

VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS: O LUGAR DA CULTURA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

LES VALEURS CIVILISATRICES AFRO-BRÉSILIENNES: LA PLACE DE LA CULTURE DANS L'ÉDUCATION CURRICULUM QUILOMBOLAS

Solange Aparecida Nascimento

Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal da Bahia (UFBA)
solangenascimento@uft.edu.br

Pedro Rodolpho Jungers Abib

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
pedrabib@gmail.com

Resumo: *Este trabalho se configura como uma pesquisa-intervenção em desenvolvimento na comunidade quilombola Lagoa da Pedra, no Tocantins. O objetivo da pesquisa é a inserção de elementos referentes aos valores civilizatórios afro-brasileiros no currículo escolar trabalhado na escola sediada na comunidade. Para tanto se realizou um processo de imersão no lugar de pesquisa procurando desvelar suas simbologias, memórias e práticas, para, a partir daí, e com a participação dos moradores mais velhos desenvolver atividades docentes a partir de suas memórias, suas história, pertencimentos e práticas, tendo como corpo motriz suas bacias semânticas, seus modos de ser e estar no mundo. Esta proposta de pesquisa se dá por entendemos que a construção da identidade afro-brasileira tem se confrontado com uma negação histórica nos currículos oficiais e com uma lógica baseada em valores eurocêntricos, na racionalidade mercadológica e em modos de vida díspares daqueles trazidos pelos povos africanos para o Brasil.*

Palavras-chave: *educação quilombola; currículo; valores civilizatórios afro-brasileiros.*

Résumé: *Ce document est configuré comme une recherche d'intervention dans le développement de la communauté quilombola Lagoa da Pedra, en Tocantins. L'objectif de la recherche est l'inclusion d'éléments relatifs à la civilisation des valeurs afro-brésiliennes dans le programme scolaire travaillé à l'école basée dans la communauté. Par conséquent organisé un processus d'immersion dans la recherche de lieu cherchant à comprendre leurs symboles, des souvenirs et des pratiques, à, à partir de là, et avec la participation des résidents plus âgés développent des activités d'enseignement de la mémoire, de l'histoire, des affiliations et des pratiques il a vécu, avec le corps d'entraînement de ses bassins sémantiques, leurs manières d'être dans le monde. Cette proposition de recherche est de comprendre par ce que la construction de l'identité afro-brésilienne a été confronté à son refus historique dans les programmes officiels et une logique fondée sur des valeurs eurocentriques, la rationalité du marketing et des modes de vie disparates de ceux apportés par les peuples africains à Brésil.*

Mots-clés: *education quilombola; programme; valeurs civilisatrices afro-brésiliennes.*

Introdução

Apresentamos neste trabalho uma pesquisa-intervenção com inspiração etnográfica, na qual realizamos uma análise dos processos educativos formais e seus desdobramentos na escolarização de crianças quilombolas na escola Joaquim Ayres França, escola municipal localizada na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, no município de Arraias, Estado do Tocantins. Abordamos neste trabalho os ancoramentos filosóficos e culturais das comunidades quilombolas e como seu legado histórico, transmitido pela cultura oral a centenas de anos, por vezes não encontra lugar nos processos formais de educação, estes pautados em uma concepção colonizante e externa à cosmovisão dessas comunidades.

Assim as comunidades têm construído há séculos estratégias de resistência aos processos de expropriação impostos pelas políticas escravistas, pautadas no cerceamento da liberdade, na redução da condição de humanidade, na negação de sua cultura, sua religiosidade. No processo de resistência, os quilombos se caracterizam como espaços de luta e organicidade dos modos de ser,

fazer e produzir das populações negras.

Considerando o contexto, apontamos alguns indicadores levantados em pesquisa realizada na comunidade quilombola Lagoa da Pedra, em Arraias, Tocantins, na qual identificamos elementos referentes à cultura local e à cosmovisão¹ africana, aqui entendida como a relação que a comunidade estabelece com o meio, com seus pares, com o ambiente, suas percepções, interpretações e suas formas de ser e fazer pautados na ancestralidade.

O primeiro se caracteriza pela sistematização e análise de elementos presentes nas vivências e experiências compartilhados com/na comunidade na perspectiva de re(ver) e identificar os elementos culturais ali presentes, para tanto lançamos mão da participação intensa e do olhar atento no sentido de “*estar com*” a comunidade, participar das atividades cotidianas, dos momentos de coletividade, dos fazeres laborais, das festividades, das festas e rotinas escolares.

As primeiras conversas com a comunidade sobre a pesquisa foram realizadas no período de um semestre, durante o qual foram realizadas incursões à comunidade no sentido de apresentar a proposta de pesquisa e partilhar das atividades cotidianas com a comunidade.

O segundo momento se configura como uma pesquisa-intervenção a partir do que foi visto, sentido, observado e analisado na primeira etapa do trabalho, na perspectiva da construção de ações que possibilitem uma maior interlocução entre os saberes locais, aqui entendidos como os valores civilizatórios afro-brasileiros e a matriz curricular. Essas atividades serão propostas à comunidade escolar e a partir daí desenvolvidas coletivamente no período de um ano letivo, buscando ampla participação da comunidade e a mobilização dos saberes locais no espaço escolar.

Elegemos, para a realização desta pesquisa, a escuta clínica dos atores e atrizes sociais envolvidos, que no caso são traduzidos nas crianças, professoras, moradores/moradoras da comunidade e suas perspectivas, isso por termos o entendimento de que a construção e permanência da escola são frutos de processos reivindicatórios insurgidos da comunidade e suas representações, esse processo só pode ser auscultado dessas pessoas, uma vez que “o pesquisador, nos trabalhos que buscam a compreensão e a “*descrição densa*” de contextos culturais, deve adotar uma perspectiva aberta e vinculante, permitindo que o próprio campo “*fale*” e que a vivência nele possibilite as pistas dos melhores caminhos para o trabalho etnográfico” (Macedo, 2012, p.83).

Quilombo: lugar de resistência

Pensando nas múltiplas narrativas que constituem a história dos quilombos, podemos afirmar que essa história se funde com a história do Brasil pós-ocupação europeia. Entendida como uma das formas mais expressivas de resistência aos desmandos e barbáries do período escravagista, a formação dos quilombos em diferentes partes do Brasil se forjou como um forte mecanismo de organização de africanos e afrodescendentes em articular e engendrar formas as mais diversas de resistência às forças de repressão e subjugo impostos pelos colonizadores na época.

De acordo com Apolinário (2007, p. 124): “os quilombos se organizavam próximos aos engenhos, arraiais, vilas e mantinham toda uma estrutura de apoio e interesses que envolviam escravos, negros e negras forras e os brancos menos afortunados”. Neste contexto os quilombos representavam variados contextos de resistência de africanos e descendentes na formação e defesa de territórios étnicos, surgidos a partir de terras doadas, compradas ou abandonadas, entre outras origens.

As comunidades quilombolas vivenciaram e vivenciam historicamente contextos de lutas e embates na manutenção do território, identidade e cultura. A concepção de território na perspectiva das comunidades quilombolas vai além da relação de propriedade, conceito ocidentalizado e utilitarista da relação com a terra, ele está assentado na ideia de território e toda uma trama de representações que se relacionam à ancestralidade, seus usos, memórias e coletividade. Se caracterizando como espaço de resistência dos negros que foram escravizados. Nascimento afirma que:

Os quilombos significam a relação entre intelecto e memória,

¹ Cosmovisão africana prima pela diversidade e singularidade das experiências do real, sem reificação do materialismo/capitalismo/evolucionismo, mas valorizando o modo próprio de cada organização política no contexto da lógica cultural de cada grupo, respaldando-se em elementos da memória e da oralidade.

entre cabeça e corpo, entre pessoa e terra, correlação adequada para se interpretar a pessoa negra tentando restaurá-la do processo histórico de desumanização sofrido pelo tráfico transatlântico. Os quilombos foram, e ainda são a reconstrução da possibilidade de ser negro, como parte de uma coletividade. Por tudo isso o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior afirmação étnica e nacional (1980, p.63).

Considerando a importância dos aspectos culturais inerentes às comunidades quilombolas entendemos que as manifestações culturais se constituem como um elemento essencial na manutenção da identidade e da cultura afrodescendente, por meio delas é possível compreender os processos de construção identitária desses sujeitos sociais.

O processo de globalização traz significativas e profundas mudanças para todo o planeta, nesse processo agrava e perpetua lacunas e discrepâncias garantindo processos de marginalização que, ao longo do tempo, vão requerendo intervenções pontuais na busca pela superação dessas desigualdades. Podemos considerar que temos avanços na tentativa de minimização destas grandes lacunas sociais, mas também é verdadeiro afirmar que, muito há ainda a fazer para suplantarmos as desigualdades sociais existentes. Neste processo, as comunidades quilombolas passaram a ter acesso a programas do Governo Federal que visam à geração de renda, melhoria da qualidade de vida e fomento à agricultura de subsistência. Entretanto, há uma significativa lacuna nesses projetos em políticas de valorização e visibilidade da cosmogonia africana e dos valores civilizatórios que constituem essas comunidades.

Decorrente disso, podemos perceber hoje nas comunidades, o distanciamento das gerações mais jovens dos fazeres, das práticas e das manifestações culturais locais, seja pela massificação cultural, seja pela influência de missões religiosas que demonizam as expressões culturais/religiosas, seja pela instalação de empresas que, no processo de exploração, ameaçam a territorialidade dessas comunidades, provocando conseqüentemente uma ruptura com os significados atribuídos ao lugar/espço que ocupam.

Entendemos que identificar e reconhecer “[...] comportamentos, rituais, tradições e heranças e todo um contexto histórico e político que interferem no processo de construção da identidade étnico-racial de qualquer grupo humano” (GOMES, 2006, p.35), é essencial para a apreensão dos processos de recriação e reelaboração desses elementos nas comunidades. Tomando como base essas considerações vale discutir o espaço e as representações construídas acerca da cultura afrodescendente no Brasil e os espaços sociais que essas mesmas expressões têm em nossa sociedade.

Ainda convivemos com a negação histórica do legado sócio cultural da comunidade negra na construção da identidade do país, dessa forma os processos de desqualificação e preconceito em relação às manifestações, usos e saberes culturais de raiz africana, são perceptíveis nos discursos correntes em diferentes espaços sociais.

Os Valores Civilizatórios Africanos e a Cultura Local

BASTIDE (1985) aponta que o catolicismo, imposto aos negros escravizados com o objetivo de se fazer um meio de controle e de integração numa sociedade que o maltratava, pelo contrário, tornou-se instrumento de solidariedade étnica e de reivindicação social, uma vez que o cristianismo não foi assimilado como pretendiam os senhores de escravos e o clérigo.

Os elementos da ancestralidade sobrevivem a essas construções eurocêntricas, garantindo a reedição dos valores e conhecimentos afro-brasileiros. Nesse sentido Oliveira contribui com a discussão ao afirmar que:

A igreja cristã privilegia os aspectos relacionados ao tempo sagrado, discursando sobre a morte, o pecado, a salvação etc., enquanto que nas religiões de matriz africana o sagrado e o profano se interpenetram. O imaginário social está marcado pelos ícones religiosos do cristianismo: o diabo, a santa, o

paraíso, o inferno. Neste sentido, como lograr ser uma religião autêntica, que privilegia a ancestralidade, se a cultura em que ela está inserida constitui-se em torno de símbolos cristãos que, por sua vez, estruturam os pilares da cultura ocidental? (Oliveira, p.32, 2003)

Nesse caso, entendemos que, a autenticidade nas manifestações afro-brasileiras a que o autor se refere, se sustenta a partir da composição de novos quadros sociais, novas instituições que os encarnam e permitem que sobrevivam, em uma conexão intergeracional. Nessa perspectiva os quilombos, as confrarias, o candomblé e as irmandades se constituíram e constituem esses novos espaços de manutenção cultural, solidariedade e proteção mútua, englobando aí povos de diferentes etnias, famílias e nações em um objetivo maior. Entendemos que, a permanência desses valores civilizatórios africanos guarda a conectividade entre diferentes gerações, passando de tempos em tempos e dá sustentação à identidade do grupo: Segundo Lillian Pacheco:

Semeiam o poder da oralidade a palavra, a escuta, os princípios do diálogo, a vivência, os mitos, os arquétipos, os símbolos, os rituais, as histórias de vida, as expressões artísticas e artesanais, os saberes de um povo e de seus mestres, que formam o eixo para leitura do mundo, a participação na construção do social e o fortalecimento da sua identidade (2006, p. 54).

A ancestralidade se reorganiza e permanece, passa de uma geração à outra por meio da tradição oral. Na comunidade as novas gerações participam ativamente das práticas vividas pela/na comunidade. Os meninos anseiam na Festa do Judas, em serem os guardiões do Judas segurando-o sobre o jumento durante o festejo realizado no sábado de aleluia, acompanham o giro da folia e conhecem os cânticos que são entoados, participam ativamente dos preparativos da Roda de São Gonçalo, dançam a súa. Esses processos educativos são, junto às conversas ao pé do fogão à lenha, da escuta atenta dos *causos* dos antigos, mantenedores da tradição, da história e da memória coletivas. A comunidade como um todo é responsável pela transmissão dos conhecimentos, dos fazeres e dos processos de lutas e conquistas empreendidos em sua trajetória. Quanto a essa percepção Oliveira afirma:

A ancestralidade é a maior e mais importante referência destas sociedades. Ela é o coração vigoroso da cosmovisão africana. Ela é a lógica que engendra e organiza os outros elementos do pensamento africano recriado em nossas terras. É o epicentro do regime semiótico afrodescendente e que engendrou, concretamente, as formas culturais africanas e sua dinâmica civilizatória (2003, p.115)

Estas formas culturais estão presentificadas na comunidade na relação que estabelecem com a natureza, o que pode ser apreendido pela forma de cultivo (livre de agrotóxicos), o uso de ervas medicinais para os mais variados fins, por meio de infusão, chás e banhos. A preocupação com as reservas de água, com as mudanças climáticas.

