



EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA E LEI 10.639/03: EM BUSCA DE DIÁLOGOS ENTRE BENIN E BRASIL. BLACK GEOGRAPHIES PODEM COLABORAR NESSE PROCESSO?

Geraldo Braga Júnior¹

Resumo: Este texto (re)apresenta algumas ideias de A. Hampatê Bá, A. Babatunde Fafunwa e outros teóricos africanos sobre educação tradicional africana. Está estruturado em três seções. A primeira traz as principais contribuições desses autores para o tema. Na segunda, buscamos articular seus ensinamentos com a Lei 10.639/03 e apresentamos, em linhas gerais, a pesquisa que desenvolvemos sobre educação tradicional familiar no Benin (Antigo Reino do Daxomé) no programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRRJ). A fase final é espaço para apontar confluências entre a nossa pesquisa e a Geografia através dos ensinamentos de Milton Santos sobre *tempos espaciais* e das contribuições de K. McKittrick, C. Woods, Latoya E. Eaves e Harold Milton Roses no tocante às Black Geographies.

Palavras-chave: África; educação tradicional africana; Benin; Lei 10.639/03; Black Geographies.

AFRICAN TRADITIONAL EDUCATION AND LAW 10.639/03: IN SEARCH OF DIALOGUES BETWEEN BENIN AND BRAZIL. BLACK GEOGRAPHIES MAY COLLABORATE IN THIS PROCESS?

Abstract: This text (re)presents some ideas of A. Hampatê Bá, A. Babatunde Fafunwa and other African theorists on traditional African education. It is structured in three sections. The first brings the main contributions of these authors to the theme. In the second, we seek to articulate his teachings with Law 10,639/03 and we present, in general terms, the research we developed on traditional family education in Benin (Ancient Kingdom of Daxomé) in the Professional Master's program in History Teaching (UFRRJ). The final phase is space to point out confluences between our research and Geography through Milton Santos' teachings on space times and contributions from K. McKittrick, C. Woods, Latoya E. Eaves and Harold Milton Roses regarding the Black Geographies.

¹ Professor de História da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRRJ). E-mail: gbragajunior@gmail.com



Keywords: Africa; traditional african education; Benin; Law 10.639/03; Black Geographies.

**EDUCACIÓN TRADICIONAL AFRICANA Y LEY 10.639/03: EN BUSCA DE
DIÁLOGOS ENTRE BENIN Y BRASIL.
¿LAS GEOGRAFÍAS NEGRAS PUEDEN COLABORAR EN ESTE PROCESO?**

Resúmen: Este texto (re)presenta algunas ideas de A. Hampatê Bá, A. Babatunde Fafunwa y otros teóricos africanos sobre la educación tradicional africana. Está estructurado en tres secciones. La primera aporta al tema las principales contribuciones de estos autores. En el segundo, buscamos articular sus enseñanzas con la Ley 10,639/03 y presentamos, en términos generales, la investigación que desarrollamos sobre la educación familiar tradicional en Benin (Antiguo Reino de Daxomé) en el Programa de Maestría Profesional en Enseñanza de Historia (UFRRJ). La fase final es el espacio para señalar las confluencias entre nuestra investigación y geografía a través de las enseñanzas de Milton Santos sobre tiempos espaciales y contribuciones de K. McKittrick, Latoya E. Eaves y Harold Milton Roses con respecto a las Geografías Negras.

Palabras-clave: África; Educación Africana Tradicional; Benin; Ley 10.639/03; Geografías Negras.

**ÉDUCATION ET DROIT TRADITIONNELS AFRICAINS 10.639/03: À LA
RECHERCHE DE DIALOGUES ENTRE LE BÉNIN ET LE BRÉSIL.
LES GÉOGRAPHIES NOIRES PEUVENT COLLABORER À CE PROCESSUS?**

Resumé: Ce texte (re) présente quelques idées d' A. Hampatê Bá, A. Babatunde Fafunwa et d'autres théoriciens africains sur l'éducation traditionnelle africaine. Il est structuré en trois sections. La première apporte les principales contributions de ces auteurs sur le thème. Dans le second, nous cherchons à articuler ses enseignements avec la loi 10 639/03 et nous présentons, en termes généraux, la recherche que nous avons développée sur l'éducation familiale traditionnelle au Bénin (Royaume antique de Daxomé) dans le programme de maîtrise professionnelle en enseignement de l'histoire (UFRRJ). La dernière phase est l'espace pour souligner les confluences entre nos recherches et la géographie à travers les enseignements de Milton Santos sur les horaires de l'espace et les contributions de K. McKittrick, C. Woods, Latoya E. Eaves et Harold Milton Roses concernant les Géographies Noires.

