

PEDAGOGIAS
DO SUL:
CONTOS AFRICANOS
COMO PRÁTICA
EDUCACIONAL
DECOLONIAL

[DOSSIÊ]

Antonia Magaly Conceição de Oliveira

Universidade do Estado da Bahia

Larissa Soares Ornellas Farias

Universidade do Estado da Bahia

Patrick Akoa

Universidade do Estado da Bahia

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

Os contos africanos como objeto de estudo apresentam a relação entre (educ)ação e cultura, numa perspectiva decolonial. Enquanto elementos culturais e pedagógicos, mostram que os atos de ensinar e aprender são ligados à vida de um povo, à sua cultura e à sua contemporaneidade, ocupando-se em ensinar a viver. Essas historinhas, colocando no palco homens e animais, permitem um diálogo multi-inter-transdisciplinar. O ensinamento é colocado em cena pelas mímicas, interjeições, cantos, modulações de voz. Ainda que herdeiros de práticas educativas coloniais eurocêntricas, apresentam novos paradigmas educativos, cuja aprendizagem é relacionada ao viver concreto. Acrescenta-se, ainda, a didática do contador, tornando-os instrumentos pedagógicos que, na prática, reúnem artes orais e gestuais. Enquanto prática educativa, unem educação e cultura, permitindo que dialoguem na busca da mesma finalidade humanizante da vida social/cultural/econômica. Não há educ(ação) sem cultura e não há cultura sem educ(ação).

Palavras-chave: Contos. Cultura. Decolonialidade. Educação. Pedagogia.

African tales as an object of study show the relation between education and culture from a decolonial perspective. These cultural and educational elements show that the acts of teaching and learning are linked to the life of a people, to its contemporary culture. These stories, which are based on men and animals, allow for a multi-inter-transdisciplinary dialogue. Teaching is done through mimes, interjections, songs, and voice modulations. The contained signs offer new educational paradigms so learning is based on concrete life. It refers to an educational instrument that, in practice, combines oral and gestural arts into an educational practice that combines education and culture and enables the dialogue toward the same humanizing objective of social/cultural/economic life. All of this manifests its decolonial characteristics since no education is possible without culture nor is culture possible without education.

Keywords: Stories. Culture. Decoloniality. Education. Pedagogy.

Los cuentos africanos, como objeto de estudio, muestran la relación entre la (educ) acción y la cultura desde una perspectiva decolonial. Como elementos culturales y educativos, exponen que los actos de enseñanza y aprendizaje están vinculados a la vida de un pueblo, a su cultura y a su contemporaneidad, y se ocupan de enseñar a vivir. Estas breves historias, que se basan en hombres y animales, permiten un diálogo multi-inter-transdisciplinario. La enseñanza se realiza a través de mimos,

interjecciones, cantos, modulaciones de voces. Aunque estas breves historias son herederas de prácticas educativas coloniales eurocéntricas, presentan nuevos paradigmas educativos cuyo aprendizaje se basa en la vida concreta. Además, incluyen la didáctica del cuentacuentos y las convierten en herramientas pedagógicas que, en la práctica, combinan las artes orales y gestuales. Como práctica educativa, aúnan la educación y la cultura al permitir el diálogo en busca de un mismo objetivo humanizador de la vida social/cultural/económica. Así, no hay educ(acción) sin cultura ni hay cultura sin educ(acción).

Palabras clave: Cuentos. Cultura. Decolonialidad. Educación. Pedagogía.

Introdução

O “*Tam tam*”¹ toca e chama. Movimentam-se, nesse anoitecer, sombras de gentes dirigindo-se ao *Bukaru*², espaço iluminado pela chama de um fogo aos carvões incandescentes. É um momento cultural de grande importância que, mesmo sendo cotidiano e comum na África-Tradicional³, é não só um movimento cultural, mas também o momento da escola.

Falar de cultura é falar do que se cultiva na vida de uma sociedade ou na vida de um povo e que vem a se tornar sua marca identitária. Assim, pontua-se que não há povo ou sociedade sem cultura específica. É nesse sentido que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em sua assembleia plenária na Cidade do México, declara que:

Em seu sentido mais amplo, a cultura pode, hoje, ser considerada como o conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que

caracterizam uma sociedade ou grupo social. Ela engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (Unesco, 1982, p. 39).

A África, nas suas diversidades e especificidades culturais, sempre cultivou os contos e as práticas iniciáticas como meios educativos para conservação das suas memórias subjetivas e objetivas. Este trabalho visa discutir as relações entre educação e cultura, expondo os contos africanos e a sua didática como práticas de decolonialidade, ou, ainda, apresentar os contos africanos como elementos pedagógicos de decolonialidade na era contemporânea. A pergunta que conduzirá a reflexão nesta escrita é: em que os contos africanos, enquanto prática educativa cultural, podem ser considerados, na sua didática, como um elemento pedagógico de decolonialidade na contemporaneidade? Em outras palavras: como os contos africanos ajudam na prática da decolonização da educação hoje em dia?

A resposta a essa interrogativa é o objetivo precípuo deste estudo; contudo, para consolidar a sua realização, faz-se necessário considerar, primeira e especificamente, o que são a cultura e a educação e quais as relações que podem existir entre elas. Importa, também, apresentar o processo de colonialidade enquanto hegemonia e imperialismo cultural para melhor entender o fenômeno da decolonialidade. Ademais, é necessário apresentar o que são os contos africanos enquanto elementos culturais educativos e em que sentido são práticas de decolonialidade da educação na contemporaneidade.

1 Tambor africano geralmente feito de madeira oca, coberta ou não por uma pele esticada, e usado para ritmar canções e danças ou para transmitir uma mensagem. Serve como sino para chamar as pessoas para se reunirem.

2 Casa de forma geralmente redonda na parte setentrional dos Camarões. Costuma ser situada no meio do povoado para reuniões. Sem paredes, o mais importante é o telhado em forma de grande guarda-chuva.

3 África-Tradicional refere-se à África antes da chegada dos colonizadores europeus; é a África na sua pureza, que conserva as tradições ancestrais. A expressão é usada para se referir à África sem mistura com a cultura europeia. Atualmente, a expressão deve nos levar a considerar a África em suas riquezas culturais originárias e autênticas.

Metodologicamente, este trabalho é uma revisão narrativa da literatura sobre a cultura e a educação, salientando a questão do processo decolonial. Ele se apoiará em textos com algumas narrativas de experiências vividas, sob o olhar de um filho da terra africana. Três momentos formarão, então, a estrutura deste texto: o primeiro focará as considerações de cultura e educação; o segundo tratará da especificidade da educ(ação) africana pelos contos e da sua didática; o último, enfim, mostrará a maneira africana de fazer escola, versando sobre as práticas de decolonialidade.

Em uma visão epistemológica, estaremos em uma mescla de conhecimentos e de disciplinas na área das Ciências Humanas. Não só por conta da temática da educação e da cultura, mas porque se abrem as portas da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, no sentido em que nos contos se cruzam e se conectam vários conhecimentos, ciências e disciplinas. Ainda, também, porque o viver cotidiano, na sua realidade concreta, não é engavetado, ele é um todo mesclado, uma mistura de conhecimentos que se conectam e se cruzam nos atos cotidianos e, em vista disso, importa decolonizar o conhecimento científico, categorizado e classificado por disciplinas. Usaremos a epistemologia dos contos africanos, na qual se encontram, se conectam e se cruzam vários conhecimentos em uma só historinha contada.