Conversando com os mais velhos ouvi relatos de uma grande preocupação com as reservas de água potável, que segundo eles tem escasseado gradativamente em função dos desmatamentos provocados por fazendeiros no entorno da comunidade.

De acordo com Oliveira (2003), nas comunidades tradicionais de matriz africana o conhecimento social também implica em profundo conhecimento da natureza, uma vez que a existência dessas sociedades e suas práticas são dependentes dos elementos naturais. Assim “a relação entre o sagrado e a natureza é simbiótica” como nos ensina um antigo provérbio africano: “Kosi ewé, kosi orisá”, ou seja, “sem folhas não há orixá/divindade”. Assim, suas dinâmicas e relações estão intrinsecamente relacionadas aos elementos da natureza. Dessa forma, a relação que se estabelece com o meio, têm outras referências diferentes daquela reificada pelo capitalismo nas sociedades ocidentais, os elementos da natureza não se apresentam como lugar ou objeto de consumo e exploração, mas lugar do sagrado. Os rios, pedras, matas, plantas e florestas se

configuram lugar/elemento ritualístico, tendo que ser cuidado e preservado.

A Escola no Contexto da Cultura Local

As intervenções pedagógicas realizadas se deram a partir de um recorte verticalizado sobre as manifestações culturais, fazeres e saberes da comunidade na educação escolar, a luz de uma discussão sobre os processos escolares e como estes são permeados pelos valores civilizatórios afro-brasileiros. Considerando a importância da valorização dos elementos culturais construídos pelas comunidades, entendemos que as manifestações culturais se constituem como um elemento essencial na manutenção da identidade e da cultura afrodescendente, por meio delas é possível compreender os processos de construção identitária, da/na diversidade sociocultural.

Foram realizadas, entre outras atividades, rodas de conversas com os mais velhos e mais velhas, entendidos aqui como guardiães e guardiões da memória da comunidade, com o objetivo de construir momentos de compartilhamento de conhecimentos, da memória e da escuta sensível das crianças.

Cabe salientar que a comunidade perpetua suas tradições, ritos, fazeres, formas de representação e manifestações míticas a partir da oralidade, linguagem predominante na manutenção da memória e da história das comunidades tradicionais, que se reestruturam e ressignificam continuamente, tomamos como exemplo a fala de Dona Zulmira, moradora da comunidade: *“Fazia promessa pra São Gonçalo, quando dava no dia treze é rezar Santa Luzia, três de dezembro, janeiro é São Sebastião, junto de janeiro, fazer as promessa, e fazia os chá caseiro e a pessoa ficava bem”*:

Dona Odésia, em roda de conversas relembra com entusiasmo das rodas de súa que participou e o envolvimento dos moradores:

A gente cantava assim brincando, mas pra profissionalizá mesmo não (risos), isso aí era mais com os homem lá, que eles batiam os zabumba, o pandeiro, e arrojava lá e a gente dançava. Mas dava que a gente gosta mesmo é da zoada, lá de todo mundo reunido, cada um querer gritá mais alto, pra animá bem, aí é assim.

Seu Isaias, um dos mais velhos da comunidade se comprometeu a ir também à escola e compartilhar seus saberes, contando histórias e *causos*, construindo com as crianças o, quibano² com talas de buriti.

O mais velho definiu que iniciaria as atividades contando algumas histórias às crianças. Colocamos uma cadeira no fundo da sala, onde ele se sentou, sentamo-nos no chão, ao seu redor, para ouvirmos suas histórias. Com as crianças sentadas a sua volta contou histórias que prendiam a atenção dos pequenos e garantia boas gargalhadas, tanto por seu conteúdo quanto pelas mudanças no timbre de voz, os gestos e os trejeitos que mostrava dos personagens. Neste sentido recorro a Finnegan (2006) quando aborda o importante papel da performance na atualização e perpetuação da literatura oral africana, em que, segundo a autora, estão envolvidos: a modulação de voz, o cantar, a expressão facial, a expressividade, o gesto, a dramaticidade empregada às pausas e ao ritmo, a reação e receptividade de quem ouve.

À medida que ia conversando com as crianças, falava também sobre como era a comunidade, como viviam, as dificuldades enfrentadas, o cotidiano. Dentre outras coisas Seu Isaias nos explica que:

Não tinha o poço artesiano, era uma coisa simples que nós tinha aqui, o ponto de pegar água era ali no Porongo. Todo mundo chegava, era um buraco sozinho de pegar água, aí fazia fila, cada um com um baldinho, uma coisa pra pegar água, ali pegava água pra nós e pro gado, o bisavô dela aqui (se referindo à Edna, a merendeira), ele ficava lá com um barrote pra tange as novilha pra num vim beber. Até que o

² Quibano é uma peneira feita com tiras extraídas da folha da palmeira, é um utensílio muito utilizado para escolher o arroz e outros grãos na comunidade e região.

gado bebia e nós chegava, aí ia pegar água, se via só as perna da senhora lá apanhando água. Cê via só os pé, o resto tudo dentro do buraco apanhando água, então hoje, hoje tem que conta essas história pra essas criança aí, só os mais velho é que sabe, muitas coisa na nossa comunidade hoje pode dizer que nós tamos num paraíso, nós somos um pequeno paraíso hoje, pelo que era.

Depois da roda de conversa e da confecção da vassoura passamos a montagem do quibano, seu Isaias explica que para se iniciar sua feitura é preciso ter 13 talas de buriti, para, a partir delas, ir tramando as demais talas no sentido contrário. Pacientemente Seu Isaias ia mostrando como se deve colocar cada uma das talas para formá-lo. *Isso é pura matemática!* Diz ele. E continua: *Vou contar o segredo pra vocês!* E nos mostrou qual a sequência que deveria ser seguida para formar a trama das palhas. Enquanto passa uma tala entre as outras, conta que aprendeu a trabalhar com o buriti observando seu pai. *“Ele não era muito de falar, pra aprender tinha é que presta atenção! Mas que troço difícil, começava, não dava conta, largava prá lá. Depois voltava a fazer, ia fazendo, pegando, não dava certo, tornava desistir, até aprende”.*

Seu Isaias nos fala da importância do buriti na região, segundo ele com o caule se faz o quibano, a vassoura, o tapeti, peneira, chapéu e esteira; do fruto se extrai o óleo, entre outras coisas.

Após terminarmos a confecção da vassoura e do quibano nos sentamos em círculo para fazer uma roda de diálogos, as crianças expuseram como tinham se sentido na aula e o que aprenderam, falamos sobre a importância de ouvir e aprender com os mais velhos e que os mais velhos, por saberem mais e terem mais experiência têm muito a ensinar aos mais jovens.

As crianças retribuíram cantando músicas de súa, Seu Isaias tomou o pandeiro nas mãos e fez o acompanhamento na percussão enquanto nós cantávamos e batíamos palmas acompanhando o ritmo da música.

Dentre as atividades desenvolvidas realizamos um giro pela comunidade, visitando diferentes lugares relacionados com a história, a produção e os modos de fazer dos moradores, dentre esses lugares visitamos a casa de farinha do morador Diomar. As crianças acompanharam praticamente todo o processo de preparo da farinha de mandioca e do beijú, extraído do soro da massa de mandioca.

Enquanto observavam a massa ser triturada no comedor ouvimos as histórias de como se processava a farinha nos tempos antigos, como por exemplo, a roda que era girada manualmente para movimentar o comedor, e as palhas de bananeira, utilizadas na prensa, que foram substituídas por sacas de nylon. Seu Diomar afirma que essa técnica diminui o tempo de secagem da massa. Foi explicado às crianças como se retira a massa de beijú (extraída do soro da mandioca): parte da massa é mergulhada na água e coada em uma saca de nylon, o resíduo, que se deposita no fundo do cocho é retirado e levado ao As crianças observaram como a massa é ensacada e colocada na prensa, Ruimar encheu várias sacas de nylon com a massa da mandioca, os sacos foram dispostos dentro de uma caixa de madeira, formando camadas até completar totalmente seu interior, depois disso é colocada uma tampa também de madeira para escoar um líquido chamado de mampueira. sol para secar. Daí tem-se a massa de beijú.

Retornamos à escola e conversamos sobre o processo produtivo da farinha, bem como as diferentes formas de utilização da planta na comunidade: a raiz é utilizada, além da produção de farinha, para preparo de alimentos como caldos, bolos ou cozida; o caule é utilizado para fazer as mudas que serão replantadas na roça; as folhas são misturadas à ração dos animais, principalmente no período da seca; conversamos com as crianças também sobre o valor nutricional da mandioca na alimentação humana. Não é por menos que o Brasil é atualmente o quarto maior produtor de mandioca no mundo, herança de nossos antepassados.

Falamos sobre o trabalho colaborativo na comunidade, seja na produção da farinha, da rapadura, quebrando o milho ou arroz. As crianças apontaram os mutirões realizados nas mais diversas atividades laborais ou festivas. Abordamos a importância do trabalho compartilhado e que essa prática é uma herança trazida por nossos antepassados de África.

Os Guardiões da Memória na Escola

No decorrer da pesquisa os moradores falaram das mudanças e permanências que percebem na comunidade, ou seja, as comunidades tradicionais mantêm práticas e elementos de sua ancestralidade, mas também ressemantizam com sagacidade outras formas de ser e fazer, sem entretanto, descaracterizarem-se. Segundo Candau (2012) cada cultura tem suas raízes, raízes estas, que são dinâmicas e históricas, não fixando as pessoas em determinado padrão cultural engessado.

Petit (2015) ressalta que a cosmovisão africana e a tradição oral, historicamente desvalorizadas no Brasil, não são ensinadas na educação formal, o contato que as crianças estabelecem com suas tradições acaba por se concretizando no espaço familiar e comunitário, segundo a autora “nas práticas religiosas, nas práticas de solidariedade, entre grupos comunitários, em artes tradicionais (artesanais), festas populares e em toda sorte de brincadeiras que envolvem o coletivo.”

Os mais velhos são ancestralidade encarnada, guardiões das tradições e fundamentos, da memória coletiva da comunidade, do que não pode ser visto ou tocado, mas profundamente sentido e imbricado no cotidiano. Oliveira afirma que a ancestralidade:

É a maior e mais importante referência destas sociedades. Ela é o coração vigoroso da cosmovisão africana. Ela é a lógica que engendra e organiza os outros elementos do pensamento africano recriado em nossas terras. É o epicentro do regime semiótico afrodescendente que engendrou, concretamente, as formas culturais africanas e sua dinâmica civilizatória (OLIVEIRA, p.115, 2003)

O cotidiano e os conhecimentos locais da comunidade se constituem como riquíssimos elementos curriculares, o que é preciso é apurar os olhos para ver, os ouvidos para ouvir, o corpo para sentir, os valores civilizatórios africanos estão presentes no viver e fazer da comunidade, no trançar da palha, no trançar do cabelo, no fazer coletivo, na roda, na aprendizagem pelos ensinamentos dos guardiões da memória, na escuta atenta das crianças na roda, essa relação de senhoridade, de acordo com Petit (2015), é a via por onde se dá o aprendizado, no ensinamento do “Mestre ensinando pelo exemplo e pela vivência”. A construção de um currículo significativo se faz assim: na construção de dentro e por dentro das crianças, dos mais velhos e mais velhas e da memória. Quanto a essa abordagem podemos evocar Macedo (2015) quando afirma que os atores sociais: “São, portanto, seres irremediavelmente conceituais, o que significa dizer que, de qualquer perspectiva, a existência já é interpretação e sem isso não há ação e realizações humanamente possíveis”. (p. 31).

.As atividades que foram desenvolvidas na escola se constituem um caminho possível a tantos outros desdobramentos e abordagens didático-pedagógicas, a exemplo do desenvolvimento de habilidades motoras e sensoriais, o uso e o valor nutricional e medicinal do que produzido na comunidade. Para, além disso, pudemos trabalhar com as diferentes formas de a comunidade medir e pesar, a exemplo da área de plantio, medida em tarefas e a comercialização e armazenamento de produtos como a farinha e o feijão em litros.

O uso dessas unidades de medida não significa que os moradores desconheçam ou não utilizem as medidas convencionais estabelecidas comercialmente, mas que se valem de referências outras em seu dia a dia. Em outras palavras, construir a possibilidade de um etnicocurrículo multitransinterdisciplinar. Neste sentido Luz (2013) problematiza o ensino formal quando afirma que um dos elementos que afetam a constituição identitária da criança negra são os valores positivistas-laicos impostos nos currículos oficiais em detrimento da visão sacralizada de mundo afro-brasileira, segundo o autor:

Constituído como ser ritual e assim se relacionando com os outros seres humanos e com a Natureza, mediatizados pelo culto aos ancestrais e às formas cósmicas que regem o universo, a tradição dos valores do processo cultural e da identidade negra é contestada pelos valores da visão de mundo positivista da “ciência” europocêntrica difundida na escola (LUZ, p, 452, 2013).

E é justamente isso que procuramos tencionar com as intervenções didático-pedagógicas que tem sido construídas na comunidade, a construção de referências outras, a partir das vivências e do saber ser e fazer da própria comunidade, no sentido da construção de um currículo tecido por dentro, com referências, experiências e práticas a partir do lugar onde a escola está inserida.