Mots-clés: Afrique; l'éducation africaine traditionnelle; Bénin; Loi 10.639/03; Géographies Noires.

**APRENDENDO/DIALOGANDO SOBRE EDUCAÇÃO TRADICIONAL
AFRICANA**

A África é enorme. A multiplicidade e complexidade de suas populações exigem cautela total quando o objetivo é buscar ensinamentos ou aproximações. O próprio Bá adverte, em *A Tradição Viva*, não possuir conhecimento sobre “quaisquer



tradições que não tenha vivido ou estudado pessoalmente - em particular as relativas aos países da floresta.” Declara-se capaz de discorrer apenas sobre as “tradições da savana ao sul do Saara (que antigamente era chamada de Bafur).” Ao mesmo tempo, apresenta alguns valores que podem ser considerados pontos fundantes das sociedades africanas, entre eles o peso da Palavra (BÁ, 2010, p. 170).

Nosso diálogo começa exatamente nesse ponto com as seguintes questões: 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”?

Para ele: a) tratar de história africana a partir do ponto de vista da tradição exige reconhecer o papel central que a oralidade ocupa; b) não é possível aproximação e entendimento sobre sociedades e culturas de África sem referência à tradição oral; c) a tradição oral pode não ser entendida pela “mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas” (BÁ, 2010, p. 167 – 169).

Bá informa que nas tradições africanas do Sul do deserto do Saara, a Palavra supera a questão da moral individual e social para tornar-se sagrada e capaz de mexer, convidar, evocar e lidar com as forças da natureza de curar, de fazer adoecer. Nesse sentido, estamos diante de algo muito maior que “histórias e lendas, ou mesmo os relatos mitológicos ou históricos (...)”. Adverte que a tradição oral não separa ou diferencia matéria e espírito. Pode ser entendida como um ponto de convergência para saberes de naturezas distintas. História, religião, cultura, arte, divertimento, medicina tradicional fazem parte da tradição oral. A tradição oral é apontada como caminho que leva a pessoa a sua própria totalidade, faz parte da “alma africana.” Ela organiza e dá sentido a tudo que pode ser experimentado/vivenciado no contato com a natureza e seus elementos. (BÁ, 2010, p. 169)

Nosso diálogo/aprendizado se amplia porque o autor, ao apresentar quem são “os grandes depositários da herança oral” entre os bambaras, usa a categoria “educação tradicional africana”.

“(...) a educação tradicional 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)

Bá foi a primeira luz acadêmica que enxergamos antes do início de nossa jornada investigativa. A profundidade e riqueza de seus ensinamentos sobre os bambaras fizeram surgir ideias e questionamentos fundamentais para a confecção final do projeto. Entre eles: o que podemos entender por “educação tradicional africana”? Quais autores africanos trataram sobre essa categoria? Quais são seus pontos fundantes e propósitos? Que influências recebe da tradição oral? Como é praticada a educação tradicional familiar beninense? Como é transmitida/ensinada? Qual o papel das crianças nesse processo? Existem pontos de convergência entre educação familiar e educação escolar no Benin? Existiram/existem diálogos estabelecidos e possíveis entre educação familiar no Benin e educação familiar no Brasil?

A maioria dessas perguntas ainda está em aberto. A busca por autores fez perceber que existem poucas publicações sobre referências históricas, culturais e sociais do Benin - sobretudo quando tratamos de Brasil. Principalmente em inglês e francês, algumas não foram acessíveis porque estão debruçadas exclusivamente sobre os meandros quantitativistas do tráfico de pessoas escravizadas para as Américas ou partem de uma posição eurocentrada para se aproximar, entender e descrever uma outra cultura. Passamos a entender que: a) buscar pensadores e estudos africanos de diversas origens sobre o tema educação tradicional africana, embora estejamos empenhados em conhecer e aprender sobre educação tradicional familiar no Benin, seria tão indispensável quanto elaborar o recorte geográfico territorial específico, algo fundamental para evitar generalizações distorcidas e amplitudes inalcançáveis pela tarefa de pesquisa; b) nossos referenciais africanos na diáspora brasileira precisam ser cotejados à luz dos estudos/ensinamentos produzidos por pesquisadores/sábios africanos para que saibamos identificar pontos possíveis de diálogo entre as experiências de várias regiões do



continente, beninenses e brasileiras; c) Geografia e Black Geographies não podem ficar de fora do processo de pesquisa.