Este texto será, então, concretamente, uma maneira de promover as “Epistemologias do Sul”, para usar a expressão de Boaventura Sousa Santos (2017). Serão mescladas, epistemologicamente, as Ciências Da Educação como Pedagogia e Didática e as Ciências Sociais como

Sociologia e Etnologia, tendo como base de articulação as reflexões na Antropologia Filosófica, na Psicanálise e na Psicologia.

Considerações sobre cultura e (educ)ação

Inicialmente, faz-se mister elencar considerações sucintas e fundantes sobre cultura e educação, essas que serão de ordens lexicais e semânticas, tomando conta da etimologia das palavras e da realidade concreta, que está escondida. Então, o que é cultura? O que é educação? E quais relações existem entre elas?

Cultura e educação: das palavras às realidades

O que é cultura? Para não nos perdermos nas múltiplas definições dessa palavra, necessário se faz voltar à sua raiz etimológica, ou seja, à sua arqueologia. Proveniente da etimologia do latim **cultura**, a palavra mistura três ideias importantes para sua compreensão enquanto realidade. Sua raiz lexical **cultu**, enquanto palavra, tem uma semântica variada e plural, carregando, em latim, vários semas. Por trás da raiz “**cultu**”, escondem-se os verbos cultivar, habitar e cultuar ou honrar. Esse conjunto de unidade verbal, pela sua semântica, faz-nos perceber que a cultura está intimamente ligada às condições de existência e de sobrevivência do ser humano em um tempo e espaço específicos (Gaffiot, 2000).

O fato de cultivar, habitar e/ou honrar cria maneiras de existir que se transformam

em costumes, em linguagem, em alimentação, em religiosidade e em expressões diversas e específicas que identificam e singularizam um grupo social. Assim, a cultura é simplesmente a vida, ou seja, a maneira de viver de um povo, implicando sua história e localização geográfica, além dos componentes formativos dessa maneira de um viver particular. Nesse sentido, a educação faz parte da cultura.

A educação é o que, concretamente, na ação cotidiana, permite as pessoas e, de maneira particular, as crianças entrarem na cultura – na maneira de fazer, de falar, de comer, de trabalhar de determinado povo ou grupo social específico, no qual se pertence pelo nascimento ou por outras características. A cultura de um povo ou de uma sociedade é e deve ser a “matéria prima”, ou seja, o material, o assunto da educação, da aprendizagem e do ensino. Isso, em vista da conquista da autonomia dos educandos no meio de vida real, no qual estão e são inseridos (Brandão, 2002).

Lendo e interpretando “a carta do índio”, no seu livro “O que é a Educação?”, Carlos Rodrigues Brandão (2002) acerta as contas dos que pensam que existe apenas uma maneira de fazer escola. Sobretudo, mostra que a educação é um processo antropológico e cultural. Para ele, a cultura é o primeiro componente de toda verdadeira educação. Ele afirma: “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (Brandão, 2002, p. 5).

A educação, em relação à cultura, é, então, vista e entendida como uma exigência cultural, como um processo de

desenvolvimento humano que consiste primeiro em aprender a viver, lidando com seu meio físico-espiritual, ou seja, cultural. A vida se aprende vivendo e, para viver, precisa-se ser guiado, conduzido, educado.

Segundo sua etimologia oriunda do latim, **educare**, o termo “educação” é formado de duas palavras: **ex**, referindo-se à “e”, que significa ‘fora’ ou ‘exterior’; e da palavra **ducere**, referindo-se à “ducação”, no sentido de ‘conduzir’, ‘guiar’, ‘dirigir’. A palavra educação será entendida literalmente como ‘conduzir’, ‘guiar’ ou ‘dirigir para fora’ (Gaffiot, 2000). “Conduzir para fora!”, em vista de quê? Para quê? Conduzir, guiar ou dirigir alguém⁴ para fora, direcionando para o exterior, para uma autonomia.

A ação de “conduzir para fora” oportuniza perceber, segundo o pensamento do pedagogo francês Gaston Mialaret (1918-2016), duas ações. A primeira consiste em fazer sair de um estágio para outro – acompanhando a evolução física dessa pessoa, percebemos, no caso da educação, as crianças que vão se tornando adultos. Nessa ótica, a título de exemplo, a educação física deve permitir uma autonomia física do educando. A segunda ação diz respeito a fazer alguém sair do que (vir)tualmente já existe nele para uma atualização das “**vir**”⁵, ou seja, das forças ou possibilidades, implicitamente latentes naquela pessoa. Nesse caso, todas as pessoas podem ser e são educáveis (Mialaret, 2005). Assim, educ(ação) é capacitar alguém por uma ação a ser ou a

4 Alguém, aqui, refere-se a uma criança ou a um adulto. Se o processo educativo é, prioritariamente, para as crianças, ele não exclui os adultos.

5 **Vir**, termo que, em latim, significa ‘força’, ‘potência’, ‘capacidade’, ‘virtualidade’.

se tornar autônomo, capaz de se conduzir, de se orientar, de viver livre no seu meio espaço-temporal.

Mialaret (2005) apresenta a educação enquanto fenômeno de saída de dependência, para entrar, com ajuda de um tutor⁶, em uma autonomia de vida. Esse fenômeno ocorre quase naturalmente, configurando-se como parte do desenvolvimento humano. Na perspectiva de Brandão (2002), o termo próprio para designá-lo é “endoculturação”. O autor afirma:

No interior de todos os contextos sociais coletivos de formação do adulto, o processo de aquisição pessoal de saber crença-e-hábito de uma cultura, que funciona sobre educandos como uma situação pedagógica total, pode ser chamado (com algum susto) de endoculturação. Dentro de sua cultura, em sua sociedade, aprender de maneira mais ou menos intencional (alguns dirão: “mais ou menos consciente”), através do envolvimento direto do corpo, da mente e da afetividade, entre as incontáveis situações de relação com a natureza e de trocas entre os homens, é parte do processo pessoal de endoculturação, e é também parte da aventura humana do “tornar-se pessoa” (Brandão, 2002, p. 10).

Com base nesse conceito, estamos frente a um ato humano que exige, necessariamente, uma cooperação ativa e/ou passiva entre o educador e o educando. Importante considerar, nesse processo educacional, o sujeito, de maneira particular, o sujeito educando. É impossível

educar sem conhecimento desse sujeito – não só humano, mas um humano “in-culturado”, ou seja, dentro de um espaço, um lugar, um ambiente físico-espiritual, uma cultura específica, uma vida de história de relações subjetivas e objetivas, que o constituam, objetiva e subjetivamente, enquanto sujeito.

Não se educa na África um africano como se educa na Europa um europeu. Não se forma alguém da cidade como alguém do campo; ou não se educa uma pessoa que sofre discriminação como alguém que nunca sofreu preconceitos; não se educa alguém que mora no Polo Norte, como aquele que nasceu na floresta amazônica ou equatorial. Podemos dizer, portanto, que há casamento indissolúvel entre educação e cultura, não se podendo negar que, na contemporaneidade, a tarefa é árdua.