A ampla participação e envolvimento dos mais velhos, mães de alunos e lideranças comunitárias apontam para o vislumbamento da possibilidade de a escola se constituir como espaço de fortalecimento da memória da comunidade. Neste sentido a escola se constitui como espaço de aprendizagem pela vivência. Costa (2005) enfatiza que tanto as escolas quanto os currículos constituem-se como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, compreendendo espaços privilegiados na concretização de políticas de identidade. O entrave que se apresenta é como esses espaços podem garantir realmente a concretização dessas políticas e a produção de significados positivos da cultura local. Nesse sentido a autora (2005) compreende o currículo e seus componentes como um “conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.” Buscamos neste sentido propiciar a circularidade de narrativas, representações e significados contextualizados no locus da comunidade.

Algumas considerações

As práticas curriculares que têm sido construídas com esses sujeitos, enraizados de forma ineliminável na cultura em que vivem e estão imersos, têm se desenrolado a partir da percepção de que este é o ponto fulcral para a construção de um viés curricular significativo e (re)significado, só é possível tendo em conta a voz dos atores sociais da comunidade, suas percepções, suas conceitualizações e símbolos, uma vez que são sujeitos historicizantes e compositores do trilhar curricular que nos propomos a construir.

Os diálogos empreendidos com moradores, líderes comunitários, professoras apontam para a necessidade da valoração da cultura local no espaço escolar, no sentido de salvaguardar as manifestações, fazeres, conhecimentos e práticas da comunidade. Para os moradores a escola parece ser uma possível referência de resistência, pelas lutas contínuas de manter a escola em funcionamento na própria comunidade; de preservação cultural, por ser um espaço que também encerra a história do lugar; de manutenção da memória, por fazer parte da vida dos adultos que a frequentaram e o lugar por onde todas as crianças da comunidade passam alguns anos de suas vidas.

São muitos os saberes da comunidade que permanecem, mas muitos estão se diluindo com o tempo e com a descontinuidade de suas tradições. Nesse contexto a escola, embora não seja o único espaço de preservação e manutenção cultural, possui por sua natureza um papel significativo no que se refere à cultura local. O espaço escolar é um dos óculos por onde as crianças enxergam o mundo, dessa forma o que e como enxergam pode colaborar ou não com sua construção identitária, a manutenção da memória e a valorização de sua cultura.

Entendo que a aprendizagem pela vivência é elemento fundamental nos processos de reconhecimento e valorização da identidade destas crianças sobre si e sua comunidade. Ou seja, a construção de outros significados se efetiva a partir de um currículo que valorize os marcos civilizatórios, a memória e a história das comunidades implementando ações que liguem o cotidiano escolar com o cotidiano da comunidade, que se manifestem na interação entre os conhecimentos seculares repassados pelos mais velhos e pela cosmovisão africana que estabelece uma intrínseca relação entre as partes e o todo, entre os elementos materiais e imateriais, visíveis e invisíveis, entre as permanências, as rupturas e as ressignificações que constituem as comunidades quilombolas brasileiras.

Referências

APOLINÁRIO, Juciene Ricardi. *Escravidão Negra no Tocantins Colonial: vivências escravistas em Arraias (1739 – 1800)*. Goiânia: Kelps, 2007.

BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações*

de civilizações. 2. ed. São Paulo. Pioneira, 1985.

CANDAU, Vera Maria(Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, p.37-67, 2005.

FINNEGAN, O significado da literatura em culturas orais. In: QUEIROZ, Sônia (Org.) **A Tradição Oral**. Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2006, 64/104.

GOMES, Flávio dos Santos. Histórias de Quilombos: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo. Companhia das Letras, 2006.

LUZ, Marcos Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Salvador, EDUFBA, 2013.

LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas: a discussão de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília, Liber Livro. 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnocurrículo Etnoaprendizagens: a educação referenciada na Cultura**. São Paulo: Edição Loyola, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, Currículo e Complexidade: a perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo**. EDUFBA, Salvador, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis, Vozes, 1980.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

_____. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis, BA: Gráfica Santa Helena, 2006.

PETIT, Sandra Aydée. **Pretagogia: pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores**. Fortaleza, EdUECE, 2015.

Recebido em 15 de junho de 2017.

Aceito em 3 de outubro de 2017.

A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras

ROSA MARGARIDA DE CARVALHO ROCHA*

Resumo

Neste artigo trata-se do processo do ensinar e do aprender numa perspectiva da tradição oral, com base em referências de matrizes africanas presentificadas nas comunidades tradicionais afro-brasileiras. Essas comunidades, de acordo com suas especificidades étnico-culturais, possuem, em sua dinâmica interna, uma pedagogia que lhes é própria. Qual será essa “pedagogia”? Em que se baseia? Quais são seus princípios e pressupostos? Tais indagações colocaram em evidência a necessidade de lançar olhares mais atentos para alguns aspectos dessas características culturais, marcantes na população afrodescendente, e analisar de que maneira os princípios, valores e concepções da tradição oral africana embasam os processos do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades tradicionais congadeiras. Portanto, neste artigo, às dimensões do ensinar/aprender numa perspectiva da tradição aliam-se outras reflexões, ampliando conhecimentos sobre as africanidades no cotidiano da sociedade brasileira. Mas, de forma específica, colocou-se o desafio de explicitar questões pertinentes à relação africanidades/educação, procurando responder à questão que lhe serve de título: “A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras”.

Palavras-chave: Africanidades. Tradição oral africana. Pedagogia da tradição. Ensinar/aprender. Comunidades afro-brasileiras.

* Mestre em Educação e Consultora Educacional. E-mail: rosamargaridacarvalho@yahoo.com.br.

Introdução

Quando empreenderam a viagem forçada para o Brasil, os africanos trouxeram consigo rituais de celebração, valores filosóficos, linguagens, religiões, costumes, vestimentas, canções e saberes sobre agricultura, metalurgia e pesca, transmitidos aos seus descendentes por meio da tradição oral.

Esses grupos, na tensão estabelecida entre a luta pela sobrevivência, a resistência e a adaptação aos novos modos de vida, acabaram por produzir formas novas e plurais de cultura e de identidades. Portanto, é preciso atentar para o fato de que as africanidades¹, mesmo não sendo efetivamente reconhecidas, desenham e redefinem a identidade nacional.

¹ A expressão "africanidades brasileiras" refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana; isto é, o modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros, e, de outro lado, as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia. (SILVA, 2003)

O que se verifica é que os brasileiros de origem africana nunca tiveram seus legados reconhecidos na efetiva construção do Brasil. Em sua trajetória histórica, os afro-brasileiros foram considerados máquinas de trabalho na escravidão, vagabundos no pós-abolição e hoje, na contemporaneidade, sua alteridade é negada na folclorização de suas manifestações culturais (OLIVEIRA, 2003). Além disso, sempre enfrentaram as multifacetadas manifestações de racismo que permeiam a sociedade brasileira e entrelaçam seus fios no tecido cultural, urdindo uma trama densa e complexa que dificulta, ou mesmo impede, que essa população saia dos índices estatísticos negativos que ilustram as desigualdades sociais, educacionais e econômicas brasileiras.

É preciso esclarecer que as sociedades africanas consideradas tradicionais são aquelas que souberam conservar princípios e valores que eram cultivados anteriormente à invasão do continente africano pelos europeus. Já as comunidades tradicionais afro-brasileiras são aquelas que, pelo suporte da oralidade, preservaram em sua memória coletiva os valores tradicionais africanos, recriados e reatualizados em terras brasileiras.

Por isso, as marcas da cultura africana, indiscutivelmente impregnadas no cotidiano da sociedade brasileira, precisam ser mais estudadas e entendidas, especialmente as manifestações da tradição oral, que, de forma incisiva, foram ressemantizadas² e reconstruídas nas comunidades tradicionais afro-brasileiras.

² Ressignificadas.

Portanto, neste artigo discute-se de que maneira alguns princípios, valores e concepções da tradição africana embasam os processos do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades tradicionais congadeiras, inferindo que, em suas especificidades étnico-culturais, elas possuem, em sua dinâmica interna, uma pedagogia que lhes é própria, singular: uma *pedagogia da tradição*.

Elementos da cosmovisão africana e educação

Cosmovisão africana é a ótica africana sobre o mundo e suas relações; representa princípios que orientam o viver africano, seu modo de organização social, seus valores e formas de ver e entender o mundo. Ela não surge fora do espaço e do tempo; é dinâmica uma vez que é construída com sabedoria e arte pela tradição e atualizada com sagacidade e coragem por seus herdeiros. (OLIVEIRA, 2003)

Os afrodescendentes, no exercício de recriação a que tiveram de se entregar na reterritorialização diaspórica, preservaram em sua memória, por meio da cultura oral e da ressemantização criativa, mitos e ritos da tradição africana, utilizando-os como suporte para a construção de novos conhecimentos.

Para Oliveira (2003), a construção da tradição é coletiva e a identidade é encontrada na tradição, da qual fazem parte os elementos da cosmovisão africana, deixados como herança aos africanos que aportaram no Brasil. Para ele, compreender os

elementos da cosmovisão africana altera a discussão sobre a identidade brasileira.

É preciso explicitar que as comunidades tradicionais afro-brasileiras procuram preservar princípios e valores filosóficos herdados de sociedades africanas pré-coloniais, que tomam a família extensa como o verdadeiro núcleo da vida social e engendram aí tanto um forte vínculo de solidariedade, como o fortalecimento de identidade individual e de grupo.

Dessa forma, o sujeito é importante porque é parte de um todo, de uma rede de relações sociais. Sua singularidade é construída no coletivo, o que nos remete a dois importantes princípios da cosmovisão africana: o da *integração* e o da *circularidade*.

O primeiro vê o homem integrado ao universo, uma vez que todos os elementos do universo estão interligados numa interação dinâmica. A interdependência e a inter-relação entre tudo e todos são desejadas, pois a harmonia do todo depende da harmonia das partes. Na cosmovisão africana, o indivíduo é singular, mas sua singularidade é construída de acordo com o comunitarismo, no âmbito do coletivo, socialmente.

O outro princípio, o da *circularidade*, está intimamente relacionado a essa visão comunitária de vida. Enquanto o comunitarismo valoriza a vivência coletiva, visando ao bem-estar de todos e de cada um, a circularidade propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes.

A *ancestralidade* também é um elemento constante na cultura africana e funda-se no respeito às experiências dos mais velhos, na comunicação que pode existir entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, espíritos e entidades sobrenaturais. Os ancestrais fazem a ligação entre o mundo visível e o invisível, colaborando com a comunidade, orientando suas ações. A preservação da memória dos antepassados não leva somente a olhar o passado, mas também a estabelecer diálogos com ele, absorvendo a sabedoria dos ancestrais, que abrirão caminhos para novos tempos. (ROCHA, 2009)

A *oralidade* é, para todas as sociedades tradicionais africanas, a fonte de transmissão dos conhecimentos. Sendo a palavra um elemento de criação, ela é sagrada, cultuada e respeitada. Pertence ao preexistente, devendo ser utilizada cuidadosamente, pois seu uso indevido interfere nas relações do ser humano com a natureza. A palavra é elemento produtor da história e torna-se, nas sociedades tradicionais africanas, um elemento importante da prática política, pois é por intermédio dela que são decididos os impasses e tomadas as decisões nas discussões, que acontecem em lugar sagrado.

A *força vital*, outro elemento da cosmovisão africana, é um princípio de vitalidade que anima os seres animados e inanimados e que precisa ser preservada, respeitada e renovada. É a força do existir e do criar; é ela que organiza o universo. Cada ser criado possui força vital e deve preservá-la e mantê-la durante sua vida, fortalecendo os elos com seu grupo, com a sociedade e com o cosmo, contribuindo para o bem-estar do grupo e fortalecendo a vida e a harmonia vital.

Esses valores culturais das sociedades tradicionais africanas – integração, circularidade, ancestralidade, oralidade, força vital – são elementos de reforço da identidade individual e coletiva desses povos, encerrando especificidades que os singularizam no universo civilizatório. São, portanto, marcas definidoras dos povos africanos e que, de forma incisiva, marcam também a diáspora negra.

Concordamos com Munanga (2005) quando destaca a necessidade e a urgência de investigar princípios significativos e fundamentais para a consolidação de uma cultura cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção de conhecimentos.

A educação precisa visibilizar os sujeitos concretos presentes no cotidiano escolar e estabelecer nexos entre sua vivência sociocultural, seu processo de desenvolvimento e o conhecimento

escolar. Nessa perspectiva, outros saberes devem, então, ser construídos, os quais serão colhidos democraticamente na riqueza da diversidade cultural. Mudanças nesse sentido são imprescindíveis, o que “implica relativizar um pouco o saber e a memória nacional preservada na forma de livro, na forma de obra de arte, de monumentos, de arquivo.” (SODRÉ, 2002, p. 21)

O saber dominante, reproduzido pela historiografia oficial, ignorou, colocando na obscuridade, a história negra e a trajetória histórica de luta por cidadania, impedindo que a cultura negra e seus elementos entrassem nos currículos escolares.

Nessa perspectiva, anima-nos a possibilidade de considerar que um diálogo entre os princípios da cosmovisão africana e a educação seja profícuo, dinâmico e significativo, especialmente no Brasil, país multicultural e multirracial, que, em razão dessas características marcantes, deve atentar para a expressão das singularidades e promover uma cultura geral inclusiva.

É nesse horizonte de busca e descoberta de conhecimentos plurais, aguçando a sensibilidade para ouvir e desvelar vozes, saberes e identidades culturais, que desconfiemos da existência de uma *Pedagogia da Tradição*.