Essa postura de partirmos de um olhar panorâmico da produção intelectual africana e depois começarmos uma abordagem já recortada na direção do antigo Daxomé apresentou-nos A. Babatunde Fafunwa (1923 – 2010) em *Directions in African Childhood Education* (1977); M. B. Adeyemi e A. A. Adeyinka em *The Principles and Content of African Traditional Education* (2003); Y. Oheneba-Sakyi e B. K. Takyi em *African Families at the Turn of the 21st Century* (2006).

Chegamos até Fafunwa (1977) através do artigo de Adeyemi e Adeyinka (2003). Sua preocupação principal foi descrever como a família média nigeriana apresentava o sistema educacional africano tradicional às suas crianças em um contexto já marcado pela ocidentalização da educação e costumes, mas onde algumas tradições prevaleciam vivas. Informa sobre: a) a ocasião da chegada de uma criança, celebrações e ritos; b) quem são os educadores de uma criança no modelo tradicional e as características sociais e metodológicas desse processo; c) o caráter multilateral da educação tradicional africana e seus objetivos; d) o processo “Character training” com foco na retidão de caráter, em ser honesto, gentil e respeitoso com os outros; e) a reverência aos mais velhos e por aqueles que têm alguma espécie de autoridade (os chefes, os líderes de culto, sacerdotes, tios, parentes e vizinhos mais velhos); f) os provérbios têm a função de elucidar significados obscuros em conversas e argumentações e são usados também para evitar que respostas diretas sejam oferecidas a questionamentos diretos, algo que estimula cognição, memória e interpretação profundas; g) a preparação da vida adulta profissional (“Vocational Training”) como um dos principais objetivos da educação tradicional africana. As considerações finais apontam que, no contexto africano, a escola está sintonizada não apenas com a cultura estrangeira, mas também voltada para o interesse de alguns privilegiados. Chama atenção para a necessidade de se harmonizar os saberes tradicionais e os elementos da educação ocidentalizada; e convida para realização de pesquisas e experimentações sobre ensinamentos tradicionais. (FAFUNWA, 1977, p. 251-255).

Fafunwa (1977) é base para nossa pesquisa porque também apresenta e defende o conceito de “traditional african education” - a ideia de 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 à 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. FAFUNWA, 1977, p. 250-251).

Adeyemi e Adeyinka (2003) chamam de “African traditional education” a educação na África antes da chegada da civilização ocidental. Afirmam que várias partes do continente conheceram a cultura ocidental, especialmente britânica e francesa, somente a partir das missões cristãs desde o século XV, responsáveis pela introdução da educação formal, com ênfase literária e puramente no trabalho acadêmico. Segundo eles, pais africanos aceitaram essa nova educação e começaram a enviar suas crianças para serem moldadas depois de aprenderem o currículo europeu, gradualmente colocando de lado o tipo de educação, holística, ancestral (vitalícia, perpétua, antiga) e utilitarista, na qual eles mesmos receberam instruções. (Adeyemi, Adeyinka, 2003, p. 427 - 433).

No entanto, explicam os autores, a natureza utilitária da educação tradicional africana tem sido percebida, hoje, em sua amplitude. O chamado, na maioria das sociedades africanas, é de retorno ao sistema de educação tradicional, embora de forma modificada. O argumento é que uma educação que tem a contribuição de todos os membros da comunidade, e que prepara cada indivíduo para uma profissão ou atividade ocupacional específica, deve ser a norma em muitas sociedades africanas hoje.

A relevância de Adeyemi e Adeyinka (2003) consiste na introdução e ampliação das discussões sobre conceitos como “educação”, “educação tradicional africana”, “propósitos gerais da educação tradicional africana” em face dos desafios contemporâneos. Os caminhos analíticos e metodológicos praticados contribuíram para que o debate não ficasse restrito ao passado tradicional e aos debatedores pioneiros; contemplaram os desafios sociais, econômicos e culturais impostos ao modelo tradicional de educação africana nos últimos tempos e recorreram a pensadores africanos renomados nesses debates para demonstrar suas sutilezas, fundamentos, significados, objetivos e historicidade.