Cultura e educação: uma dupla inseparável

Na experiência das culturas ditas primitivas (no sentido de primeiras ou matrizes), como africanas, indígenas e aborígenes, educar é, pelo educador, ensinar a viver e, pelo educando, aprender a viver. Assim, o ato educativo é naturalmente ligado à busca e à conquista da autonomia vital, biológica, sociológica, econômica, psicológica etc. do ser educado. Não há momentos específicos e separados de educar e de apreender. Nesse sentido, o antropólogo e educador Brandão mostra que, nos grupos sociais, não há aulas separadas, organizadas e estruturadas, em espaço e tempo, considerando os tempos *Χρόνος* (*Chronos*) e *Καίρος* (*Kairos*) que se juntam em um “viver educativo”:

6 Tutor no sentido de autoridade.

Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar (Brandão, 2002, p. 7).

Em adição às considerações do autor, não se pode separar o existir-viver e o educar-ensinar-aprender. A vida é a “grande-escola”. O ser humano aprende naturalmente a viver pelo ato educativo do outro ser humano, que é primitiva e geralmente a mãe. É ela – ou quem exerce o seu papel – quem cria, ensina o estilo próprio de falar, vestir, rezar, alimentar, dançar, caçar, cultivar... O processo educativo e formativo é primeiramente endocultural. A separação entre cultura e educ(ação) não se estrutura como plausível.

A cultura deve ser o que se ensina primeiro, porque é a vida própria de um povo ou da comunidade. As crianças ou toda pessoa nova nessa comunidade necessitam ser educadas e, no estilo de vida específica, ter em vista a autonomia nesse meio vital particular e no ambiente físico-espiritual. A (educ)ação se constitui, na sua raiz prática, enquanto uma “in-culturação”; toda educação é sempre uma “in-culturação”, um mergulho cultural. Esse processo deve ser estruturalmente natural. Antropologicamente falando, faz parte do educando ser in-culturado. A Declaração sobre a Política Cultural da

Unesco destacam a importância da educação in-culturada:

Requer-se atualmente uma educação integral e inovadora que não só informe e transmita, mas que forme e renove, que permita aos educandos tomar consciência da realidade do seu tempo e do seu meio, que favoreça o florescimento da personalidade, que forme na autodisciplina, no respeito aos demais e na solidariedade social e internacional; uma educação que capacite para a organização e para a produtividade, para a produção de bens e serviços realmente necessários, que inspire a renovação e estimule a criatividade. É necessário revalorizar as línguas nacionais como veículos do saber (Unesco, 1985, p. 5).

A criança nascida na África aprenderá a viver pela “educação tradicional africana”⁷, pelos vieses dos contos escutados na caída da noite, embaixo de uma árvore como o baobá ou a acácia, simbolismos de estabilidade ou do enraizamento⁸,

7 (Educ)ação tradicional africana: expressão usada aqui para diferenciá-la da educação realizada à maneira europeia. É aquela que se baseia nas tradições propriamente africanas e que se transmite de geração em geração nas sociedades, desde a África pré-colonial até os dias atuais.

8 O baobá é um símbolo sagrado na cultura africana, definido como a árvore da palavra. Tradicionalmente, os habitantes da aldeia sentavam-se sob o baobá para contar histórias, reuniões com o chefe para expressar suas opiniões sobre os problemas sociopolíticos da comunidade. Um simbolismo do baobá, além das suas virtudes medicinais, é o enraizamento, a estabilidade e a resistência, além da longevidade. A acácia, também, além das suas virtudes, simboliza a estabilidade – isso porque, se o baobá é gigantesco, a acácia tem suas raízes enraizadas no tamanho do tronco, ou seja, as raízes têm o mesmo tamanho que o tronco. A “escola sob o baobá” realiza-se ao anoitecer, é o momento dos contos, é o momento da educação.

ou um “*bukaru*”, lugar de reuniões ou de encontros tradicionais. Pela educação em sua própria cultura, o educando integra seu meio de vida físico-espiritual, referências alimentares, religiosas, ancestrais, econômicas, sociológicas e psicológicas para lidar com a visão cultural própria do seu mundo e dos outros mundos e culturas.

A educação in-culturada enraizará as crianças, cultivará/plantarão o ser no seu solo – o que acontece naturalmente quando ocorre o nascimento de uma pessoa na cultura Ewondo ou Beti, na região Sul de Camarões. O cordão umbilical, a raiz biológica de quem nasceu, é enterrado no solo, no quintal ou debaixo da cama dentro de casa, manifestando simbolicamente o enraizamento físico-espiritual do nascido, e, no final, quando volta aos ancestrais, o corpo sem vida deve ser enterrado nesse mesmo solo. Mesmo hoje em dia, os africanos e, particularmente, os Ewondos, fazem questão de enterrar os mortos no povoado deles, no mesmo solo onde foi enterrado o seu cordão umbilical (Ndougsa, 2018). Esse simbolismo de enraizamento representa a maneira com que o processo educativo deve funcionar: a educação deve enfatizar o ser na sua própria cultura, no seu solo, na sua terra.

Se a “in-culturação” pela educação não é feita, o risco é a desorientação por falta de referências culturais próprias e, por consequência, um mau conhecimento de si próprio. A não in-culturação pela educação cria um problema de identidade não só cultural, mas também pessoal. Dessa maneira, muitas pessoas apresentam problemas sérios de saúde mental e física, por causa da falta de identidade cultural própria. Frantz Fanon enquanto

psiquiatra e terapeuta, apresenta, no livro *Os condenados da terra* esse fenômeno de adoecimento pela análise da colonização enquanto processo de “des-aculturação” ou de hegemonia cultural da parte dos colonizadores (Fanon, 1997).

Pode-se dizer, então, que o fenômeno da colonialidade, hoje em dia no Brasil e na maior parte da América Latina e da África, sobretudo nas grandes cidades, tem como marca principal a procura ou a conquista da identidade cultural. Muitas pessoas dos países tidos em via de desenvolvimento, da parte sul do mundo, pensam que se desenvolver consiste em viver como as pessoas dos países europeus. É notável, por exemplo, a questão do capitalismo, que traz todo o estilo individualista de viver. Tem-se pessoas de pele negra e máscaras brancas, para retomar as expressões do título da obra de Fanon (1997).

Assim, vivemos, de maneira consciente e, sobretudo, inconsciente, uma verdadeira esquizofrenia ou uma hibridez na maneira de viver o social e o cultural. As pessoas do Sul são “norteadas”, na maneira ou no estilo de falar, de comer, de vestir, de crer e celebrar a(s) divindade(s), enfim, na maneira de educar que mantém a colonialidade. Essa esquizofrenia e hibridade cultural são nada mais que o resultado direto e explícito da violência histórica do racismo, da escravidão e da colonização, como diz Gordon prefaciando a obra de Fanon (2008), *Pele negra, máscaras brancas*.

Em seguida, então, olharemos, nessa perspectiva, a questão da colonialidade enquanto processo de desculturação pelo viés da educação escolar europeia.