O ensinar e o aprender na tradição: assumindo o bastão, o tamboril e a espada

Neste artigo, a *pedagogia da tradição* é entendida como aquela pela qual se transmite, de geração em geração, pela oralidade, um conjunto de valores, fatos, lendas, ritos, usos, costumes e técnicas fundados na tradição, que são transformados e reatualizados num processo dinâmico de interação e fortalecidos como herança cultural.

Uma *pedagogia da tradição* emergiu de um estudo feito com os membros de uma mesma família (representando quatro gerações) que fazem parte da comunidade tradicional de matriz africana do congado de Nossa Senhora do Rosário do Bairro São José, região Noroeste de Belo Horizonte-MG. Em tal estudo procurou-se compreender como se deu, nessa família, o processo do ensinar/aprender e a preservação da tradição.

Foram pesquisados também, com base em narrativas de suas histórias de vida, uma rainha Conga³ e um capitão de guarda⁴ da comunidade congadeira da Cidade de Conselheiro Lafaiete, em Minas Gerais; uma rainha e um Capitão da Guarda de Congo de Nossa Senhora do Rosário de Raposos; uma rainha da Guarda de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Alto dos Pinheiros; uma dançante da Guarda de São Jorge de Nossa Senhora do Rosário do Bairro Concórdia; uma família da Guarda de Nossa Senhora do Rosário de Ibirité. A especificidade de suas posições hierárquicas – líderes de reconhecida importância na sua comunidade de atuação – certamente colaborou para a explicitação de pontos importantes e interessantes no processo de ensino/aprendizagem e na preservação dos preceitos tradicionais.

A análise das informações recolhidas visava responder à seguinte indagação: De que maneira as dimensões do ensinar e do aprender se processam na comunidade tradicional afro-brasileira do Congado?

As comunidades congadeiras, que são comunidades tradicionais afro-brasileiras, fazem parte do complexo religioso denominado “banto católico”, que inclui cerimônias de estrutura simbólica complexa, nas quais santos católicos são festejados de forma africanizada, com realização de atos litúrgicos e cerimoniais que instauram um *Reinado* em honra de Nossa Senhora do Rosário.

O conteúdo permanece religioso, ligado ao catolicismo ocidental, mas a forma é negra, africana, mítica. De certa forma, essa ambivalência retrata os movimentos de reinterpretação dados a

³ Personagem da congada, eleita durante a celebração da festa de Nossa Senhora do Rosário. Em termos hierárquicos, ela representa, juntamente com o Rei Congo, a liderança do cerimonial. São as majestades mais importantes e veneradas do Reinado.

⁴ Capitão da guarda é o mestre de cerimônias do Reinado de Nossa Senhora do Rosário. É o líder dos dançantes.

esse evento pela comunidade negra, que tem se servido deles para engendrar vivências do sagrado mais próximas de seu jeito de ser e de fazer as coisas.

No que se refere ao processo constitutivo do ritual do Congado, é preciso dizer que sua origem é luso-afro-brasileira, fazendo justiça a cada uma das três matrizes e seus elementos captados: o catolicismo português, a igreja do Brasil e os negros, que, de posses desses elementos, criaram formas diferenciadas para a realização do culto e da festa.

Atualmente, em razão de perdas, transformações ou acréscimos de novos elementos, o Congado apresenta-se de diversas formas. Em Minas Gerais, os festejos se articulam em torno da narrativa mítica da ação dos negros que retiraram Nossa Senhora do Rosário das Águas. Após disputa com os senhores brancos, eles colocaram a santa numa capela e ela passou, a partir desse evento, a ser a protetora dos homens negros. Essa representação simbólica é tecida pelo cruzamento do texto católico com repertórios textuais de arquivos ágrafos africanos, reencenados como um terceiro texto pela tradição oral. (MARTINS, 1997)

No Brasil, essa lenda fundacional apresenta várias versões, mas pelo menos três elementos são constantes: a situação de desvantagem e exclusão do negro escravizado; a reversão simbólica dessa situação quando o grupo consegue tirar a santa da água por causa de seus tambores, cantos e danças; e a instituição de uma hierarquia diferenciada entre a guarda de Congo, que abre os cortejos e limpa os caminhos, e a de Moçambique, que guarda as coroas e conduz os reis e rainhas.

Na festa, além da diferença de função, há diferença também no vestuário e nos instrumentos: o bastão (símbolo de comando do Moçambique), por ter conseguido o resgate da imagem da santa, indica poder, enquanto a espada e o tamboril (que conduzem o Congo) simbolizam os instrumentos que moveram a imagem da santa.

O canto é outro elemento fundamental de distinção entre as duas Guardas: os moçambiqueiros cantam a memória da África e dos antepassados, recriam o canto com improvisações; já o Congo expressa a religiosidade e a vida mais recente do grupo, lembrando os problemas sociais.

Enfim, nessa festa popular, as comunidades congadeiras expressam sua religiosidade e conservam os valores africanos. Além disso, mantêm um espaço de socialização e de estabelecimento de relações de ensino/aprendizagem que têm a oralidade, a tradição e o prazer como suportes para a transmissão e a preservação dos saberes ancestrais.

Partilhamos da opinião de Pereira (2007) quando afirma a existência de vários ambientes de aprendizado, entendendo que, nessas comunidades, as festas se configuram como ambiente propício ao aprendizado necessário à vivência da tradição. Pelas características peculiares que comportam, elas se tornam, também, momentos pedagógicos nos quais o contexto “informal” ganha uma dimensão educativa.

Dimensões do processo do ensinar e do aprender na tradição

A aprendizagem é um processo cultural que envolve muito mais que a dimensão intelectual do indivíduo; aprende-se o que toca o coração, o corpo, o espírito, o raciocínio. Dessa maneira, o ato de aprender é um processo não linear, complexo, multifacetado, dinâmico, que não tem fim e que é único para cada ser que o vivencia.

O processo do ensinar e do aprender na/da tradição se organiza em torno da oralidade, da tradição e do prazer em fazer no

cotidiano das vivências. Fé, ancestralidade, sagrado, historicidade, oralidade, comunitarismo, hierarquia, ritual, tradição, alegria e devoção fazem parte da pedagogia que se configura nesses espaços.

Ao pensar, planejar, fazer acontecer, realizar e avaliar a festa, os congadeiros têm a oportunidade de exercitar suas relações, discutindo-as, concretizando-as e aperfeiçoando-as. Têm uma oportunidade ímpar de aprendizado coletivo e partilhado, principalmente os mais jovens e aqueles que estão se iniciando na tradição. Configura-se, portanto, um processo educativo consistente e significativo.

Os saberes que circulam abrangem: as referências ao sagrado e seus simbolismos; os aspectos relacionados à historicidade das comunidades de congadeiros e dos reinados; as relações que são estabelecidas a partir do pertencimento a essa tradição; o fato de o negro ser descendente de escravizados e as atitudes de resistência em situações adversas; a hierarquia; os mitos e ritos; as normas; as condutas sociais; os valores, sentimentos e concepções.

Esses saberes estão nas falas dos mais velhos, nos cantos e danças, no vestuário e nos adereços, nos objetos sagrados (bastões, tambores, espadas), nas simbologias das cores, na linguagem dos sons e dos gestos, nas funções rituais e na preparação das comidas especiais para a data. Em cada um dos tempos e espaços do ciclo rosariano, narra-se um saber a ser buscado por meio de elementos que compõem as celebrações dramatizadas.

Interações entre jovens e velhos, adultos e crianças, homens e mulheres, pobres e ricos, iniciados e iniciantes são favorecidos e possibilitam troca de informações que possibilitam a construção de conhecimento.

Portanto, os intercâmbios de informações se firmam como relações educativas, o que permite uma analogia com os pensamentos do educador Paulo Freire, quando ele postula que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma

ao ser formado” e também que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Essa é a dinâmica nessas festividades.

Os afro-brasileiros devotos do Rosário, ao assumirem sua posição de sujeitos que ensinam e que aprendem, se fortalecem individual e coletivamente, postura que foge de parâmetros de neutralidade e, ao contrário, assume sua “politicidade”, visto que, nesses momentos, os laços comunitários são desenvolvidos e a reflexão crítica da situação de exclusão étnico-racial e social do grupo socializa-se por meio da linguagem simbólica que a festa possibilita.

Nessas situações de aprendizagem estão presentes elementos da cosmovisão africana: a circularidade, complementada pelo comunitarismo e pelo princípio da integração, fundamentados na importância dada pela estrutura social africana tradicional às relações de parentesco, consideradas como o verdadeiro núcleo da vida social.

Segundo Gonçalves e Silva (2004, p. 180), quando nos referimos à educação na e pela tradição, devemos ter em mente que, para os africanos e afro-brasileiros,

educação refere-se ao processo de ‘construir a própria vida’, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências. Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem.

A educação, nesse sentido, tem um vínculo fortemente comunitário e social; o sentido da vida encontra-se na vivência coletiva, na vida em relação. Todos aprendem com todos; cada um contribui com o que sabe.

Levando em conta a imensidão de conhecimentos necessários na tradição do congado, ninguém sabe tudo sobre a tradição; é na junção dos saberes de cada um que se forma o saber de todos: “A sabedoria é como o tronco do embondeiro, uma pessoa sozinha não consegue abraçá-lo”⁵. O aprendizado, então, deve ser efetivado por etapas, cuja sequência deve ser balizada pelo interesse e pela capacidade do aprendiz de assumir responsabilidades com os ensinamentos da tradição.

⁵ Dito popular africano.

Inicialmente, o aprendizado se faz apenas por observação e imitação. Posteriormente, esse conhecimento, por intermédio da prática, vai se tornando mais consistente e sendo apropriado até chegar o momento em que, além de tê-lo na memória, ele passa a fazer parte da própria vida de quem aprendeu, que o usa de acordo com a necessidade, cultivando, preservando e transmitindo-o com consciência.

Quando se assume a devoção a Nossa Senhora do Rosário por meio do congado, assume-se também o compromisso de manter a tradição, responsabilidade assumida formalmente com a comunidade da qual se faz parte, consigo mesmo e, conscientemente e de forma mística, com Nossa Senhora do Rosário.

Nesse ponto, encontramos nas postulações de Vygotsky sobre a gênese do desenvolvimento humano reflexões abrangentes e relevantes sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, capazes ilustrar a forma como a tradição é aprendida, uma vez que essa teoria defende que construir conhecimentos decorre de uma ação partilhada, que implica um processo de mediação entre os sujeitos, sendo essa mediação indispensável para a aprendizagem. Portanto, o processo de construção do conhecimento ocorre por meio da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive.

O referencial teórico sociointeracionista disponibilizado por Vygotsky afirma a importância da atuação dialética de um adulto no processo de ensino/aprendizagem em que ele é parte integrante

da conquista do conhecimento pelo aprendiz. Aponta que a mediação feita por um parceiro mais experiente é de grande influência na construção do pensamento e da consciência de si. (OLIVEIRA, 2000)

Para o enraizamento do aprendizado de um conceito, torna-se necessário, além das informações recebidas do informante mais experiente, intensa atividade mental por parte do aprendiz. É necessário que posturas de desafio, exigência e estímulos sejam assumidas para que se efetive o caminho do raciocínio.

Essas considerações nos remetem ao processo de transmissão dos saberes tradicionais nas comunidades congadeiras, no qual o adulto tem o importante papel de orientar o aprendiz na consolidação desses saberes, introduzindo-o na tradição.

Nessas comunidades, as relações educativas são estabelecidas pela transmissão de saberes dos que detêm maiores experiências acumuladas, ou seja, dos mais idosos para os mais jovens, e pautam-se pelo acompanhamento e pelo cuidado que as gerações anteriores e experientes exercem sobre as mais novas. A presença mediadora dos capitães, reis e rainhas são fundamentais para o aprendizado dos mais novos, garantindo, assim, a preservação da tradição.

Buscando dialogar com os elementos da cosmovisão africana, destacamos o princípio da ancestralidade e da oralidade, uma vez que a vida nas sociedades tradicionais africanas firma-se na tradição e no respeito por tudo o que foi transmitido pelos antepassados. Nelas, há uma fusão entre memória e oralidade e a palavra é a via de transmissão de valores; o ancião assume a tarefa sagrada de transferir aos mais jovens o conhecimento, os ritos ancestrais e a sabedoria contida na tradição. Esse é também o papel assumido pelos mais velhos nas comunidades tradicionais afro-brasileiras, em especial a congadeira, na figura dos capitães, reis e rainhas.

A palavra dos “velhos” assume prerrogativa de conhecimento; é “palavra viva”, pois ensina os saberes antepassados, estabelecendo

elos entre passado e presente e projetando esperanças para o futuro. A oralidade assume a função de suporte para a transmissão, preservação e transformação desses saberes.

Isso posto, podemos estabelecer uma relação entre a transmissão oral da sabedoria dos mais velhos aos mais moços na tradição e as postulações de Vigostky (apresentadas por Rego (1995) sobre a necessidade da mediação de um adulto com mais experiência no processo de aprendizagem.

Mas ainda há outro aspecto a ser considerado: a alegria e o prazer do fazer acontecer a festa do Rosário. Os membros da comunidade vão se capacitando, construindo os saberes necessários à tradição: hierarquia, cantos, danças e rezas, a autoridade, a obediência, a solidariedade, a união, o culto às raízes, mitos, resistências, normas e condutas sociais e de relacionamento. Gradativamente, eles vão entendendo seu próprio papel na sociedade congadeira, e assim é que o desejo de aprender a tradição vai se ampliando incentivando-os a procurar os caminhos para aprender os elementos da tradição que ainda não fazem parte do seu domínio.