Já a obra editada por Yaw Oheneba-Sakyi e Baffour K. Takyi (2006) reúne treze artigos ligados aos estudos das famílias africanas em onze países, na virada para o século 21 - África do Sul, Malawi, Kenia, Camarões, Nigéria, Gana, Costa do Marfim, Senegal, Sudão, Egito e Tunísia. Quatro assuntos são tratados como principais e caracterizam o livro: 1) o contexto histórico para entender os diferentes tipos de família



no continente; 2) como os sistemas familiares mudaram e as consequências dessas mudanças em cada país, por isso a variedade de tópicos e países cobertos; 3) a visão acadêmica dos processos familiares em África; 4) a África que também fala francês.

Sakyi e Takyi (2006) ajudam a (re)pensar com profundidade os conceitos de família e educação familiar africanas, devido suas análises e quadros explicativos sobre os estudos das famílias africanas desde meados do século 20. Seus olhares e reflexões também atentaram para os processos históricos que moldaram os elementos essenciais das famílias africanas e desafios desse começo de século 21. Romperam com as ideias habituais e estereotipadas que ainda recaem quando o tema gira em torno de África e examinam o contexto histórico das experiências e contatos com estrangeiros/intrusos que as sociedades tiveram.

Nesse sentido, as observações de Sakyi e Takyi (2006) ultrapassaram as abordagens de Adeyemi e Adeyinka (2003) porque trouxeram aprofundamentos histórico-sociais. Uma das afirmações dos referidos editores/autores é que a família ocupa lugar central social e economicamente na maioria das sociedades africanas, apesar de o continente possuir mais de 50 países, algo em torno de 1000 idiomas e diversos grupos étnicos e patrimônios culturais. Alertam para necessidade de considerarmos que a família africana vem sofrendo interferências desde o século 14, por isso a importância do contexto. (Sakyi, Takyi, 2006, p. 01 - 07)

LEI 10.639/03 E NOSSOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Os movimentos sociais negros de enfrentamento ao racismo no Brasil têm suas raízes nas primeiras ações de africanos contra a escravidão. Muitos são os fios que mantêm unidos protagonistas e episódios preocupados com justiça e liberdade em épocas diferentes. Apesar dos longos períodos que separam alguns acontecimentos, dos diferentes contextos inter-regionais, das contínuas mudanças socioeconômicas e políticas que impuseram novas demandas, existe sim uma linha de continuidade que, se tomarmos o Quilombo de Palmares como referência, aponta para mais de quatro séculos de enfrentamento e luta.

Não pretendemos aqui listar nomes e movimentos que ameaçaram e puseram em xeque o poder branco; não cabe tratar dos assassinatos, fugas, aquilombamentos, rebeliões e revoltas, comuns enquanto o escravismo era uma política do Estado brasileiro.



Escolhemos os caminhos inaugurados por pensadores e intelectuais negros brasileiros no início do século 20. Destacamos as figuras de Abdias do Nascimento (1914-2011) e A. Guerreiro Ramos (1915-1982). Com suas posturas de preocupação e transformação da realidade do negro brasileiro frente ao racismo e suas armadilhas na cultura, arte, educação, trabalho, família, legislação, política e ciência, produziram conhecimentos e iniciativas civis organizadas pioneiras; além de discussões que atravessaram para o século 21 e ainda não foram finalizadas.

Desde os anos 1930, esses olhares mais atentos conseguiram perceber que o combate ao apagamento e desvalorização do negro na história brasileira seria vencido através da formação da identidade racial negra brasileira. Além disso, apontaram que a produção/difusão dos estudos de História do Brasil, sem os esvaziamentos, reducionismos e deformações da literatura racista, adotada pelos círculos acadêmicos da época, seria outra importante estratégia.

No campo da educação, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (Brasil, 2005), é mais um honroso e vencedor episódio dessa longa jornada. Como nos ensina G. Ferreira Guimarães (2014): 1) a referida lei 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 (...) (GUIMARÃES, 2014, p. 07); 2)

“Mesmo antes da data referenciada pelo sancionamento da Lei Nº. 10 639/2003, muitos profissionais da educação básica já realizavam trabalhos em prol da inserção de elementos de culturas africanas e culturas negras brasileiras em suas aulas de forma sistematizada, assim como a discussão desses assuntos na educação não surge a partir da Lei, mas pode ser afirmado que o acirramento das discussões é ampliado a partir dela. Ainda é possível dizer que ocorrem em diversos segmentos de movimentos negros, propostas por uma educação valorizadora da cultura negra brasileira e africana, nos currículos e planejamentos de aulas, mas também se encontra para além, em outros segmentos sociais e econômicos da sociedade e, em paralelo, como no caso do mercado editorial¹, das livrarias e dos cursos livres de formação continuada para professores, guardadas as devidas proporções entre uma formação apropriada para os cidadãos e faturamentos financeiros praticados por algumas instituições” (GUIMARÃES, 2014, 10).