Colonialidade como processo de desculturação

A colonialidade, enquanto caráter do que é colonial, é fruto direto e explícito do acontecimento histórico da colonização e de sua sistematização (Ekeh, 1975; Walsh, 2017). Estudiosos do assunto – cabendo citar: Aimé Césaire, Frantz Fanon, Enrique Dussel, Achille Mbembe, e outros –, cada um com seu estilo, sua cor, sua língua, no seu canto e tempo, mostram, demonstram, fustigam e gritam que o processo colonial é uma invasão e intrusão territorial, cultural, racial, imperial. É uma exploração das coisas da terra e de gentes, de maneira violenta e desumanizante, parafraseando Fanon, cuja experiência de vida foi selada em uma luta engajada contra a colonização e suas consequências desumanas (Fanon, 1997).

Colonialidade: filha da colonização e do colonialismo

Enquanto processo, a colonização foi organizada e sistematizada pelos países da Europa. A chegada dos primeiros colonizadores teve como objetivo explorar o máximo possível as riquezas. A exploração dessas, por sua vez, veio a se transformar em dominação hegemônica e imperialismo, especialmente, dos povos da parte Sul do mundo. Esse Sul era, para eles, uma identificação geográfica que se tornou, desse processo em diante, sinônimo de seres primitivos, sem almas, sem cultura, os quais ocupavam um lugar de animalidade. Diante dessas considerações quanto ao Sul, a Europa legítima o processo colonial como um processo civilizatório, um processo de culturação,

assim, organiza-se e sistematiza-se a colonização e seu terço de práticas desumanizantes (Fanon, 1997; Dussel, 2000; Walsh, 2017). A organização e a sistematização colonial criarão, a partir disso, uma dependência total aos níveis: territorial, cultural, social, econômico e humano. Isso nomeia-se colonialismo que, segundo o nigeriano Peter Ekeh (1975), é um movimento social total, cuja perpetuação se explica pela persistência das formações sociais resultantes dessas sequências. Os povos do Sul, africanos e indígenas das Américas, tornam-se, de fato, dominados, explorados, desumanizados.

Com o colonialismo, nasce, então, segundo Fanon (1997), uma nova raça de homens: os colonizados, filhos da violência física, verbal, espiritual e psíquica, sendo considerados e condenados pelo colonizador como fisicamente feios, aculturados, sem instrução, pobres e inválidos. O colonizado acaba, como comenta Françoise Vergès, por integrar esses discursos de estigmatização, de sentimento de inferioridade, acaba por desprezar a sua cultura, a sua língua, o seu povo, então, só quer imitar, assemelhar-se ao colonizador. Mergulhada e impregnada nesse sistema, nessa máquina colonial, nasce a colonialidade (Vergès, 2020).

Desse modo, existe, na violência colonial e do colonialismo, uma vontade de “des-ontologização”, de aniquilação do ser da pessoa colonizada, ele tem “*vie nue*”, ou seja, “vida nua” ou “vida vazia”, sem existência, como explica Fanon (1997). O colonizado encontra-se alienado, sem poder ser ele mesmo, porque é nada; ele vai fazer de tudo para ser como o próprio colonizador que destruiu sua existência para destruir, por sua vez, as existências dos

outros. Enfim, o objetivo de todo processo de “de-colonialismo” reside, segundo Fanon (1997), no fato de libertar primeiramente o primário, o colonizado de si mesmo. A colonialidade é instalada na estrutura psíquica do colonizado, o querer inconsciente e consciente, às vezes, de fazer e viver como o colonizador, o europeu. Mesmo com as independências, a colonialidade continua alastrando-se na vida e, especificamente, nas atitudes das pessoas do Sul, pois elas são vítimas de uma educação colonial que está, implícita e explicitamente, presente, hoje, nos meios e dispositivos educacionais.

A educação colonial: hegemonia e destruição cultural

Estudando as relações entre cultura e educação, na primeira parte deste escrito, foi dito que a cultura é e deve ser a matéria-prima de toda educação, o que Brandão (2002) chama de fenômeno de endoculturação. Os colonizados, ou melhor, as pessoas do Sul, africanos e indígenas, são, para os europeus, gentes “a-culturadas”, seres sem cultura nenhuma, e é óbvio que eles tentarão “educar” os “in-culturados”, ensinando e formando segundo a sua cultura europeia – e os tidos aculturados terão que aprendê-la, compulsoriamente.

Hoje em dia, o currículo escolar, ainda que em fase de aperfeiçoamento, é maculado do estilo e da cultura europeia. A língua portuguesa no Brasil foi imposta pelo sistema educacional colonial e as outras (Tupi, Guarani) quase extintas. A mesma coisa nos países e regiões africanas, em que o francês, o inglês e o alemão são estudados, e as línguas nativas, não. A educação colonial literalmente destrói as culturas nativas, a fim de instalar a cultura do colonizador. A educação civil, categorizada

em disciplinas e componentes de estudos, é, ainda, esboçada e formatada pela cultura europeia. E, se o esforço hoje é concentrado em trabalhar os componentes curriculares com as realidades culturais locais, as metodologias, as didáticas e as epistemologias ainda são, na maioria dos casos, pautadas no estilo e na visão europeia do mundo.

Além disso, como reconhecer a força epistêmica de um discurso oral? Os escritos, as letras do alfabeto, a cultura do livro são aquisições curriculares eurocêntricas. Será possível, hoje, estudar sem os dispositivos tecnológicos? São questionamentos, talvez, ainda, sem respostas prontas e sem soluções visíveis, mas, ao menos, nos encaminham para uma reflexão – um olhar no espelho, a fim de percebermos quais as imagens de educador e de educando que temos e somos, além de reflexionarmos a respeito e, frente a essa imagem, verificar se há necessidade de ajustes e de melhoramentos.

Como ajustar e melhorar, hoje em dia, a questão educativa e seus protagonistas, que são educadores e educandos, para sair da colonialidade? Há, certamente, muitas coisas a dizer e a trabalhar, a fim de responder uma pergunta tão profunda e mobilizadora. Seria pretensioso tentar respondê-la e esgotá-la neste artigo. O assunto mobiliza-se para uma pesquisa ainda mais aprofundada e longa, porém, o rio começa por uma fonte, um pontinho de água jorrando das profundezas. Assim, este artigo pode se transformar em uma atitude de importância frente às questões educativa e formativa. Esta fonte reflexiva pode ser ponto de partida, uma tentativa de resposta, início de uma caminhada, um primeiro passo. Como se diz no Continente Mãe: “não há corrida sem primeiro passo” (não nos perguntem

sobre a referência, pois é a oralidade decolonizando a epistemologia!).

Portanto, adentraremos, agora, no campo da práxis da decolonialidade. Quais são as práticas transformadoras no campo educativo para um processo de decolonialidade? Para buscar responder essa questão, lançaremos mão dos contos africanos como dispositivos educativos e formativos para a aprendizagem.

Contos africanos como prática de decolonialidade no campo educativo

As relações entre colonizadores e colonizados eram de dominação violenta e de poder e, frente ao poder e à violência, há, sempre e naturalmente, um “contrapoder” ou uma “contraviolência”. Nessa ótica, Michel Foucault (2006), enquanto um estudioso precípuo dessa questão, afirma, no seu livro “Estratégia Poder-saber”: “Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável” (Foucault, 2006, p. 222). Na mesma perspectiva, Santos (2017, p. 30) estima que, “onde há poder, com todas as suas grandes ou ínfimas estratégias, há resistência”. Nas mesmas circunstâncias, ainda, Grabois (2011, p. 12) assegura: “Jamais somos aprisionados pelo poder, sendo sempre possível modificar a dominação que a relação de poder tenta exercer em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”.