Se, na atualidade, o grande desafio para as instituições escolares é vencer a indiferença que os jovens têm expressado pelo saber – por não reconhecerem nenhuma relação dele com a sua realidade de vida –, verificamos o contrário quando observamos o processo do aprender na tradição. Esse aprendizado é feito de forma significativa. Aprende-se o que é necessário para a vivência na tradição congadeira.

E aí entra um elemento que complementa o tripé em que se ampara a *pedagogia da tradição* na comunidade congadeira: a fé. Questionados sobre o porquê da sua participação na comunidade congadeira, os membros apontaram sempre para a fé incondicional em Nossa Senhora do Rosário. Africanamente, o congadeiro expressa sua fé iconizando Nossa Senhora do Rosário, tornando-se seu devoto incondicional à moda católica e, simultaneamente,

vivencia sua religiosidade por meio da tradição ritual e da cosmovisão herdadas das matrizes africanas.

Os elementos pedagógicos da tradição do Rosário que dizem respeito à fé e à força do sagrado nos remetem ao princípio da força vital. Na visão tradicional africana, o homem é um microcosmo e a força vital é como se fosse o espírito, a essência de todas as coisas. Tudo tem um espírito ou uma essência que precisa ser compreendida, preservada, respeitada e que pode ser renovada (CUNHA JÚNIOR, 2008).

Nas comunidades congadeiras, Nossa Senhora do Rosário, grande mãe ancestral do povo negro, é a transmissora de axé, de força vital. Todo ensinamento vem dela e toda vez que esses ensinamentos são repetidos e transmitidos aos jovens acontece a renovação e o equilíbrio dessa energia tão importante para a prosperidade, continuidade e sucesso da comunidade. A corrente da força vital só acontece, de fato, na vivência em comunidade, quando seus integrantes se revitalizam como indivíduos e como grupo.

Além de ser um momento especial de prazer, diversão e alegria, de festar na vida do congadeiro, de socializar com canto, comida, alegria, solidariedade e companheirismo, a festa do Rosário, quando rememora a trajetória histórica adversa dos ancestrais negros, adquire uma dimensão política. Os próprios membros da comunidade congadeira aprendem e ensinam conteúdos de caráter histórico, assim como aqueles ligados a sentimentos e concepções sobre si próprios e também normas, valores e condutas sociais, principalmente aqueles ligados à vivência sagrada no Rosário.

Nesse aprendizado, a corporeidade assume fundamental importância, pois corpo, emoção e cognição, no cotidiano da festa, atuam indistintamente. Na cosmovisão africana, a corporeidade é um universo e uma singularidade: é a unidade mínima possível para qualquer aprendizagem e, ao mesmo tempo, a unidade máxima para qualquer experiência. O corpo é o que somos e

o que somos é construção da comunidade a que pertencemos. (OLIVEIRA, 2004, p. 11)

Nesse sentido, o corpo dos afro-brasileiros, mais que um referencial biológico, está impregnado das marcas de sua trajetória adversa de luta por sobrevivência material e também contra o processo de desumanização a que foi submetido. Dessa maneira, é inegável o valor do corpo nos processos de ensino/aprendizagem estabelecidos na tradição. O uso dele para brincar, cantar, ouvir e celebrar é essencial na construção dos conhecimentos necessários à tradição. Ele é, portanto, local de saber em contínuo movimento de recriação, remissão e transformações perenes do *corpus* cultural (MARTINS, 1997, p. 89). O corpo é imperativo na *pedagogia da tradição*.

Princípios da pedagogia da tradição

O ciclo rosariano confirma a prerrogativa de que a cultura é importante espaço pedagógico e *locus* privilegiado de aprendizagem, no qual se configura um consistente e significativo processo de educação. Portanto, nas várias instâncias, espaços e dimensões da festa do Rosário estão engendrados múltiplos saberes a serem buscados, transmitidos e preservados.

É na heterogeneidade das interações sociais, por meio das quais se vão criando laços comunitários, que os conhecimentos são apreendidos. Portanto, a estratégia pedagógica primordial da *pedagogia da tradição* é a construção coletiva do saber, partindo do seio familiar, tendo como base a realidade vivida e objetivando a convivência harmônica no grupo social. Vida é conhecimento e conhecimento é vida.

Portanto, a base do ensinar/aprender nas comunidades congaideiras constitui os princípios da circularidade, da integração, da

ancestralidade, da oralidade, do prazer e da fé (que nos remetem à força vital) e da corporeidade, elementos estruturantes da cosmovisão africana, ressemantizados nas terras brasileiras.

Dessa maneira, o ensinar e o aprender numa perspectiva da tradição oral requerem, de quem aprende e de quem ensina, as seguintes posturas:

1. Fortalecer a consciência de pertença à tradição, através do aprendizado/transmissão de ensinamentos sagrados, pela fé e devoção a Nossa Senhora do Rosário. Busca-se o mais importante que os mais velhos deixaram como herança.

2. Guardar os saberes no coração, pois aprender é muito mais que adquirir conhecimento. Aprender é apropriar-se e dominar formas de relacionar-se com os outros, consigo mesmo, sendo importante e útil para a comunidade a que se pertence:

3. Reconhecer a hierarquia, cultivando o respeito pelos mais velhos e ter consciência de que não se aprende nada sozinho e somente para si.

4. Colocar-se inteiro para aprender e para ensinar: corpo-alma-emoção-cognição:

5. Perceber e buscar os conhecimentos, gradativamente, nos espaços e tempos em que eles se encontram.

6. Instruir-se sobre a tradição e estar preparado para também instruir outros para essa preservação, visando ao bem da própria comunidade.

7. Colocar-se humildemente em atitude de constante aprendizado, vivenciando, experimentando e praticando o ensinado pelos “mestres”.

8. Ler e interpretar o ouvido, o visto, o vivido e o que está ao redor; saber usar a palavra e compreender o que ela esconde, extraíndo conhecimentos dos cantos, performances, histórias, mitos sagrados e rituais.

9. Exercitar a memória: fazer do passado presente; construir esperançosamente.

10. Construir conhecimento por meio da observação, participação ativa no interior do contexto social, de acordo com a necessidade.

Em síntese, as prerrogativas acima se configuram como princípios de uma *pedagogia da tradição*, presente no processo do ensinar e do aprender na comunidade tradicional Congadeira de Minas Gerais, na perspectiva da tradição oral herdada das comunidades africanas tradicionais.

Conclusão

Nesse momento, lançamos algumas reflexões: Os princípios e valores tradicionais africanos poderão embasar a prática pedagógica brasileira e/ou a ela serem articulados como procedimento efetivo para a reeducação das relações étnico-raciais no país e consequente respeito às diferenças fenotípicas e culturais? Por que não adotar/incorporar os princípios e valores tradicionais africanos na prática educativa diária, na condição de elementos constitutivos? Por que não estabelecer diálogos entre as práticas pedagógicas brasileiras e os valores civilizatórios africanos?

Na contemporaneidade, a construção de uma escola inclusiva e de qualidade passa, necessariamente, pela ampliação das reflexões quanto ao reconhecimento e ao respeito à diversidade humana como elemento positivo.

O grande desafio a ser enfrentado é o de integrar outros valores ao cotidiano pedagógico com vista à consolidação de um processo educacional que respeite a cultura, o modo de ser e de fazer as coisas que caracterizam os vários grupos étnico-raciais componentes da população brasileira.

Portanto, ao incorporar a dimensão racial no fazer pedagógico diário, reafirma-se a necessidade de, cada vez mais, estender o conceito de democratização escolar, usando como elemento

didático as experiências socioculturais dos estudantes destes variados grupos étnicos, em especial os grupos negro e indígena, secularmente discriminados.

Essa integração, em razão de novas possibilidades e dimensões sobre o ensinar e o aprender, na perspectiva da *pedagogia da diferença* (já explicitada), requer, necessariamente, a análise da realidade escolar à luz de outros referenciais, referendados por princípios fundantes e concepções filosóficas diferenciadas que possam apontar outros caminhos mais humanizantes.

O tratamento e o entendimento das especificidades étnico-raciais negras, por exemplo, devem ter como ponto de partida as bases filosóficas, éticas, históricas e culturais que lhes dizem respeito diretamente, isto é, as raízes filosóficas e a visão de mundo originariamente africanas, hoje ressignificadas por milhões de afro-brasileiros.

Ao se possibilitar a criação de encruzilhadas, nas quais possam se entrecruzar dialogicamente as práticas e os valores civilizatórios tradicionais africanos, desejamos universalizar esses princípios e valores que, certamente, poderão engendrar experiências mais humanizantes e positivas para todos. Assim, nega-se o risco de mudar o foco eurocêntrico da educação para um afrocêntrico. O que desejamos é a universalização dos seus valores, criando possibilidades de ampliar solidariedade e justiça social para todos.

Acreditamos que a cosmovisão africana vivenciada pelas comunidades tradicionais afro-brasileiras pode oferecer um suporte para novos aprendizados, pelos quais homens/mulheres e natureza poderão construir relações mais positivas e interativas.

Reiteramos que, quando apresentamos alguns dos elementos ontológicos das sociedades africanas como suportes inspiradores de uma nova prática pedagógica para o ensino formal, o objetivo é pensar o processo educacional partindo de uma visão de mundo que marca definitivamente o cotidiano brasileiro e se materializa nele de forma espontânea, por meio do esporte, da música, da

literatura, da dança, das artes em geral, da economia, das organizações populares e das vivências das comunidades tradicionais em seu processo do ensinar/aprender e transmitir a tradição.

Portanto, novas pesquisas poderão se transformar em fortes elos de uma corrente na construção de pistas certas para trilhar o caminho urgente e necessário de transformar a educação pública brasileira em um bem social e em um direito efetivo de todos. Uma educação que não reproduza o racismo nem legitime as práticas discriminatórias contra nenhum segmento populacional.

Finalmente, fica a pergunta: De que forma se poderá fazer uma aproximação positiva entre a *pedagogia da tradição* e a *pedagogia tradicional*, com vista ao sucesso escolar de todos?

**THE PEDAGOGY OF TRADITION: THE DIMENSIONS OF LEARNING AND TEACHING
IN THE DAILY LIVES OF AFRO-BRAZILIAN COMMUNITIES**

Abstract

This paper approaches the teaching and learning process under the perspective of oral tradition, focusing on references to African origins in the present context of traditional Afro-Brazilian communities. Each of such communities has a particular pedagogy in their internal dynamics according to their ethnic and cultural specificities. What is this “pedagogy”? What does it constitute? What are its principles and assumptions? Questions like these point to the need to take a more detailed look at some features of the cultural characteristics of Afro-descendant populations in Brazil and analyzing how the principles, values, and conceptions within the oral African tradition underlie the teaching and learning processes in the daily lives of traditional “Congado” communities. Therefore, this paper contributes other reflections to the study of the teaching and learning dimensions under a perspective of tradition as a means of widening the knowledge on Africanities in the daily life of Brazilian society. More specifically, the study faced the challenge of explicating questions on the Africanities/education relationship to understand the title of this paper.

Keywords: Africanities. Oral african tradition. Pedagogy of tradition. Teaching/learning. Afro-brazilian communities.

**LA PÉDAGOGIE DE LA TRADITION: LA TÂCHE ENSEIGNANTE ET L'APPRENTISSAGE
DANS LE QUOTIDIEN DES COMMUNAUTÉS AFRO-BRÉSILIENNES**

Résumé

L'article considère la tâche enseignante et l'apprentissage selon la perspective de la tradition orale basée sur les références africaines présentes dans les communautés traditionnelles afro-brésiliennes. Ces communautés ont une pédagogie qui leur est propre: au niveau de leur dynamique interne et selon leurs spécificités ethnoculturelles. De quelle “pédagogie” s'agit-il? Sur quoi s'appuie-t-elle? Quels sont ses principes et ses présupposés? Ces questions ont mis en évidence le besoin de jeter un regard plus attentif sur certains aspects des caractéristiques culturelles, assez présentes chez la population afrodescendante, et d'analyser la façon dont les principes, les valeurs et les conceptions de la tradition orale africaine sont au fondement des processus d'enseignement et d'apprentissage dans le quotidien des communautés traditionnelles congadeiras. Ainsi, dans cet article, à la tâche enseignante et à l'apprentissage considéré selon la perspective de la tradition vient s'ajouter d'autres réflexions qui, elles, élargissent les connaissances sur l'africanité dans le quotidien de la société brésilienne. Néanmoins, le défi lancé par la recherche tient à l'éclaircissement des questions attelées au rapport africanités/éducation et qui essaient de répondre à la question qui donne le titre à l'article: “La pédagogie de la tradition: la tâche enseignante et l'apprentissage dans le quotidien des communautés afro-brésiliennes”.

Mots-clés: Africanités. Tradition orale africaine. Pédagogie de la tradition. Enseigner/apprendre. Communautés afro-brésiliennes.

Recebido em 10/9/2011

Aprovado em 8/10/2011

Referências

CUNHA JÚNIOR. História africana e os elementos para uma organização curricular. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). *Todas as cores na educação: contribuindo para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o reinado do Rosário no Jatobá*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza, 1997.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Estudo para a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar: educação infantil, ensino fundamental, médio e superior*. Brasília: MEC/Secad, 2000.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Malungos na escola: questões afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2007.

REGO, Tereza Cristina. R. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis; RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Pedagogia da diferença*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VALORES CIVILIZATÓRIOS EM SOCIEDADES NEGRO-AFRICANAS

*Fábio Leite**

RESUMO: Neste texto o autor busca indicar a existência histórica de uma convergência civilizatória crucial para a captação da identidade mais decisiva de sociedades da África negra e para a captação do sentido de processos sociais específicos. Essa convergência aparece manifestada através de alguns valores específicos, apresentados sinteticamente no artigo, integrantes da interpretação do mundo e da organização histórica da realidade, observáveis na atualidade apesar dos processos envolventes desestabilizadores que impactam essas sociedades.