Além de suas raízes históricas e conexões políticas e temporais, o referido instrumento legal viabilizou importantes resultados em alguns campos da pesquisa



acadêmica e das práticas pedagógicas universitárias e escolares. Análises e revisões críticas curriculares, principalmente nos campos da Educação e História, comprometidas com a superação do racismo e reparação de seus danos, marcam esses dezesseis anos de vigência.

É nesse contexto que destacamos a presença dos ensinamentos de Bá e Fafunwa, entre outros, nos objetivos e diretrizes de implantação e aplicação da 10.639 e do Parecer do Conselho Nacional de Educação de 2004 (CNE/CP 003/2004) que apontou com precisão temas e objetos interdisciplinares de estudo em salas de aula. As duas primeiras entre as dez determinações dos pareceristas merecem destaque: uma articula o ontem, hoje, amanhã, vivências/realizações das distintas sociedades/civilizações africanas e a produção de realidades que podem ser estudadas, no âmbito da educação etnicorracial, a fim de valorizar cultura, história e identidade afro-brasileiras; a outra 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.

“- 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 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.”

Pretendemos aprender sobre educação/saberes familiares africanos, sem apresentarmos um estudo comparativo, suscetível a reproduzir posturas e entendimentos hierarquizantes, contaminados pela maneira eurocentrista de ver o mundo, as pessoas e culturas dos lugares. Interessamo-nos em conhecer e entender a educação praticada no



ambiente doméstico/familiar africano; tomar contato com os ensinamentos tradicionais de lá, ainda que de maneira fragmentada e retirada do seu contexto de origem; reconhecer/revelar parte das raízes africanas da sociedade, cultura e educação brasileiras.

Em face da dimensão e complexidade do continente, com suas muitas sociedades, idiomas e culturas milenares, e das exigências/especificidades do Programa de Mestrado Profissional em História, buscaremos estabelecer contato com apenas um país africano: o Benin (antigo reino do Daxomé). O resultado ou produto dessa ação investigativa tende a se materializar em um minilivro. A ideia geral é oferecer as informações reunidas durante a vigência da pesquisa ao público extrauniversitário, amplo e heterogêneo, composto também por instituições, educadores e movimentos organizados antirracismo. No entanto, com atenção especial à família afro-brasileira, em lugar central; algo que amplia e reforça a potencialidade desse dispositivo legal, da educação antirracista e, acima de tudo, aproxima culturas irmãs.

Dada a impossibilidade de realizarmos pesquisa de campo, nossa principal estratégia é a Entrevista Informal Semiestruturada de beninenses que estão vivendo no Brasil. A ideia é que as pessoas, isto é, seus testemunhos sejam nossas fontes primárias e possam contar sobre a educação tradicional familiar no seu país, na sua região, na sua família. Entre os pré-selecionados estão estudantes universitários em intercâmbio e profissionais liberais. É do nosso extremo interesse entrevistar um sacerdote beninense de religião tradicional, ainda que via internet, na modalidade videoconferência. Validaremos essa iniciativa também com as palavras e ideias de Bá (2010).²

A respeito das poucas fontes secundárias sobre o antigo reino do Daxomé, nossa postura será alinhada ao método observacional, evitaremos tomar qualquer partido diante de eventuais debates historiográficos aprofundados ou mesmo estabelecê-los. Extrairemos dos materiais selecionados as informações necessárias para composição de cada capítulo e sustentação/justificativa dos posicionamentos e entendimentos acerca dos temas e subtemas que compõem nossa perspectiva. Destaque para Samuel Decalo (1987) e J. Ahanhanzo, D. Odushin e A. Bibi-Adelakoun (2006).³

APRENDENDO COM GEOGRAFIA E BLACK GEOGRAPHIES

² O testemunho, por sua vez, está condicionado ao “valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade.” Existe uma ligação entre homem e palavra, o peso do testemunho e o compromisso com a verdade. Onde a escrita não é norma para o compartilhamento e organização dos saberes, a palavra representa a própria pessoa no que se refere a sua integridade enquanto ser social (BÁ, 2010, p. 169).