Em consonância ao pensamento dos autores acima, depreendemos que a

decolonização foi justamente essa resposta frente à colonização – a luta violenta, às vezes, pela conquista armada, como ocorre com o próprio fenômeno de colonização. Nesse sentido, a colonialidade, que hoje é um fenômeno instalado na subjetividade das pessoas em situação de dominação de poder e de saber em todas as áreas e estruturas sociais, econômicas e políticas, precisa de uma resposta adequada, qual seja, a decolonialidade (Quijano, 2000). É necessário procurar meios de saída dessa continuação do colonialismo na essência dos descendentes, dos colonizados e dos dominados.

Em adição, a decolonialidade será a luta contra essa subjetivação colonial instalada no sujeito ou nos descendentes dos que sofreram a colonização. Sendo assim, como fazer para que o fenômeno de decolonialidade seja efetivo hoje? A sua efetividade passa pela desconstrução da vida padronizada do modo europeu, que continua a ser vivida no Sul. É necessário, para se efetivar a decolonialidade, permitir um caminho de resistência, ou seja, de re-existência, que deve se manifestar nas considerações de outros modos de pensar, de falar, de educar, de produzir, de outros modos de viver (Quijano, 2000; Walsh, 2004). Precisa-se, para isso, valorizar a voz dos africanos, afrodescendentes, indígenas, descendentes de indígenas, que, por causa do colonialismo, da escravidão, do capitalismo e de outros processos hegemônicos, foram desprezados e sub-humanizados.

Decolonizar, na contemporaneidade (tempo sucessivo e eventual)⁹, consiste em

⁹ Referindo-se ao tempo “cronológico” e ao tempo “momento” ou atual – ou, ainda, contextual –, essa distinção vem da visão grega do tempo. Nesse sentido, cada tempo envolve crises e oportunidades.

nadar contra a corrente do fluxo do capitalismo, do individualismo e de todos os outros “europeísmos” degradantes, para transformação da vida em todos os seus componentes, soando como um projeto futurista ou uma ilusão. Todavia, é nesse olhar projetado para o horizonte que repousa a compreensão de uma contemporaneidade em/de luta e em/de resistência, que cultiva a esperança. Na sua visão hermenêutica da contemporaneidade, Hans-Georg Gadamer (2008) nos ajuda a entender como lidar com a contemporaneidade sucessiva e eventual. Precisa-se ver o horizonte para continuar a trabalhar, a desejar, a se transformar e a transformar a vida na sua amplitude. O horizonte nunca é atingido porque sempre fica uma visão de esperança. Mesmo não atingido, forma em nós a capacidade de gerar e de criar algo de novo, e não uma repetição de padrões eurocêntricos. A contemporaneidade, entendida como horizonte a se atingir, coloca-nos a caminho de transformação de nós mesmos e da sociedade (Gadamer, 2008).

Essa esperança utópica pode nos ofertar um fôlego para prosseguir e, ainda, esperança contemporânea, a se realizar, primeiro, na educação. É por ela que se formam os verdadeiros cidadãos protagonistas de uma sociedade mais humana. A decolonialidade educacional trabalhará, então, a pedagogia, a didática e incluirá uma nova epistemologia capaz de considerar outras visões do mundo, outra maneira de conhecer e de fazer ciência. A educação decolonial é uma educação que abre portas às outras pedagogias e didáticas, enraizadas na cultura e nas visões do mundo, segundo os todos outros povos nativos que passaram pelo colonialismo e imperialismo europeu e ocidental.

Essa educação decolonial na contemporaneidade encarna-se nas pequenas práticas transformadoras dos seus protagonistas, educadores e educandos. O exemplo da prática educativa africana pelo viés dos contos pode ajudar a contar, e mais, a entender a pedagogia que está por trás desse método de “contar historinhas”. Apresentaremos, então, o que são os contos africanos, sua pedagogia, sua didática e sua epistemologia em relação ao processo educacional dos filhos enquanto crianças. Contudo, antes precisamos apresentar duas atitudes comportamentais, práticas que devem ser cultivadas pelos educadores e os educandos contemporâneos em relação à questão da colonização e do colonialismo. São elas a culpabilidade e a vitimização.

Contemporaneidade como destruição da culpabilidade e da vitimização

Importa destacar, aqui, que um dos objetivos de Fanon (1997) nas suas obras e, particularmente, em *Os condenados da terra*, é libertar o colonizado de si mesmo, de não poder ser protagonista de sua própria existência. No contexto de colonialidade no qual nos encontramos, no campo educativo e em todas as áreas, precisamos, enquanto educadores e educandos, entrar na contemporaneidade sob um olhar de esperança, de liberdade e de libertação do “eu” como capaz de sair da herança negativa da colonização. É, então, um olhar de esperança transformadora de si próprio e da sociedade, uma atitude de sonhar a educação diferente, com positividade, em ações concretas e simples do cotidiano. Esse desejo deve oportunizar que alimentemos nossas pesquisas e nossos trabalhos na academia, na sociedade e na vida.

Esse horizonte contemporâneo pode, ainda, colaborar para destruir a culpabilidade e a vitimização que a colonialidade traz. Os colonizados se sentiram errados e, como tal, culpados. A estigmatização e todas as outras formas de violência fizeram com que as pessoas do Sul desanimassem para a vida e de ter uma possibilidade de saída desse imperialismo psíquico (Fanon, 1997; Vergès, 2020). Os sentimentos de culpabilidade e de vitimização são feridas psíquicas que inibem o protagonismo. Por exemplo, citam-se muitas datas de “descoberta” dos países do Sul. As datas, guardadas pela história contada pelos colonizadores, traduzem que a história desses países começa apenas nesses marcos temporais. Mas será verdade? Esses povos não viveram uma história própria? A história se inicia com o processo de colonização?

É necessário não esperar sua própria libertação sempre do exterior, mas sair da situação de oprimido. Portanto, o protagonismo coloca o colonizado como responsável por si mesmo, pelas suas escolhas e decisões (Fanon, 1997; Sartre, 2014). Entender a contemporaneidade como um horizonte de conquista faz, dos colonizados, sujeitos responsáveis e, doravante, autores e protagonistas da sua própria história, sem a negação do passado. Culpado e vitimado física, espiritual e psicologicamente, a tentação do colonizado será se queixar, reclamar sem parar, vendo só a injustiça. Impossível dirigir a história olhando apenas pelo retrovisor. O passado deve ser o trampolim, o apoio para avançar e se engajar na construção da sua própria história. A liberdade conquistada pelas lutas independentistas deve ser vivida hoje com honra e sem frustração (Fanon, 1997). Vê-se, assim, o passado como

local de referência e fundante para não gerar repetições equívocas.

Partindo disso, pode-se dizer que o primeiro passo de decolonialidade é psíquico. O sujeito desumanizado deve recuperar a sua humanidade, reconhecendo-a, e não a recebendo dos outros humanos. Dessa forma, com o psiquismo blindado, podemos voltar a considerar as riquezas culturais tradicionais e encontrar nelas dispositivos educativos para o futuro, na contemporaneidade. Estar em contato com as culturas e tradições pode ser uma volta para as fontes, como nos convida o título da obra de Aimé Césaire (2020), um dos poetas engajados nesse combate: “Um retorno ao país natal”. Voltar à educação tradicional africana é voltar a reconsiderar o lugar dos contos e de suas práticas nas aldeias como meio de formação e de educação. É voltar à raiz educativa africana. O que é essa raiz e o que são esses contos africanos?