Palavras-chave: África negra; Convergência civilizatória; Valores históricos; Identidade.

Não obstante a tentativa de se chegar a conhecimento mais decisivo acerca das sociedades negro-africanas recomendar abordagens diferenciais que permitam melhor captação de suas realidades singulares, a abrangência de que se revestem certos fatores manifestados na diversidade constitui universo privilegiado para a apreensão das propostas de organização do mundo articuladas por essas civilizações.

Nesse sentido, alguns exemplos comuns a um grande número de sociedades podem ser lembrados, de maneira genérica e com a ressalva de que cada grupo é detentor daqueles valores que lhes são próprios, o que lhes confere suas individualidades.

Os tópicos que se seguem referem-se prioritariamente e muito sinteticamente a três sociedades da África ocidental – Yoruba, Agni (grupo Akan) e Senúfo – civilizações agrárias que, entretanto, se distinguem fortemente em virtude de suas organizações políticas, pois que, enquanto os Yoruba e Agni se constituem em sociedades dotadas de Estado, entre os Senúfo essa figura não se caracteriza. Apesar de que os exemplos relacionam-se basicamente, em suas generalizações, com os grupos citados, junto aos quais desenvolvemos pesquisas de campo durante alguns

(*) Centro de Estudos Africanos da USP.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.

anos, parece certo que são aplicáveis, com a cautela devida às individualidades, a um número não negligenciável de sociedades negro-africanas, como o demonstra a bibliografia pertinente e os dados de pesquisa.

FORÇA VITAL

A questão da força vital, que foi objeto das preocupações de Tempels (1969) e Kagamé (1976), refere-se àquela energia inerente aos seres que faz configurar o ser-força ou força-ser, não havendo separação possível entre as duas instâncias, que, dessa forma, constituem uma única realidade. Importa notar, entretanto, que a vitalidade universal, capaz de assim individualizar-se, é relacionada com aspectos precisos da problemática que envolve, possibilitando objetivar as relações que se estabelecem entre homem e natureza e aparecendo como elemento pertencente ao domínio da consciência social.

Um aspecto que demonstra ser a força vital instrumento ligado à estruturação da realidade consubstancia-se na figura do preexistente, que é tomado como a fonte mais primordial dessa energia, dela servindo-se para engendrar a ordem natural total dentro de situações ligadas especificamente a cada sociedade, que, assim, define seu próprio preexistente. A origem divina da força vital e a consciência da possibilidade de sua participação nas práticas históricas explicam a notável importância que lhe é atribuída e, não raro, a sacralização de várias esferas em que se manifesta. Outra característica desse elemento estruturador é a de que sua qualidade de atributo vital dos seres, abrangendo os reinos mineral, vegetal e animal, estabelece individualizações que se hierarquizam segundo as espécies e faz a natureza povoar-se de forças ligadas aos seus mais variados domínios. Deve ser ressaltado que no relacionamento existente entre força vital e preexistente na elaboração do mundo, embora aquele se encontre na base das ações primordiais da criação, geralmente não se ocupa da totalidade do processo nem de seus desdobramentos, atividade que confia a certo demiurgos – entes por ele concebidos – e ao próprio homem. De fato, uma vez ocorrida a doação da vitalidade que faz configurar a vida individualizada dos seres, estes são complementados pelos demiurgos, o que também explica parte da dimensão sagrada de que é portadora a natureza: quando ocorre o ato de complementação, uma parte da vitalidade desses entes passa a integrar a constituição mais íntima dos seres, manifestando-se como dimensão específica de sua materialidade. Mas a elaboração contínua do mundo é também tarefa do homem nesse intercâmbio privilegiado entre natureza e sociedade, exercendo ações transformadoras ao criar o ser humano no âmbito de sua competência, assim como aqueles elementos ligados à organização da sociedade. É o caso, por

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.

exemplo, dos processos de socialização, com suas etapas iniciáticas – que fazem configurar o homem proposto pela sociedade em sua dimensão social –, e também das atividades relacionadas com outras instâncias históricas, onde as ações humanas complementam a obra inicial do preexistente, colocando-a, com o cuidado e conhecimento exigidos pela vitalidade que anima os seres, em estreita relação com a sociedade, como ocorre, para criar outro exemplo, com a manipulação da terra, fator básico da produção. Pode ser acrescentado ainda que a noção de vitalidade enquanto elemento ligado à explicação da realidade desdobra-se mesmo até seu nível empírico mais imediato, manifestando-se na vida cotidiana. Isso ocorre quando se considera, simplesmente, que algo ou alguém é por motivos que estabelecem uma relação diferenciada de qualquer natureza, envolvendo real ou simbolicamente uma propriedade distintiva. De fato, a expressão ele é *forte* é utilizada com grande frequência nas mais variadas situações.

Dessa forma, a noção de força vital não se limita às instâncias das formulações abstratas, situando-se materialmente no interior das práticas históricas e da explicação da realidade.

PALAVRA

Dentro do universo que lhe é próprio nessas sociedades, a palavra emerge como fator ligado à noção de força vital e, em seu aspecto mais primordial, tem como principal detentor o próprio preexistente. Nesse sentido, não raro, a palavra aparece como substância da vitalidade divina utilizada para a criação do mundo, confundindo-se com o chamado sopro ou fluido vital, sendo que no homem essa herança manifesta-se, em uma de suas formulações, através da respiração. O conjunto força vital/ palavra/ respiração é elemento constitutivo da personalidade, emergindo plenamente quando o homem o estrutura de maneira a criar a linguagem e o exterioriza através da voz. Outro aspecto deve ser realçado. Sendo a palavra dotada de uma parcela da vitalidade do preexistente, é necessariamente uma força inerente à personalidade total, daí que sua utilização deve ser cuidadosamente orientada, pois que uma vez emitida algumas de suas porções desprendem-se do homem e reintegram-se na natureza. Nesse sentido deve ser lembrado que a palavra é elemento desencadeador de ações ou energias vitais. De fato, ao ser dirigida para atingir determinados fins, interfere na existência pois que, uma vez absorvida, pode provocar reações, controláveis ou não. É por isso que o aparelho auditivo é assemelhado aos órgãos reprodutores femininos: ambos são capazes de fazer gestar algo decisivo pela penetração, no interior dos indivíduos, de um elemento vital desencadeador do processo.

Naquela sua configuração que a liga estreitamente às práticas históricas, a palavra é geralmente relacionada com a problemática do conhecimento e sua transmissão, que se articula em vários níveis da realidade social. é o caso, dentre outras, daqueles especialistas das transformações (ferreiros, tecelões, escultores, médicos manipuladores de folhas e outros elementos, encarregados de ritos iniciáticos e funerários – universos onde ocorrem mutações na essência do ser humano -, agentes da magia que se servem da palavra para manipular forças benéficas ou maléficas etc.), das manifestações da vida espiritual (cultos a ancestrais e divindades, cerimônias envolvendo a utilização de determinadas máscaras), do domínio da própria palavra (caso dos historiadores tradicionalistas), das explicações de certos aspectos da realidade (conhecimento esotérico, jogos divinatórios e propiciatórios) etc. Em todos esses exemplos a palavra sempre acompanha as ações de uma maneira ou outra a fim de estabelecer relações entre forças vitais, as do agente e as do universo a ser explorado. A palavra é, ainda, instrumento singular das práticas políticas negro-africanas, uma vez que as decisões da família e da comunidade são tomadas em conjunto mediante a discussão das questões e exposição da jurisprudência ancestral. Isso ocorre nos conselhos de família, em âmbito mais restrito, mas também em locais públicos sacralizados para tal fim, como é o caso da árvore da palavra, geralmente encontrada no espaço altamente diferenciado que lhe é reservado nas localidades africanas.

A palavra, portanto, é dotada de origem divina mas encontra-se significativamente relacionada com as atividades humanas e não deve ser considerada somente como fonte de conhecimento, o que restringiria seu significado ao universo dominado pelos especialistas da própria palavra, os historiadores tradicionalistas, figuras sociais bastante conhecidas nessas civilizações. Na verdade, ela se manifesta nos mais variados níveis da realidade, e o significativo número de instâncias onde sua exteriorização é fundamental revela a importância que lhe é atribuída. A palavra é, sem dúvida, instrumento do saber, mas sua condição vital lhe garante o estatuto de manifestação do poder criador como um todo, transmitindo vitalidade e desvendando interdependências. Sua capacidade de comunicação possui essência diversa daquela proposta pela escrita, elemento apenas cultural e estrangeiro à natureza e à dimensão mais profunda do homem.

HOMEM

Nessas sociedades o homem é definido como síntese de alguns elementos vitais que se encontram em interação dinâmica permanente. Em generalização ampla, é possível afirmar que o homem é constituído de pelo menos três elementos

vitais: o corpo, o princípio vital de animalidade e espiritualidade e o princípio vital que estabelece a imortalidade do ser humano.

O corpo, manifestação visível do homem, possui um complexo externo e outro interno, ambos se encontrando em relação constante. O primeiro é percebido pela figura, flexibilidade, movimento e capacidade de criar espaços naturais e sociais. O complexo interno está ligado à noção de entranhas, que define a manifestação interior de fatores naturais e sociais, abrangendo – além da explicação relativa aos órgãos e sistemas ligados à noção de vida física – a capacidade do homem experimentar sentimentos. Deve ser acrescentado que o significado social do corpo é proposta precisa: ele se constitui em referencial histórico, aparecendo como fator de individualização, de trabalho e de reprodução da sociedade. Suas mutações configuram-se como processos sobre os quais a sociedade exerce ações eficazes tendentes a dominá-los, como, por exemplo, nos atos iniciáticos ligados à excisão e circuncisão, onde uma das proposições é a da tomada de consciência da natureza social de que também se revestem as práticas sexuais.

É da natureza do corpo constituir uma potencialidade de vida mas as energias que o animam, estruturam e lhes dão dinâmica são colocadas em ação por um outro elemento catalisador e distribuidor de forças vitais. Esse é o princípio vital de animalidade e espiritualidade – não raro identificado como sopro ou fluido vital de origem divina – que se relaciona com a energia primordial da qual o preexistente é o detentor, o que estabelece a vitalidade física e espiritual do homem enquanto manifestação de uma mesma realidade. Esse elemento é decisivo para a configuração da existência visível, pois sua ausência em um corpo – demonstrada pela falta da respiração e da palavra – estabelece, regra geral, a separação dos elementos vitais constitutivos do ser humano, evidenciando-se, então, a morte. Deve ser acrescentado que esse princípio tem como uma de suas características a capacidade de fazer individualizar fortemente uma de suas porções, que se manifesta sob a forma de *duplo*, concepção de significativa riqueza acerca da dinâmica dos seres. é ainda esse elemento que permite ao homem viver os sentimentos, sempre experimentados interiormente. Essa interioridade explica a importância atribuída à noção de entranhas, que sintetiza essa problemática. Finalmente, pode-se ressaltar que o princípio vital de animalidade e espiritualidade é dotado de notável capacidade de mutação e ação – fator observável principalmente através do *duplo*, um dos principais agentes da magia nessas civilizações – qualidade que, como no caso do corpo, pode ser controlada e dirigida através de práticas específicas ligadas a processos iniciáticos extremamente complexos.

O terceiro grande elemento vital constituinte do homem é o princípio de imortalidade. Pesquisas levadas a efeito em várias sociedades negro-africanas demonstram que esse princípio, mais do que os outros, é inexaurível e indestrutível,

resistindo plenamente com sua individualidade e características, aos efeitos da morte. Liga-se às propriedades morais e intelectuais do homem, para o qual estabelece uma identidade social de vez que as realizações dos indivíduos, positivas ou negativas, são devidas às qualidades naturais desse elemento vital, que aparece também como a dimensão em que se manifesta o destino humano. Tais atributos fazem com que esse princípio vital se defina como a instância mais histórica do homem. Após o fim da existência visível, é ele que propõe a imortalidade do ser humano, pois volta a fazer parte da comunidade através dos recém-nascidos da mesma família ou insere-se na massa de antepassados privativa do grupo social a que pertence, daí nascendo a figura do ancestral, com a qual a sociedade mantém relações privilegiadas. Deve ser ressaltado que também neste caso a sociedade possui consciência ótima das potencialidades e características desse elemento vital, o que lhe permite interferir em sua progressão e, conseqüentemente, no desenvolvimento da personalidade.

A esses três grandes princípios vitais naturais que integram a noção de pessoa, devem ser acrescentados aqueles de ordem social: o nome e a socialização com suas fases iniciáticas, bem como, em versão ampla do conceito de existência, os ritos funerários, cuja proposta mais fundamental é a de fazer caracterizar o ancestral, com a carga histórica da sociedade a que pertence, após os processos caracterizadores da morte.

SOCIALIZAÇÃO

O domínio que a sociedade detém sobre as mutações do ser humano transparece particularmente bem nos processos de socialização, com suas fases iniciáticas destinadas a fazer configurar essa progressão que é orientada para a elaboração de uma personalidade final básica, capaz de manter e transmitir os valores mais fundamentais do grupo social. O caráter comunitário da existência exige que os processos de socialização estabeleçam quais os limites possíveis dentro dos quais os indivíduos exercem sua mobilidade social, sendo por isso que a formação da personalidade nas civilizações negro-africanas é encargo atribuído à sociedade como um todo. Esse humanismo revela que a sociedade propõe a superação, pela consciência da realidade existencial, das limitações materiais e instrumentais, harmonizando o homem com as práticas sociais suficientes.