³ Teremos os mesmos cuidados com a Lei 10.639/03 e suas discussões/abordagens.

Assim que nos deparamos com o desafio de localizar espacialmente a(s) área(s) relevante(s) para nosso estudo ou mesmo entender aspectos físicos e humanos de algumas regiões africanas, surgiram perguntas e também a certeza de que, além de se inserir profundamente nos objetivos de reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira, suas histórias e identidades, algo central na proposta da referida lei e seus mecanismos de aplicação, nossa intenção de pesquisa mantém interfaces com a Geografia e as Black Geographies. Geografia, por exemplo,

“ (...) que procura ampliar os estudos e análises sobre o ser humano, enquanto indivíduo ou grupo social, superando a perspectiva global de se preocupar com a descrição da terra, das paisagens imbuídas nela e das formas de organização do espaço desenvolvidas. Sendo assim, ela busca interrogar os seres humanos sobre suas experiências vividas, analisar as dimensões espaciais das relações entre os atores sociais que afirmam suas personalidades e modos de vida” (SOUZA e RATTS, 2006, p. 148).

Para onde devemos olhar diante desse vasto e complexo território? Por que a escolha do Benin como território de referência para nossos estudos sobre educação não escolar africana? Por que não os países africanos que também falam o português? 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 da sociedade e cultura brasileiras? O que temos de africano em pleno século 21? Sábios e saberes africanos tiveram reconhecimento e espaço nas academias e escolas brasileiras uma década e meia depois da referida lei entrar em vigor? É possível ensinar sobre História da África no Brasil sem conhecermos, minimamente, como acontece o processo educacional naquele continente ou em partes dele? O que precisamos rever e alterar no nosso fazer pedagógico para que saberes africanos possam ser devidamente ensinados e aprendidos dentro e fora de escolas brasileiras, de forma multidisciplinar?

Milton Santos (1986) através do conceito de *tempos espaciais* ensina que: a) os espaços geográficos e econômicos são definidos pelas mudanças e compassos dos tempos; b) geógrafos, historiadores, economistas e sociólogos, respeitando as especificidades de suas áreas de atuação, estão habilitados a lidar com a categoria tempo, entendido como datação/escala cronológica das intervenções materiais humanas; c) esse tempo é um método e não uma ferramenta particular de análise.



“Na realidade, o espaço integra todos esses tempos, fornecendo-lhes uma base concreta, ela própria constituindo o objeto de uma história. Sua originalidade nasce exatamente de que as combinações de tempos particulares são fortemente marcadas pelo dado geográfico, onde todos esses “tempos teóricos” se geográfica, econômica, sociológica política” (SANTOS, 1986, p. 63).

A história nos conta que o espaço do antigo reino do Daxomé (Benin atual) tem íntima relação com o espaço brasileiro e sua história. As atividades agrícolas despertaram e mantiveram a sede brasileira por mão de obra escravizada a partir do século 16. A descoberta de ouro e diamante no final do século 17 em Minas Gerais acentuou essa demanda e impôs transformações.

Para Klein e Vidal Luna, em *Slavery in Brazil* (2010, p. 36), surgiu um tipo inteiramente novo de economia escrava: mineração escrava (slave mining). Algo também ocorrido nas colônias espanholas, significou um enorme acréscimo demográfico em poucos anos. No interior da região das Minas, por volta de 1710, vinte anos após as primeiras descobertas de ouro de aluvião, tinha 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: “(...) 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, LUNA, 2010, p. 40).

Rawley e Behrendt em *The Transatlantic Slave Trade* (2005) trataram sobre o comércio de escravizados da África para as colônias americanas. Os autores informam “(...) 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, BEHRENDT, 2005, p. 16).

Sobre o caso do Brasil, consideram que o apetite dos brasileiros por escravos era insaciável. Por três séculos o Brasil consumiria mais escravos africanos do que qualquer outra porção do mundo Atlântico. Plantadores, proprietários de usinas de açúcar, artesãos brancos e operadores de minas e, com o tempo, cafeicultores clamavam por escravos. Três regiões costeiras – Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro - exigiam trabalho



escravo para suas economias. (RAWLEY e BEHRENDT, 2005, p. 24) Destacam que após a descoberta de ouro, entre 1698 e 1770, “(...) 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).

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).