Os contos africanos: escola da vida, pela vida e para a vida

A educação tradicional africana tem dois grandes componentes: o iniciático e o dos contos. O primeiro constitui-se como prático e o segundo funda-se como teórico. O processo iniciático coloca a criança na prática de uma ação. O papel primordial da educação é introduzir e transmutar os filhos da tribo de uma vida individual para uma vida social em relação ao povoado e à sua matriz cultural (Obelitala, 1982). A iniciação é feita em ritos de passagens praticados pelos pais da criança e, pouco a pouco, por ela própria. Esses ritos e rituais formam um conjunto de gestos, palavras, canções, atitudes religiosas e profanas, úteis para o

desenvolvimento humano da criança no contexto tribal.

Os contos¹⁰, que formam o segundo componente e que nos interessam neste artigo, são um conjunto de historinhas e canções, heranças da tradição oral que passa de geração a geração, alimentando o imaginário religioso, social e cultural dos meninos e das meninas da tribo ou do clã. Essa biblioteca oral de contos é formada por vários tipos de histórias classificadas por temas, por lição de vida ou de sabedoria. As historinhas, geralmente, são contadas por um ancião, que tem facilidade de dar vida às palavras, intercambiando com os elementos do contexto tribal. Esse ancião é sempre alguém com muita experiência de vida, que passou a escutar os contos e que, por sua vez, contará o que escutou e complementarará com as historinhas criadas com a sua própria história de vida, introduzindo, nas suas falas, algumas experiências pessoais de vitória ou de derrota.

Isso faz Amadou Hampaté Bâ (1960) considerar no seu discurso, na comissão africana para a Unesco, em Paris, que na África a morte de um ancião é como o incêndio de uma biblioteca de obras-primas. Contar história pressupõe conhecer a vida e a memória do clã ou da tribo. É conhecer sua origem, suas tradições, sua evolução temporal e seus projetos. Contar, além de informar sobre os fatos históricos atuais, contribui para corrigir e para melhorar as pessoas, olhando e projetando o futuro. Os acontecimentos históricos atuais são vividos pelas

crianças que escutam os contos. É a história de vida vivida por eles, de maneira direta ou indireta, pelos membros da tribo ou do clã. É a vida contada que ensina a viver essa vida, melhorando-a, e não mais fatos exteriores, geograficamente, de outros países e culturas. Não são histórias de outros povos, de outras pessoas.

Os contos africanos não são contos de fadas, mesmo contendo alguns aspectos fantasiosos. Eles vão pormenorizando historinhas com lições de vida, falam da lição da sala de aula. Contar é uma maneira diferente de “fazer escola”. Não é como a “escola colonial”, onde a língua e a linguagem são outras, os protagonistas da história são de outros espaços de vida e de outras épocas, os mediadores são outras pessoas, de outros lugares e de outras culturas. Assim, contar é introduzir a criança – aqueles que escutam –, subjetiva e objetivamente, ao seu espaço e ao seu tempo, olhando para o passado e projetando o futuro. Enfim, contar é, nesse sentido, introduzir-se na contemporaneidade. Nessa escola diferente, qual a pedagogia, a didática, a epistemologia? O que serão os contos africanos, cientificamente falando?

Pedagogia, didática e epistemologia dos contos: uma maneira de fazer o diferente na escola

Antes de entrarmos na tecnicidade da educação pelos contos africanos, é preciso definir o que, formal ou cientificamente, eles são. Uma definição mais concisa e completa, que respeita a experiência objetiva e subjetiva que se tem dos contos enquanto africanos, é aquela dada por Odile Puren Adda-Branco (2010), no seu artigo “*Les contes africains: une école vivante de la transmission de la tradition*”: constituem uma

¹⁰ Na África, fala-se de contos, no plural, porque são um conjunto de historinhas. A contação se faz sempre com, pelo menos, duas historinhas por noite (Adda-Branco, 2010).

literatura oral utilizada para transmitir os valores da sociedade em que são contados. (Adda-Branco 2010). Formalmente, os contos são do gênero literário oral. Essa oralidade é o meio de transmissão milenar na África. Passam de geração a geração, tendo como principal função a educação e a (trans)missão dos valores éticos, religiosos, culturais, laborais, lúdicos e recreativos. É a transmissão e a comunicação de um conhecimento ancestral, da maneira de viver e de lidar com o mundo ao seu redor. Eles são reveladores da visão africana do mundo. Nascem como uma finalidade educativa, mesmo que impliquem também uma finalidade lúdica, que vem, ainda, confirmar essa preocupação com o ser humano no seu bem-estar social. Essas histórias de aventuras imaginárias são improváveis e não têm autores fixos, surgem do contexto tribal e étnico. São mitos de explicação e explicitação, histórias de entendimento, de questões em relação ao mundo em que são contadas. Nesse sentido:

Ninguém conhece a origem dos contos africanos, que geralmente são um reflexo da sociedade e não têm autor. Pertencem à sociedade de onde vêm. Também falamos de contos malianos, ou contos beninenses. No mesmo país, os contos são diferenciados por sua origem étnica. Assim, ouvimos dizer no Benin, por exemplo: este conto é Fon (grupo étnico do centro de Benin) ou então este outro conto é iorubá (grupo étnico do sudeste do Benin) (Adda-Branco, 2010).

Os contos africanos são, assim, propriedade de cada etnia, de cada povo, segundo suas necessidades em matéria da educação. É o que Brandão (2002) chama de “endoculturação”, ou seja, a educação a

partir da sua própria cultura. Essa experiência “endoculturativa”, dos e com os contos africanos, é uma maneira diferente de “fazer escola”, é uma forma de conceber que a educação é, de fato, uma pedagogia, que usará os instrumentos didáticos e epistemológicos próprios. Como se realiza essa experiência de “fazer escola” com os contos? De incentivar aprendizagem com historinhas?

A maneira africana de “fazer escola” diferencia-se pela sua pedagogia. Qual é essa pedagogia? Podemos dizer que é uma pedagogia ativa, uma pedagogia pela ação que foca sobre a autonomia do discente e que implica aprender fazendo, trabalhando, observando, experimentando. É uma educação pela ação. É a escola da vida, pela vida e para a vida, para retomar a maneira sucinta da pedagogia “práxis” de John Dewey (2011). Nessa pedagogia dos contos, a teoria se descobre, se corrige e se desenvolve na ação. Aprende-se o que é o fogo fazendo-o. A (educ)ação é, assim, concebida como uma ação, um gesto concreto na experiência de quem está aprendendo. Esse gesto educativo enquanto “práxis” é uma ação transformadora dos seus próprios autores.