Para alcançar esses objetivos, as crianças são introduzidas em grupos formados pelo critério de idade, nos quais ingressam logo após ultrapassadas as fases mais incipientes da infância. Desses grupos nascem aquelas figuras sociais a que se convencionou chamar de gerações: são indivíduos que passam por processos educacionais comuns a todos os componentes dos grupos segundo os estágios de

aprendizado em que se encontrem. Em geral as pessoas atingem juntas a maturidade, submetendo-se coletivamente aos atos iniciáticos previstos pelo costume e que marcam etapas vencidas. Dessa maneira, os integrantes desses grupos e dessas gerações adquirem consciência ótima de sua condição social e dos principais valores, direitos e deveres de sua sociedade, ligando-se estreitamente em razão da solidariedade que se estabelece entre eles. Ao vencerem as últimas etapas, são considerados capazes de integração social e representantes legítimos da sociedade.

A importância atribuída a esses processos é tão significativa que os indivíduos que não se submetem a eles são considerados, de certa maneira, como pessoas sem cidadania. Sofrem as mais severas restrições em todos os níveis: não podem estabelecer contratos de casamento e, conseqüentemente, não obtêm cessões de terra; a eles é vedada a manifestação verbal nos conselhos de família e da comunidade, ficando impedidos de participar das decisões; e não chegam a assumir funções de importância para a comunidade.

MORTE

A proposta de imortalidade do homem explica em grande parte a extraordinária importância que é atribuída à morte e às cerimônias funerárias. De fato, a morte apresenta-se como fator de desequilíbrio por excelência, pois promove a dissolução da união vital em que se encontram os elementos constitutivos do ser humano, estado que se faz configurar a existência visível. Tal capacidade torna a morte um evento abrangente devido à interferência que exerce em vários níveis da realidade, desde as concepções que definem o homem até à necessidade de recomposição dos papéis sociais, principalmente quando sua ação recai sobre mandatários de significado social notável, como chefes de família, de comunidade ou reis, figuras que tendem a sintetizar as ações históricas mais expressivas para o grupo.

A sociedade, entretanto, reorganiza-se rapidamente a fim de promover a superação da morte e restabelecer o equilíbrio, o que é conseguido através das cerimônias funerárias. Nestas, uma proposição básica é a da superação cultural da morte através de atos tendentes a caracterizar a natureza exterior à ordem social que lhe é atribuída. Outra dimensão fundamental das cerimônias funerárias é a da participação efetiva da sociedade nos processos de separação dos elementos vitais que constituem o homem, desagregados pela ação da morte, fazendo-os inserir-se em instâncias precisas da natureza, como a terra que recebe o corpo – salvo nos casos de mumificação e ingestão ritual – e as massas de vitalidade às quais geralmente retorna o princípio de animalidade e espiritualidade. Já o princípio vital de imortalidade é encaminhado ao mundo privativo dos ancestrais, no qual passa a

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.

manifestar-se, em outras condições existenciais e desde que não venha a fazer parte de um novo membro da comunidade. Esses fatores explicam a notável importância conferida às cerimônias funerárias que, se em parte podem ser consideradas como ritos de passagem, de outro se constituem em ritos de permanência, pois delas nascem os ancestrais.

A complexidade das cerimônias funerárias não é devida, assim, a fatores de ordem psicológica: elas revelam a capacidade de a sociedade dominar a desordem provocada pela morte e dar continuidade à vida ao elaborar o ancestral, fazendo com que a imortalidade do homem se configure de maneira precisa e em relação vital com o grupo social. Assim como nos processos de formação da personalidade, a tarefa de promover a superação da morte é de alçada da comunidade como um todo.

ANCESTRAIS E ANCESTRALIDADE

Nessa complexa proposição da existência, que coloca a morte dentro da vida, os ancestrais negro-africanos constituem, juntamente com a sociedade e sem dela separar-se, um princípio histórico material e concreto capaz de contribuir para a objetivação da identidade profunda de um dado complexo étnico e das suas formas de ações sociais. De fato, as principais instâncias das práticas históricas são dotadas de alguma dimensão ancestral, tais como: preexistente e suas interferências na sociedade; divindades e criação do mundo; natureza, homem e sociedade; espaço e tempo; conhecimento; configuração da família e da comunidade envolvendo relações com a produção e o trabalho; socialização e educação, natureza e legitimação do poder estendendo-se inclusive à concepção da figura a que se denomina Estado, quando essa figura aparece.

Nesse sentido, o princípio histórico estabelecido pelos ancestrais é elemento objetivador das regras mais decisivas que regem a estrutura e a dinâmica dessas sociedades. Torna-se necessário ainda indicar que esse princípio ancestral é suficientemente amplo para incluir, além dos ancestrais nascidos do homem – os ancestrais históricos – também as divindades e até mesmo o preexistente, pois que os dados de realidade indicam que todos esses seres estão indissolavelmente ligados à explicação do mundo e à organização da realidade, não obstante as diferenças de substância.

É por tais motivos históricos, que transcendem as esferas da espiritualidade e da religiosidade, que as relações estabelecidas pela sociedade entre as massas ancestrais e as massas de processos sociais dotados de dimensão ancestral, produ-

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.

zem uma síntese que, tomada em sua concretude e dinâmica, constitui a abstração a que denominamos ancestralidade.

Ou seja, aquilo que sem maiores fundamentos se costuma chamar de “tradição”, “tradicional”, constitui-se em amplíssimo vício de linguagem ou conceito equivocado de larga utilização, diminuindo a possibilidade de captação material das raízes de processos sociais específicos que vão se reestruturando no tempo e no espaço sem perda da essência das principais propostas adotadas sucessivamente.

FAMÍLIA

A família negro-africana típica em sociedades agrárias, conhecida pela denominação de família extensa, é constituída por um grande número de pessoas ligadas pelo parentesco. Nas sociedades de organização matrilinear, figura que aqui serve de exemplo, o parentesco formula-se pelos laços uterinos de sangue, razão pela qual a mulher é a única fonte de legitimação das descendências. Estas constituem, assim, o núcleo fundamental que define a família, sendo que em suas bases encontram-se as ancestrais-mulheres que lhes deram origem. É devido a essa configuração do parentesco que os direitos e deveres são institucionalmente transmitidos de mãe a filha, de irmã a irmã, de tia a sobrinha e, quanto aos homens, de irmão a irmão, e de tio a sobrinho. Esses pressupostos são válidos também para a sucessão nas chefias, inclusive para a sucessão do rei naquelas sociedades dotadas de Estado, sendo aspirantes legítimos ao exercício desses cargos os indivíduos ligados à ascendência uterina. Essa fórmula tende a preservar o patrimônio genético estabelecido pela mulher para fins institucionais, pois que na organização matrilinear uma proposição básica é a de que nenhum homem pode provar que é o pai de seus filhos, os quais, entretanto, contém obrigatoriamente o sangue de suas mães.

Sob o prisma de sua formulação sangüínea, a família extensa de organização matrilinear transcende, portanto, o espaço físico, abrangendo todos os indivíduos ligados pelo parentesco uterino a ancestrais mulheres comuns. Em termos de sua estrutura física, a família extensa compreende a família do patriarca-chefe e as famílias conjugais a ela ligadas. A primeira é constituída pelo patriarca-chefe, sua esposa ou esposas e filhos, seus irmãos, mulheres e filhos daqueles, suas irmãs, tias e sobrinhas solteiras ou viúvas, assim como os filhos destas últimas. Quanto às famílias conjugais, elas são formadas pelo esposo, esposa ou esposas e respectivos filhos. Reunidas em um mesmo espaço físico para práticas comuns ligadas à produção, essas famílias fazem configurar a família-aldeia, unidade de produção dotada de aparatos materiais, jurídicos e políticos destinados à sua administração. Deve ser acrescentado que a família extensa pode constituir-se – além dos descendentes de

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.

ancestrais-mulheres comuns – de indivíduos pertencentes a outras descendências, dos descendentes de cativos agregados e ainda de pessoas pertencentes a outros grupos étnicos que se filiam a uma aldeia em busca de cessão de terra para cultivo. Porém, qualquer que seja o número de estrangeiros eventualmente incorporados, a família receptora detém os direitos e deveres ligados à administração.

PRODUÇÃO

Nessas sociedades, os processos de produção são baseados essencialmente na suficiência destinada ao atendimento comunitário de necessidades vitais e específicas, razão pela qual o uso alternativo dos bens de produção não constitui fator decisivo das relações econômicas. Alguns dados, apresentados de maneira genérica, demonstram como a natureza comunitária da produção formula-se materialmente enquanto elemento decisivo da realidade social.

A terra, principal recurso natural dessas sociedades agrárias, é considerada ela mesma como uma divindade e sua fertilidade é tomada como doação preexistente. Dotada dessa energia vital que a sacraliza, a terra não pode ser apropriada pelo homem, que, entretanto, está potencialmente habilitado a ocupá-la segundo as normas ancestrais. Para tanto, é necessário organizar e sacralizar essa relação, o que é conseguido através de pactos selados entre o homem e a terra, daí nascendo os deveres e direitos de ocupação, sendo o principal deles a inapropriabilidade do solo e sua transmissão, nesse estado, às gerações que se sucedem. Os pactos são estabelecidos por famílias que ocupam uma área demarcada segundo o costume, cabendo-lhes então o direito de usufruir da fertilidade da terra e o dever de administrá-la, podendo inclusive praticar cessões a terceiros de algumas de suas partes sem que ocorra, entretanto, um desmembramento da totalidade. Essas características explicam a notável importância atribuída aos ancestrais-fundadores, que promoveram os pactos de ocupação, assim como aos zeladores da terra e da manutenção das alianças, que os sucedem.

Outro fator decisivo da produção – os instrumentos de trabalho – também se organiza a partir das relações estabelecidas entre o homem e a natureza. A origem divina da terra exige, segundo os pactos, que os instrumentos destinados à sua manipulação sejam fornecidos por ela mesma. Para esse fim, a matéria-prima necessária é retirada da terra e processada em fornos, transformando-se em ferro, com o qual são elaboradas as ferramentas destinadas ao trabalho. Importa notar que os aparatos tecnológicos existentes para tal fim encontram-se, como na produção, limitados à sua utilidade específica: destinam-se exclusivamente ao atendimento de necessidades sociais vitais da comunidade. A tecnologia suficiente

de que são dotadas essas sociedades elimina a possibilidade da criação de necessidades artificiais ligadas à concepção segundo a qual o bem-estar depende da evolução instrumental.

Das alianças seladas com a terra pelas famílias nascem, como indicado antes, as unidades de produção e a comunidade, elementos sintetizados na família-aldeia. Dentro dessa proposta comunitária que orienta a existência social, o trabalho transparece como outro grande instrumento de produção, encontrando-se vitalmente associado a ele segundo as normas de interdependência estabelecidas por outros fatores que não os meramente econômicos. É bem verdade que nessas sociedades o trabalho se traduz como ação comunitária por excelência, pois que a sociedade dedica ao labor coletivo cerca de dois terços do tempo destinado às atividades agrárias. O tempo restante é usado para o trabalho exercido em subáreas cedidas às famílias conjugais que compõem a família extensa, possibilidade esta que é, entretanto, vedada aos homens solteiros. Os jovens que ainda não concluíram formalmente as fases finais de iniciação integrantes dos processos de socialização, dedicam-se integralmente ao trabalho comunitário. Existe ainda os trabalhos em mutirão, que estabelecem reciprocidade. As pessoas jovens devem trabalhar mais do que as de idade mais avançada, e as atividades são organizadas de maneira a que aquelas, terminadas suas tarefas, ajudem estas a concluir as suas. Finalmente, a comunidade assegura às pessoas idosas, sem condições de carregar e manipular a enxada, o direito de não mais trabalhar a terra, não lhes faltando o essencial em seus celeiros até a morte. Mas o caráter comunitário de que se reveste o trabalho não encontra sua materialidade apenas no caráter coletivista da produção. De fato, nessas sociedades a força de trabalho faz parte da personalidade e não se encontra separada da totalidade vital que configura os indivíduos, não podendo, portanto ser apropriada. Ela é, assim, cedida à comunidade sob a forma de elemento estruturador de papéis sociais, condições em que o trabalho integra-se qualitativamente nas práticas ligadas à produção enquanto fator de vida social total, fazendo emergir o indivíduo historicamente consciente das ações que deve à sociedade. Dentro de tais pressupostos, compreende-se melhor o alcance dos processos de socialização, que visam elaborar uma personalidade-padrão adequada à estruturação da sociedade.

Evidentemente a produção, nessas sociedades agrárias, é elemento estrutural cuja importância se afigura mais ainda decisiva quando se têm em conta as duras condições de que se reveste o trabalho da terra, único meio de subsistência. Mas a natureza sagrada da terra, impondo os pactos e toda a normativa que estes estabelecem, garante à sociedade deter, em suas instituições abrangentes e comunitárias, os recursos naturais, materiais e a força de trabalho como fatores unificados da produção. Por outro lado, a produção suficiente, limitada, assim como a tecnologia, às necessidades sociais vitais, impede a emergência de excedentes passíveis de serem apropriados por camadas sociais privilegiadas.