Em uma abordagem sobre esse pedaço da história transatlântica, buscamos nas Black Geographies as lentes para confirmarmos, no campo da História, 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. Por meio dessas Black Geographies podemos encontrar também uma história de segregação brutal e apagamentos, processos que informam uma diferente ou nova abordagem para a produção do espaço; assim, apagamentos, segregação, marginalização e desaparecimentos misteriosos estão geograficamente disponíveis, dependendo do ponto de vista (MCKITTRICK, WOODS, 2007, p. 04).

No entanto, essa perspectiva oceânica não traduz completamente as Black Geographies no contexto estrito de nossa pesquisa; as quais nem sempre apresentam as catástrofes e demarcam os locais em que as comunidades negras foram abandonadas e deixadas longe. Elas atuam dentro e contra os modos dominantes de poder, conhecimento e espaço; enquanto narrativas geográficas e experiências vividas, precisam ser levadas a sério porque reconfiguram o espaço classificatório das práticas (MCKITTRICK, WOODS, 2007, p. 05).

Latoya E. Eaves em *Black Geographic possibilities: On a Queer Black South* (2017) informa que as Black Geographies surgiram, em parte, dos estudos e resultados pioneiros alcançados pelo geógrafo Harold Rose (1930-2016) sobre as condições sociais experimentadas por afro-americanos e a influência do racismo na configuração dos espaços urbanos. Em *The development of an urban subsystem: the case of the negro ghetto* (1970), talvez um dos seus mais importantes textos porque retrata a configuração



da cidade de Wisconsin, Milwaukee, entre 1960 e 1970, foi desenvolvido um modelo de simulação que o próprio autor define como “*strict segregation model*”, já que a parte negra da população estava limitada a viver nos espaços descritos como guetos.

Ao contrário de buscarmos entender como fizemos geografias fora da África, especificamente no Brasil, e que condições sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais os descendentes de africanos enfrentaram e experimentam hoje, nosso foco recai sobre os resultados dos contatos forçados entre pessoas desses espaços temporais atlânticos.

Entre os muitos desdobramentos desse intercâmbio está a formação/consolidação da cultura e sociedade brasileiras, fortemente marcadas, não só pelas injustiças e privações que viveram/vivem os negros, mas também pelos saberes africanos na língua, na religião, nas artes, nos hábitos, na educação familiar. Mesmo diante de todas as dificuldades impostas pela época e pelo escravismo, foram capazes de materializar elementos de suas culturas em terras distantes. Trouxeram e aplicaram conhecimentos específicos e especializados em áreas como militar, mineração, engenharia, arquitetura, metalurgia, marcenaria, química, botânica, agricultura, pecuária e medicina. Vale destacar que não se trata de subdimensionar o comércio transatlântico de escravizados ou mesmo tentar positivá-lo. Qualquer entendimento nesse sentido pode impedir a percepção que nossa pesquisa adota e compartilha.

Ferreira e Seijas (2018), ainda sobre o comércio de escravizados para as colônias americanas, defendem que

“(…) análises quantitativas e impessoais de grande escala nem sempre proporcionam o melhor ângulo para compreender histórias que são, em última análise, compostas por experiências individuais. Ao enfatizar excessivamente as dimensões estruturais do tráfico de escravos, a historiografia quantitativista por vezes deixa de atentar para sua dimensão humana” (FERREIRA e SEIJAS, 2018, p. 47).

A dupla considera também:

“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, influiu 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).

Temos interesse justamente por essa “dimensão humana” da relação entre Brasil e Benin, presente em obras de naturezas distintas, desde estudos acadêmicos internacionais e nacionais até material cinematográfico⁴. O beninense Elisée Soumonni em *Some Reflections on the Brazilian Legacy in Dahomey* (2001) considera que: a) o impacto do Brasil, herdeiro do pré-colonial, colonial e pós-colonial Daxomé, é visível em muitas formas na atual República do Benin; b) para entender o significado desse impacto é necessária uma perspectiva histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais estabelecidas aqui por africanos e descendentes, desde os primeiros dias da escravização colonial portuguesa, até os dias atuais, são importantes para o estudo de história e cultura brasileiras. É consenso que não se pode entender o Brasil, seu racismo, suas disparidades sociais, suas violências e o processo histórico sem olhar em direção ao continente africano. A lei 10.639/03 e o parecer CNE/CP 03/2004 são exemplos institucionais dessa percepção; além dos substanciais trabalhos que precederam esses dispositivos.