A maneira de fazer escola diferente é uma maneira de descolonizar a educação. Não é mais necessário repetir a maneira colonial, mas criar ou inventar, talvez, a partir dela, uma pedagogia diferente e nova, correspondendo à realidade dos países do Sul. Os contos, que são uma prática ancestral e milenar, repousam sobre a “oracultura”¹¹, ou literatura oral, enrique-

11 Oracultura: maneira própria de formalizar, epistemologicamente falando, a literatura oral na África. A oracultura é composta de contos, provérbios, charadas, máximas, que passaram de geração em geração pelo viés da oralidade.

cida pela tradição. É preciso, hoje, mesmo vivendo a colonialidade da educação, aderir às outras pedagogias. A decolonialidade da pedagogia corresponderia, dentre outras ações, introduzir, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o aspecto particular da pedagogia dos contos, que é atividade relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária. Assim, será importante, hoje:

Para educar realmente na vida e para vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição (Imbernon, 2011, p. 8).

Então, se a educação é um ato, uma atividade, uma ação, essa última cria relações, ou melhor, interrelações, diálogos, trocas empáticas, transferências, necessárias ao processo de aprendizagem (Lacan, 1972; Ornellas, 2019). Essa ação é dual porque ela é do educador e do educando. Paulo Freire (1979), pensando a alfabetização dos adultos, entendia que não há formação da humanidade sem reflexão sobre a ação. A pedagogia dos contos africanos é mais próxima da pedagogia histórico-crítica de Saviani (1991), ainda que se diferencie do lado teórico e da didática.

Uma das grandes diferenças entre a pedagogia dos contos africanos, ou da maneira africana de “fazer escola”, e a escola colonial de estilo europeu é a didática, que é

única, pois cria um verdadeiro cenário, uma cena de teatro, uma cena artística. Contar historinhas é subir no palco para tentar, o máximo possível, captar a atenção dos ouvintes e estudantes. O contador toma a história como sua, ele é como possuído por ela, e a narra, tentando delimitar cada protagonista da história na sua voz, no seu estilo de ser. O contador, que é um professor dando aula, no meio da roda, pula, grita, chora, canta, dança, fala como bicho, como gente, expressa as forças da natureza (vento, chuva, trovão), com a única finalidade de guardar seus escutantes, que são os alunos, completamente ligados a ele. Ele usa, às vezes, instrumentos de música para dar força à sua palavra (Adda-Branco, 2010; Noa, 1997).

Pode-se observar que, para passar o conhecimento sobre a vida e para vida, a didática dos contos concentra-se sobre o sujeito, sobre sua capacidade lúdica, sua cultura, sobre o mundo e a visão do mundo de quem estuda ou quem aprende. Os conhecimentos são práticos e úteis para a vida cotidiana e, tornando-os lúdicos, acaba-se por cativar e fazer o efeito desejado. Para a criança, o lúdico é capital essencial, pois fica encantada com o ensinar a partir do contar historinhas. Os sábios como sábios da humanidade passam mensagens importantes, verdades humanas e essenciais pela vida, usando histórias contadas. As religiões e os mestres de tais sábios usam historinhas ou parábolas, mitos e enigmas para falar do que muda a vida das pessoas. Assim, podemos dizer que a didática dos contos africanos é uma didática decolonial. Ela é justa e ajustada para as crianças e até mesmo para os adultos.

Aqui, estamos frente a uma didática que corresponde ao cultural, ao tempo e

ao espaço, à vida das pessoas, pelas quais ela é dirigida. Essa encarnação da didática ao espaço, ao tempo e à realidade cultural das pessoas manifesta a decolonialidade da educação. Nesse sentido, praticar, hoje em dia, a didática dos contos africanos para uma aula pode ser considerado prática de decolonialidade. No entanto, além da didática, podemos utilizar do conhecimento dos contos? Será que esse conhecimento é científico? Qual é a epistemologia dos contos africanos?

A cientificidade dos contos africanos pode ser alvo de dúvidas, porque o modo literário é mais próximo das lendas, dos mitos, que são produções imaginárias. Contudo, é importante exemplificar através da antiguidade grega, a qual usava muito os mitos para ajudar a entrar em um conhecimento filosófico profundo sobre o ser humano. Toda a cosmogonia, por exemplo, dos mitos de Cronos, o deus do tempo, o mito de Sísifo, o mito de Narciso e o mais conhecido, o mito da Caverna de Platão, muito usados na educação, são pura e simplesmente produtos da imaginação de seus autores. Como dizer que só a versão deles é científica? Será por que a proveniência deles é europeia? E os mitos e as cosmogonias das outras proveniências não terão grau de ciência?

Cheikh Anta Diop (1923-1986) consagrou a sua vida de pesquisador ao mostrar e ao provar que existem outros berços de conhecimento científico além da Grécia e da Europa. Ele demonstrou que a África, como é berço da humanidade, é berço, também, logicamente, pelo menos, da cientificidade. Ademais, provou, por meio de pesquisas, investigações e experimentações rigorosas, a centralidade do “Continente Mãe”

em vários aspectos, sobretudo na ciência. No seu livro *A origem africana da civilização: mito ou realidade* publicado em 1974, o referido autor atrela-se a provar e a mostrar que o Egito Antigo dos faraós, das pirâmides e da mumificação dos corpos era negro (Fauvelle, 1996).

Pensar ou dizer que os contos africanos, por causa da sua proveniência imaginativa e lendária ou por causa da sua proveniência geográfica (africana), não têm cientificidade será só mais uma consideração de colonialidade, fruto de uma lavagem cerebral. Contudo, onde fica a cientificidade dos contos africanos? Seria bom contar concretamente uma historinha e analisá-la, porém, obviamente, não é possível aqui, devido ao volume de páginas, que não caberiam para um artigo.

Assim, importa pontuar que os contos da África apresentam, cientificamente falando, a visão africana do mundo. Essa visão abrange a geografia, os dados matemáticos, a metafísica, a literatura (oratura¹², nesse caso), a biologia, a agricultura, a psicologia, a filosofia, a psicanálise, a psiquiatria, o direito, a política, a arte... Enfim, todas as disciplinas presentes em uma base curricular da educação colonial estão presentes nos contos africanos e, mais ainda, o conhecimento místico. Em um só conto, encontramos vários componentes e disciplinas de estudos, só que esses componentes não são apresentados de maneira seccionada ou engavetada, por conta da unicidade da vida. Na vivência cotidiana,

¹² Oratura: pode definir-se como a arte de criar, recriar, transmitir e conservar oralmente composições poéticas, narrativas, dramáticas e outras configurações performativas (Gomes, 2019).

a experiência mostra que os componentes curriculares não se encontram como nós aprendemos separadamente na sala de aula – eles são, implícita e explicitamente, inseridos nos atos.

Considerações finais

A vida é uma mescla de vários componentes, de várias disciplinas de estudo, e vimos que a pedagogia dos contos é uma pedagogia ativa, no ato, na ação cotidiana. Como na realidade não é possível ter todos os componentes, todas as disciplinas de estudos em um só conto, também na vida não podem ser vividas todas as experiências. Fala-se de “contos” no plural, e não de “conto” no singular, uma vez que, na educação tradicional africana, não existe um “conto”, mas sim os “contos” –que ficam na memória dos mais antigos, se constituem bibliotecas vivas e precisam ser cuidados.