PODER

Nas sociedades sem Estado o exercício do poder é fortemente concentrado em relação às unidades de produção – as famílias pactuadas com a terra, dotadas de auto-suficiência e que fazem configurar a família-aldeia –, mas difuso quando colocado em relação com a sociedade global, formada pelos grupos integrantes de um determinado complexo cultural. Já nas sociedades dotadas de Estado, a concentração do poder recai sobre um elemento centralizador, que abrange o conjunto da sociedade e que se manifesta essencialmente na figura do rei, devendo ser ressaltado que o Estado aparece como figura relacionada com cada grupo integrante de um determinado complexo cultural. Em ambos os casos, entretanto, existem mecanismos moderadores do poder, como os conselhos de família e de comunidade, as chefias de família, os encargos ancestrais atribuídos a certos notáveis e ainda as gerações de iniciados que exercem funções políticas. Também em ambos os casos evidencia-se uma consciência ótima acerca do território ocupado, manifestando-se a unidade cultural, dada especialmente por uma língua básica (não obstante suas eventuais variações regionais), origens ancestrais comuns e organização social e política semelhantes. Nas sociedades sem Estado, a noção de território é mais fragmentada e os limites onde ocorrem o exercício do poder restringem-se às áreas ocupadas pelas famílias-aldeias e à comunidade originada por elas, embora estejam perfeitamente estabelecidos, entre os vários grupos, os laços decorrentes de origens históricas comuns. Quanto às sociedades dotadas de Estado, o território é também o conjunto de unidades de produção sobre o qual o rei exerce uma interferência decisiva: ele é o principal guardião da unidade do Estado e de sua administração.

Uma questão específica relacionada com a configuração e legitimação do poder pode ser aflorada com o intuito de melhor objetivar alguns aspectos da problemática, servindo de exemplo, mais uma vez, as sociedades de organização matrilinear.

Nelas, a trama ancestral nascida do parentesco configurado através dos laços uterinos de sangue faz emergir o papel fundamental exercido pelas mulheres na divisão do poder, pois, devido a essa edificação das descendências e, conseqüentemente, das linhagens, elas interferem decisivamente nos processos de sucessão, inclusive na sucessão do rei, quando é o caso. Como a sociedade é dirigida por homens, parece haver aí uma contradição. Mas, ao contrário, essas instâncias são complementares.

As mulheres constituem fontes de legitimação na medida em que apenas elas fazem configurar as descendências e as posições dos indivíduos na estrutura da família para fins de sucessão e conseqüente acesso ao poder. é o caso concreto dos

conselhos de mulheres descendentes de ancestrais-mulheres comuns, aos quais cabe indicar aos conselhos de homens os nomes possíveis daqueles que podem aspirar legitimamente ao acesso a um cargo, inclusive o de rei, respeitadas as demais regras de sucessão. Quanto aos homens, eles são, enquanto chefes e mandatários, guardiães dos pactos selados com a terra, responsáveis pelas ações dos membros da família dentro e fora dela, zeladores da ordem e também os principais elementos de comunicação entre a comunidade e os ancestrais, pois a eles cabe a direção e mesmo a execução dos atos mais decisivos relacionados com os cultos aos antepassados. Esta última atribuição demonstra particularmente bem a extensão do poder patriarcal nas sociedades negro-africanas, de vez que esse relacionamento diferenciado com os ancestrais – veículos de transmissão de força vital e fertilidade – é fator fundamental dos valores civilizatórios propostos por essas sociedades. Mas nas civilizações dotadas de organização matrilinear a legitimação histórica e jurídica desse poder emana, na realidade, da mulher.

* * *

A observação periférica e a explicação baseada em bibliografia que tende a marginalizar ou minimizar a abrangência dos dados de realidade tal como emergem do próprio objeto ou, ainda, calcada em pressupostos teóricos nascidos substancialmente do pensamento estrangeiros à realidade negro-africanas, podem constituir-se em instrumentos capazes de induzir à consideração equivocada de que valores civilizatórios típicos do universo histórico dessas sociedades – dos quais alguns exemplos foram citados – não mais possuem espaço para sua manifestação concreta em face dos processos de mudança social, tratando-se de restos culturais inexpressivos e em vias de desaparecimento rápido.

É bem verdade que processos históricos abrangentes, ligados à dinâmica das mudanças sociais e tendentes à universalização, impactam crucialmente padrões civilizatórios peculiares, mas essa realidade não se aplica apenas às sociedades negro-africanas, tratando-se de fator que se configura, menos ou mais intensamente e conforme o grau qualitativo das conjunturas, em nível planetário. Não se pode esquecer, entretanto, que tal realidade não implica, necessariamente, na destruição de singularidades.

Tal proposição não se formula apenas ao nível de fator histórico com o qual se defrontam as sociedades negro-africanas na atualidade. De fato, embora tais processos universalizantes se apresentem hoje sob formulações capitais para o conjunto da humanidade, eles já integraram, nas modalidades próprias das etapas históricas de suas manifestações, as realidades totais das civilizações de que se trata

aqui. Realmente, a história evidencia, por exemplo, que não obstante todos os processos desestabilizadores e desestruturadores – alguns da mais extrema crueldade – impostos a essas sociedades em épocas não tão distantes, elas absorveram os impactos decorrentes e os transformaram em fases – e não totalidades – de sua realidade, fases essas que, embora marcando época, não foram suficientes para levá-las à aniquilação. Ou seja, as sociedades negro-africanas sempre viveram suas próprias realidades no fluxo de processos sociais abrangentes, que se definem seja em relação a grupos extensos caracterizados pelos diversos complexos culturais, seja em relação ao conjunto de civilizações negro-africanas, que formam, mais do que uma simples constelação de povos, um universo histórico elaborado pela rede de relações sociais totais típicas do universo social que define essas sociedades. Em outras palavras, essas civilizações mantiveram e matém a sua continuidade histórica – e não apenas a sobrevivência histórica – e nesse processo a natureza singular de seus valores civilizatórios é mecanismo de sua materialidade.

Para a tentativa de conhecimento mais amplo e verdadeiro dessas sociedades a análise diferencial – aquela que tem em conta a realidade mais decisiva para compreensão do objeto em situações históricas específicas – constitui-se no instrumento mais qualitativamente capaz de situar convenientemente a singularidade das civilizações negro-africanas e, conseqüentemente, definir as medidas e abrangências de suas realidades vitais em face dos processos de mudança social. Essa metodologia – que implica ainda em trabalho de campo intenso a fim de conhecer os homens e as sociedades para a elaboração de instâncias empíricas suficientemente capazes de fornecer bases para abstrações justificadas – pode permitir ao estudioso abandonar critérios estrangeiros ao universo a conhecer, venham de onde vierem e, mais, exercitar sua capacidade crítica com a consciência das peculiaridades históricas com as quais se defrontará.

Adotando-se essa postura metodológica, a singularidade intrínseca dos padrões civilizatórios das sociedades negro-africanas e sua abrangência são fatores que podem ser melhor percebidos através de suas totalidades, consubstanciadas nas tipologias de ações e processos históricos que estruturam as práticas sociais e fazem emergir a visão de mundo que as explicam. é nesse contexto que se inserem os exemplos citados neste texto – e certamente muitos outros, não abordados -, os quais constituem, de certa maneira, situações-limite, pois que dotadas de significativa expressão. é também nessa totalidade e nessas tipologias que deve ser situada a problemática da comunidade histórica antes referida, a qual revela, em última instância, a natureza da dinâmica dos processos históricos dessas civilizações: elas são capazes de absorver novas propostas, oriundas de vários horizontes, e reproduzi-las com a autonomia garantida pela sua materialidade própria e criando novas sínteses. Essa capacidade sintética, que mantém a singularidade na pluralidade,

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.

permite considerar que essas civilizações não se encontram fechadas e voltadas para si.

De fato, as proposições inerentes a padrões civilizatórios específicos são válidas para a maioria dos povos negro-africanos, e sua materialidade se manifesta, na atualidade, até mesmo nos centros urbanos de porte – onde se adaptam às circunstâncias impostas por elas – para não falar nas comunidades e localidades onde são perfeitamente observáveis pelo pesquisador que se dedica ao trabalho de campo. A existência desses valores não significa a cristalização de resíduos culturais capazes de estabelecer uma dualidade. Significa, mais apropriadamente, a existência de uma busca constante, nas fontes originárias, de proposições consideradas mais legítimas e sua dinamização em face de novas realidades, ou seja, a existência de uma só africanidade construindo sua própria história. Parece prematuro avaliar se os padrões civilizatórios que integram esse universo sofrerão mutações tão notáveis que desaparecerão completamente por força de processos históricos tendentes a uniformizar culturas singulares. No mesmo, a proposta que parece se colocar significativamente à reflexão é a de que essas civilizações oferecem à humanidade perspectivas próprias que não podem ser ignoradas.

BIBLIOGRAFIA

- ABLE, Jean-Albert. *Histoire et Tradition Politique du Pays Abouré*. Abidjan, Imprimerie Nationale, 1978.
- ADOUKONOU, Barthélémy. Pour une Problématique Anthropologique et Religieuse de la Mort dans la Pensée Adja-Fon. In: *La Mort dans la Vie Africaine*. Paris, Présence Africaine, 1979.
- CNRS. *La Notion de Personne en Afrique Noire*. Paris, CNRS, 1973.
- COULIBALY, Sinali. *Le Paysan Senoufo*. Abidjan-Dakar, Les Nouvelles Ed. Africaines, 1978.
- D'ABY, F. J. Amon. *Croyances Religieuses et Coutumes Juridiques des Agni de Côte d'Ivoire*. Paris, éditions Larose, 1960.
- GRIAULE, Marcel. *Dieux d'Eau*. Entretiens avec Ogotemméli. Paris, Fayard, 1966.
- HOLAS, B. *Les Sénoufo: y compris les Minianka*. Paris, PUF, 1957.
- JOHNSON, Samuel. *The History of the Yoruba*. Lagos, CSS Bookshops, 1976.
- KAGAME, Alexis. *La Philosophie Bantu Comparée*. Paris, Présence Africaine, 1976.
- KOUSSIGAN, Guy-Adjété. *L'Homme et la Terre*. Paris, Ed. Berger-Levrault, 1966.
- LAYE, Camara. *Le Maître de la Parole*. Paris, Plon, 1978.
- LEITE, Fábio Rubens da Rocha. *A Questão Ancestral*. Notas sobre ancestrais e instituições ancestrais em sociedade africanas: Ioruba, Agni e Senufo. Mimeo. São Paulo, 1983.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, 18-19 (1): 103-118, 1995/1996.

_____. "A questão da palavra em sociedades negro-africanas", In: *Democracia e diversidade Humana: desafio contemporâneo*. SECNEB, Salvador, Bahia, 1992.

M'BOW, Amadou Mahtar e outros. *Le Nouveau Dossier Afrique*. Verviers, Marabout SS, 1977.

NIANGORAN-BOUAH, Georges. *La Division du Temps et le Caledrier Rituel des Peuples Lagunaires de la Côte d'Ivoire*. Paris, Institut d'Ethnologie, 1964.

OUATTARA, Tiona. *Nomenclature de Quelques Termes Usueles dans les Sources Orales Senufo de Côte d'Ivoire*. Abidjan, Les Cahiers de l'IHAAA, 1981.

PALAU-MARTI, Monserrat. *Le Roi-Dieu au Bénin*. Paris, éditions Berger-Levrault, 1964.

TEMPELS, Placide. *Bantu Philosophy*. Paris, Présence Africaine, 1969.

THOMAS, Louis-Vincent. *Cinc Essais sur la Mort Africaine*. Dakar, Publications de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines/Université de Dakar, 1968.

UNESCO. *Histoire Générale de l'Afrique*. Paris, Jeune Afrique/Stock/UNESCO, 1980. 2. vol.

ZAHAN, Dominique. *Société d'initiation Bambara: le N'Domo, le Kore*. Paris, Mouton, 1960.

ABSTRACT: In this paper the author intends to show the historical existence of a crucial civilizatory convergence for a more decisive identity of the societies of Black Africa and of a sense of specific social processes. This convergence is manifested in certain specific values, synthetically presented in the article, which are essential components of the Weltanschauung and of the historical organization of reality, as can be observed in the present, despite the destabilizing processes which have sorely affected these societies.

Key-words: Black Africa; civilizatory convergence; historical values; identity.

A África que vive em mim, também vive em você: conversa em roda com sons, cheiros e sabores.

A vida é uma roda e funciona como uma espiral que é a essência do mistério da vida. Assim como se centra, ela também para, se encontra, se retorce e, então, desce e sobe novamente em graciosas curvas. O tempo se retorce em torno de si mesmo, trazendo os ecos e vibrações enquanto que os caminhos vivos da espiral passam próximos um do outro. A vida corre por estradas sinuosas, os seres se encontram em determinados pontos de suas caminhadas, se entrelaçam, se afastam, partem, retornam às origens. O ponto de partida também é o ponto de chegada trazendo-nos a questão do retornar sempre, reencontrar-se e se renovar.

E é neste reencontrar-se que convido você a participar desta roda de conversa através de uma vivência com sons, cheiros e sabores será uma oportunidade de conhecermos os valores civilizatórios africanos e afro brasileiros valores presentes em nós como:

A **circularidade** onde a existência humana esta interconectada fortalecida pela **oralidade**, pois a palavra é um elemento de criação ela é sagrada nos remetendo a **ancestralidade** presente em todos nós através da **energia vital** que para os africanos é o axé despertado pela **musicalidade, memória, religiosidade, corporeidade, ludicidade e comunitarismo.**

Será uma vivência baseada na filosofia UBUNTU onde toda existência é sagrada onde a felicidade é concebida como aquilo que faz bem a toda coletividade ou ao outro “eu sou porque somos” minha existência está conectada a existência do outro:

Deixo para você dois textos básicos que ira fundamentar a nossa roda de conversa pois a África que vive em mim,também vive em você.

Um grande axé Romilda Maria de Jesus.