No entanto, não podemos esquecer, sequer por um instante, que estamos, pensamos e pesquisamos de um lugar diaspórico africano 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. Ao pensarmos e fazermos o estudo histórico/sociológico das relações sociais entre Brasil e Benin, seus possíveis diálogos e silenciamentos, acontece um levantamento concernente

⁴ Tal qual fizeram o videomaker Renato Barbieri e o historiador Victor Leonardi na série de quatro documentários chamada *Atlântico Negro*. O primeiro filme, *Na Rota do Orixás* (1998), registra influências do antigo reino do Daxomé na sociedade e religião brasileiras e vice-versa. Mergulha nas histórias e experiências compartilhadas entre sacerdotes beninenses e brasileiros e traz entrevistas com professores/pesquisadores/autores capazes de apresentar e explicar os patrimônios que herdamos.



ao âmbito da Geografia e das Black Geographies, uma vez que esses espaços são, em certa perspectiva, a própria realidade social com suas marcas, significados e derivações ao longo do tempo.

As Black Geographies, em especial, podem colaborar intensamente com a nossa caminhada investigativa. Como bem advertem McKittrick e Woods: as histórias e geografias diaspóricas negras, mesmo sendo difíceis de rastrear e mapear cartograficamente, permitem os reinos, regiões e subjetividades. (MCKITTRICK, WOODS, 2007, p. 04)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADEYEMI, Michael B.; ADEYINKA, Augustus A. *The Principles and Content of African Traditional Education. Educational Philosophy and Theory*: 2003 Vol. 35; Iss. 4

AHANHANZO, Joseph.; ODUSHIN, David E.; BIBI-ADELAKOUN, Alice. *Building a vision for education in Benin*. Prospects, vol. XXXVI, no. 1, March 2006.

BÁ, Amadou Hampatê. A tradição viva. In: Ki-Zerbo, Joseph. (org.). *História Geral da África* (Vol. 1). Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Diário Oficial da União de 19/5/2004.

DECALO, Samuel. *Historical Dictionary of Benin*. Scarecrow Press, 1955.

EAVES, Latoya E. *Black Geographic possibilities: On a Queer Black South*. Southeastern Geographer, Volume 57, Number 1, Spring 2017, pp. 80-95.

FAFUNWA, Aliu Babatunde. *Directions in African Childhood Education. Childhood Education*. 1977. Pages 250-256 | Published online: 10 Sep 2013.

FERREIRA GUIMARÃES, Geny. *Ações Afirmativas: Mais um Desafio à Educação Superior. De Ações – Resistências às Ações Afirmativas: Lei Nº. 10.639/2003*. In: SANTIAGO, A. R.; MACEDO, M. L. (org.). *Entre Narrativas e metáforas: direitos, educação e populações negras no Brasil*. 1. ed. Cruz das Almas: EdUFRB, 2014. v. 1. 96p.

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. 708 p.

KLEIN, Herbert S.; LUNA, Francisco Vidal. *Slavery in Brazil*. New York: Cambridge University Press, 2010.

MCKITTRICK, K.; WOODS, C. 2007. “No one knows the mysteries at the bottom of the ocean”. In McKittrick, K. and Woods, C. eds. *Black geographies and the politics of place*, 1–13. Cambridge, MA: South End Press.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.



OHENEBA-SAKYI, Yaw; TAKYI, Baffour K.(ed). *African families at the turn of the 21st century*. Westport: Praeger Publishers, 2006.

RAWLEY, James A.; BEHRENDT, Stephen D. *The transatlantic slave trade: A History*. New York: W. W. Norton. 1981.

ROSE, Harold M. *The development of an urban subsystem: the case of the negro ghetto*. Annals of the Association of American Geographers. Volume 60, N.1, 1970.

SANTOS, Milton. *O Trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo*. São Paulo: HUCITEC, 1986.

SOUMONNI, Elisée. *Some Reflections on the Brazilian Legacy in Dahomey*. Slavery & Abolition: A Journal of Slave and Post-Slave Studies, 22:1, 42-60, 2010 (on line).

SOUZA, Lorena Francisco de; RATTI, Alessandro J. P. *Raça e gênero sob uma perspectiva geográfica: espaço e representação*. Instituto de Estudos Sócio-Ambientais. Boletim Goiano de Geografia, v. 28, n. 1, p. 143 – 156, jan./jun. 2008.

VIEIRA, Maurício B. da Silva. *Educação e lei 10.639/03: questão desafiadoras na escola*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 11, n. 28, p. 55-71, jun. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/717>>. Acesso em: 14/02/2020.

Recebido 20/02/2020

Aceito em 30/03/2020