, s/d. QUILOMBO: Vida, Problemas e Aspirações do Negro**. Edição facsimilar, dirigido por Abdias Nascimento, Rio de Janeiro, nº 1 a 10, dezembro de 1948 a julho de 1950. Editora 34, 2003, 2ª edição.

_____. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

NOGUERA, R. O ensino de filosofia e a Lei 10.639. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

NUNLEY, Patricia. NGOLO: (Re)membering the African American Child as a Normative for Self-Healing Power. *International Journal of African Renaissance Studies - Multi-, Inter- and Transdisciplinarity*, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346916079_NGOLO_Remembering_the_African_American_Child_as_a_Normative_for_Self-Healing_Power. Acesso: 20 fev. De 2021.

OBENGA, T. Fontes e técnicas específicas da história da África: panorama geral. In: Ki-Zerbo, J (Org): *História Geral da África; Metodologia e pré-história da África*. São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, 2010, Vol. 1

OCITTI, Jakayo P. **African Indigenous Education: as practised by the Acholi of Uganda**. Nairobi: East African Literature Bureau, 1973. In: ADEYEMI, Michael Bamidele; ADEYINKA, Augustus Adeleke. *The Principles and Content of African Traditional Education. Educational Philosophy and Theory*. Oxford, Blackwell, v. 35, n. 4 2003, p. 425-440. University of Ibadan, unpublished PhD thesis, 1967.

OHENEBA-SAKYI, Yaw; TAKYI, Baffour K.(ed). **African families at the turn of the 21st century**. Westport: Praeger Publishers, 2006. Disponível em: <https://book.lat/926694/30e818>. Acesso em: 06 out. 2019.

PORTÈRES, Roland; BARRAU, Jacques. Origens, Desenvolvimento e Expansão das Técnicas Agrícolas. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev., Brasília: UNESCO, 2010.

REIS, João José; SILVA JR., Carlos da (org). Atlântico de dor: faces do tráfico de escravos. Cruz das Almas, BA: EDIFURB: Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016. Disponível em: [https://pt.scribd.com/document/509732291/REIS- Joao-Jose-JUNIOR-Carlos-Silva-Org-Atlantico-de-Dor-Faces-Do-Trafico-de-Escravos](https://pt.scribd.com/document/509732291/REIS-Joao-Jose-JUNIOR-Carlos-Silva-Org-Atlantico-de-Dor-Faces-Do-Trafico-de-Escravos). Acesso em: 02 out. 2019.

SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço, Tempo - Globalização e Meio Técnico - Científico Informacional*. 3a Edição. São Paulo: HUCITEC, 1997.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades, v.3, n.11, p.1-16, 2010.

SILVA, P. B. G. e; BARBOSA, L. M. A. O Pensamento Negro Em Educação No Brasil - Expressões do Movimento Negro. 1ª. ed. SÃO CARLOS: ED. DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 1997.

SOARES, Mariza de Carvalho (org.) Rotas Atlânticas da Diáspora Africana: entre a Baía do Benim e o Rio de Janeiro. Niterói. EdUFF. 2007. pp. 65-99.

SOMÉ, Sobonfu. O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. Tradução. São Paulo: Odisseus, 2007.

TIBERONDWA, Ado K. **Missionary Teachers Agents of Colonialism**: a study of their activities in Uganda, 1877–1925. Lusaka: Kenneth Kaunda Foundation, 1978. In: ADEYEMI, Michael Bamidele; ADEYINKA, Augustus Adeleke. The Principles and Content of African Traditional Education. **Educational Philosophy and Theory**. Oxford, Blackwell, v. 35, n. 4 2003, p. 425-440. University of Ibadan, unpublished PhD thesis, 1967.

TRAORE, Aboubakar. Entrevista sobre Educação Tradicional Fon, região do antigo Reino do Daxomè. Entrevistador: Geraldo Braga Júnior. Rio de Janeiro, 2020. 1 arquivo .mp4 (aprox. 60 minutos). A entrevista na íntegra encontra-se na rede social do entrevistado (@trabakar; Instagram).

UNESCO. **The Slave Route project: Resistance, Liberty, Heritage**. Benin, Unesco, 1994.

_____. BECKLES, Hilary M. Slave Voyages: The Transatlantic Trade in Enslaved Africans. UNESCO 2002.