A pedagogia, a didática e a epistemologia dos contos africanos são mais próximos da realidade educativa do que aqueles que nós herdamos da colonização e que continuamos, na colonialidade, a repetir os padrões. Trabalhar ou estudar cada componente de maneira individual é necessário para um aprofundamento e uma didática, mas não se pode considerar como a única maneira de estudar. É pela vida que nós aprendemos a viver, é nela que se encontra a matéria-prima de toda educação. Conhecer coisas, intelectualmente, por elas mesmas, gratuitamente, é possível. Contudo, a vida é prática e concreta; do que adianta conhecer o fogo sem saber acendê-lo?

A primeira educação deve ser uma educação para viver, isso é o mais respeitoso da antropologia e da vida humana. Como crianças, nós falamos uma língua antes de escrever e de aprender toda a sua complexidade gramatical. Sem negligenciar tudo o que foi dado pela educação colonial, é preciso voltar às fontes das nossas tradições educativas, mais respeitadas do progresso, do desenvolvimento humano. Todo ser humano nasce em um meio de vida e, por isso, precisa, primeiramente, saber lidar com ele (Bronfenbrenner, 1996; 2011).

Finalizando este estudo, pontuamos três elementos importantes a se considerar: o primeiro é saber que existe um vínculo indissolúvel entre cultura e educação. Não há educação sem cultura e não há cultura sem educação. Esse vínculo é tão forte que é facilmente chamado de cultura educacional. Quando dizemos que alguém tem uma boa cultura, queremos dizer também que tem uma boa educação. Assim sendo, não há separação entre educação e cultura.

O segundo elemento se dá com base no que Catherine Walsh (2017) e Santos (2017) designam como resistir e re(existir), sendo que, para re(viver) plenamente livre de toda forma de colonialidade, é preciso voltar à fonte, fazendo uso das “pedagogias do Sul”. A tendência dos africanos, dos indígenas e das pessoas do Sul a voltar – consciente e, sobretudo, inconscientemente – a fazer, a viver como europeu não é só uma consequência do processo colonial, mas também deve ser uma ocasião de (re)interrogar-se para tornar meios práticos de decolonialidade. O fato de sermos vistos e considerados pela colonialidade exige muito esforço para percebermos nossas reproduções de padrões dos comportamentos europeus.

A contemporaneidade, na concepção do olhar de Gadamer (2008), como horizonte, deve nos ajudar a nadar contra a corrente, guardando sempre um espírito vigilante para nos interrogar e fazer uma autoavaliação das nossas instituições educativas, em primeiro lugar, a família, a “*célula mater*” da sociedade, para retomar a expressão de Potyara, utilizada por Akoa (2022, p. 79), para mostrar a importância da família no processo educativo dos filhos.

Ademais, a terceira e última consideração diz respeito à utilidade dos contos para repensar a educação na contemporaneidade, enraizada no chão do povo ou dos que são educandos. Para tanto, é importante conhecer a oratura dos contos e toda a sua riqueza. Desse modo, poderemos dizer, com base no pensamento de Anta Diop (2000), que nos convida a ser os novos protagonistas da educação e a integrar, em nosso pensamento, todas as promessas que mal aparecem no horizonte científico, a fim de ajudar o ser humano a se reconciliar consigo mesmo. Assim, uma vez reconciliados conosco mesmo e com nossa história, contaremos novos contos. ■

[ANTONIA MAGALY CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA]

Psicóloga, Bacharel e Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação e Representação Social (Geppe-rs) da Uneb.
E-mail: antoniamagalyoliveira@gmail.com

[LARISSA SOARES ORNELLAS FARIAS]

Psicóloga, Psicanalista, Professora Adjunta e da Pós-Graduação na Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Dr.^a em Psicopatologia Fundamental pela Universidade de Paris, Pós-Doutorado em Psicologia Social pela *École des Hautes Études en Sciences Sociales*. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação e Representação Social (Geppe-rs) da Uneb.
E-mail: larrissa.ornellas1@terra.com.br

[PATRICK AKOA]

Bacharel em Teologia, Licenciado em Filosofia pela Faculdade São Bento da Bahia (FSBB). Mestre em Família e Educação na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Psicanalista em formação pelo Núcleo de Atendimento Psicológico (NAPSI). Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação e Representação Social (Geppe-rs) da Uneb.
E-mail: frpatrickakoa@gmail.com

Referências

ADDA-BRANCO, Odile Puren. Les contes africains: une école vivante de la transmission de la tradition. **Teheran**, Teheran, n. 52, mar. 2010. Disponível em: <http://www.teheran.ir/spip.php?article1141#nb2>. Acesso em: 16 set. 2023.

AKOA, Patrick. **Família e educação**: o trabalho no processo educativo dos filhos. São Paulo: Dialética, 2022.

BÂ, Amadou Hampâté. Discours à l'UNESCO. **L'ina éclairé láctu**, Paris, 1 dez. 1960. em <https://www.ina.fr/ina-eclair-actu/audio/phd86073514/discours-de-hamadou-hampate-ba-a-la-commission-afrique-de-l-unesco> Acesso em: 16 setembro. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humana**: tornando os seres humanos mais humano. Porto Alegre: ABDR, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Vozes, 2011.

DIOP, Cheik Anta. **Civilisation ou Barbarie**. Paris: Presence Africaine, 2000.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

EKEH, Peter. Colonialism and the two publics in Africa: a theoretical statement, comparative studies in society and history. **Comparative Studies in Society and History**, Cambridge, v. 17, n. 1, p. 91-112, 1975. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/178372>. Acesso em: 14 set. 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUVELLE, François-Xavier. **L'Afrique de cheikh anta diop**: histoire et idéologie. Paris: Karthala Editions, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. *In*: TAMNUS, Marcio Chaves (org.). **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 12-23.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Enio Paulo Giachini. 9. ed. Petrópolis: Vozes; 2008.

GAFFIOT, Félix. **Dictionnaire Latin-français**. Paris: Hachette, 2000.

GRABOIS, Pedro Fornaciari. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 2, n. 19, p. 7-27, 2011.

GOMES, Isabel. Oratura. **Dicionário Alice**, 4 jan. 2019. Disponível em: https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24459. Acesso em: 16 set. 2023.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança da incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LACAN, Jacques. **A transferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MIALARET, Gaston. **Les sciences de l'éducation**. Paris: Press Universitaire de France, 2005.

NDOUGSA, Vincent de Paul. **Les peuples beti du Cameroun**: origines, ethnies et traditions. Paris: Harmattan, 2018.

NOA, Lucien Anya. **La poesie Beti**. Mbalmayo: Edition Aban Ekan, Centre Culturel Beti, 1997.

OBELITALA, Alphonse. **L'initiation en Afrique noire et en Grèce**: confrontation de quelques rites de passage. Paris: Harmattan, 1982.

ORNELLAS, Maria de Lourdes. **Psicanálise e educação**: o que falta em um está no outro? Salvador: EDUFBA, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (ed.). **La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Caracas: Clasco, 2000.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Epistemologia do sul**. São Paulo: Cortez, 2017.

SARTRE, Jean-Paul. **L'Existencialismo é um Humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítico**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Mexico City Declaration on Cultural Policies**. Paris: UNESCO, 1982.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de México**. Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, Conselho Internacional dos Monumentos e Sítios. Brasília, DF: Iphan, 1985.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu, 2020.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Série pensamento decolonial. Equador: Abya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonialización. **Boletín ICCI-ARY Rimay**, ano 6, n. 60, 2004. Disponível em: <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>. Acesso em: 2 maio 2024.