

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PRESENTES NAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA¹

Ademir Barros dos Santos²

Resumo: Com enfoque na resiliência das práticas pedagógicas africanas, que resistem nos ambientes religiosos desta matriz presente no Brasil, malgrado a intensa e violenta oposição a que seus componentes, há mais de meio milênio, estão expostos, este artigo, que tem, por base, estudo anterior consubstanciado em dissertação de mestrado, busca apresentar os elementos que, apesar de tudo, embasam, consolidam e perpetuam saberes originais, embora não se valendo da escrita, de mestre oficialmente constituído ou de qualquer outro elemento de fixação presente na educação escolar praticada no modelo europeu ocidental. Como resultado, o artigo aponta a presença de poderosos instrumentos pedagógicos e culturais que, embora pareçam informais, relegam e enfrentam o ensino “bancário” tão criticado por Freire, porque assentados em fundamentos filosóficos, teológicos e antropológicos atuantes na cultura africana aqui aportada, apresentando alternativas pedagógicas válidas e eficazes que, mesmo diante da acintosa violência explícita presente na sociedade hostil com que convivem, resistem e se perpetuam, quase incredulamente.

Palavras-chave: Pedagogia de matriz africana. Educação não escolar. Educação e relações étnico-raciais. Religiões de matriz africana. Candomblé.

Abstract: With a focus on the resilience of African pedagogical practices, which resist in the religious environments of this matrix present in Brazil, despite the intense and violent opposition to which its components, for more than half a millennium, have been exposed, this article, which is based on , previous study embodied in a master's dissertation, seeks to present the elements that, despite everything, support, consolidate and perpetuate original knowledge, although not using writing, an officially constituted master or any other element of fixation present in school education practiced in the Western European model. As a result, the article points to the presence of powerful pedagogical and cultural instruments that, although they seem informal, relegate and face the “banking” teaching so criticized by Freire, because they are based on philosophical, theological and anthropological foundations active in African culture here, presenting valid and effective pedagogical alternatives that, even in the face of the blatant ex-explicit violence present in the hostile society with which they live, resist and perpetuate themselves, almost incredulously.

Keywords: Pedagogy of African origin. Non-school education. Education and ethnic-racial relations. African-based religions. Candomblé.

- 1 Reescrita de parte da dissertação de mestrado deste autor, denominada Fundamentos da circulação de saberes nos espaços religiosos de matriz africana: análise no Ilê Alaketu Asè Omô Logunedé, apresentada à Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, em 17 mar.2018.
- 2 Doutorando e mestre em educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - *campus* Sorocaba. Coordenador da Câmara de Preservação Cultural do Núcleo de Cultura Afro-Brasileira – Nucab – da Universidade de Sorocaba – Uniso. Membro dos grupos de estudo NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros; ETNS – Educação, Territórios Negros e Saúde, e GPTeFE – Grupo de Pesquisas, Teorias e Fundamentos da Educação, todos da Universidade Federal de São Carlos e HISTEDBR – pela mesma entidade e pela Universidade de Sorocaba – Uniso. Orcid 0000-0001-9307-1454. ademirmulato@gmail.com.

Introdução

Segundo aponta Sodré (2017), os africanos e sua descendência cultural, formatam a visão de indivíduo a partir de pilares religiosos próprios, que se refletem na estrutura social.

São eles, entre outros, a senioridade, a complementariedade que decorre da noção de incompletude individual e que sustenta a noção de comunidade e a convivência ritual com os antepassados, de onde deduz a noção de que todo o presente depende do passado para a projeção do futuro, como continuidade cultural a ser perenizada; esta a representação que, na civilização akan, se materializa no pássaro Sankofa.

Portanto, em se admitindo que a religião, talvez, tenha sido a primeira manifestação filosófica da humanidade, há, necessariamente, que se abordar os princípios filosóficos que, em movimento circular, tanto impregnam quanto determinam os caminhos que podem conduzir à detecção dos pilares que sustentam a permanência da tradição na prática religiosa africana mesmo na diáspora, embora enfrentando, durante mais de meio milênio, a violência dos adeptos às religiões hegemônicas que, com maior ou menor agressividade, sempre buscam eliminá-la, quer física, quer culturalmente.

Talvez esta improvável e permanente resiliência se assente nos processos pedagógicos presentes nestes ambientes, posto que a relação com o divino, ou seja, a religiosidade, permite compreender a visão antropológica africana, que compreende o indivíduo como agente social comprometido, necessariamente, com o processo ensino-aprendizagem, de onde decorrem os pilares pedagógicos inerentes ao processo.

Portanto, é com este viés e objetivo que esta análise será, a seguir, desenvolvida.

Fundamentos teológicos

Diante do quadro conceitual palidamente esboçado acima, a abordagem ao objeto deste estudo exige a apresentação dos fundamentos teológicos em que se assentam os procedimentos sociais de matriz africana, presentes, especialmente, no candomblé de nação Ketu, recorte aqui adotado.

Por princípio, é preciso repisar, com Bâ (1997), que esta abordagem considera que tudo o que é material encontra base de sustentação no mundo espiritual que, com aquele, interage,

constante e continuamente, em movimento de retroalimentação produtor de ações e reações.

Parece possível admitir que é desta crença que decorre a visão da dualidade em tudo o que acontece no mundo material, ou seja: o que é bom traz, consigo, o que não o é; a recíproca é plenamente verdadeira, o que exclui o maniqueísmo virtude/pecado, produtor dos conceitos remissão/condenação, prêmio/castigo eternos, próprio das crenças salvacionistas.

Como exemplo: se a vida de alguém se encontra em um momento em que o prazer material é potencializado, esse é entendido como a influência pontual do sagrado naquele específico estágio do destino individual: eis a fonte invisível, a ação do orixá, em que o visível encontra assento.

Porém, o resultado desta influência somente se efetiva pela atitude material do indivíduo, que poderá optar pela busca da excelência em sua atuação social, por exemplo, de onde satisfará o próprio ego em consequência do reconhecimento alheio; ou, pela busca do prazer individual narcisista, na adoção, talvez, de atitudes essencialmente mundanas, nem sempre de boa recomendação. Portanto, está liberado o livre arbítrio, com as consequências que, de seu exercício, naturalmente advirão.

Em resumo: o resultado da potencial ação do sagrado na vida do indivíduo, depende, em grande proporção, da decisão material deste sobre o que fazer com aquela.

Outro importante componente a destacar nesta visão: toda a energia natural flui do mundo espiritual para o material; mas, àquele retorna, em movimento circular que o potencializa quando o fiel, celebrando o sagrado, a este dedica atitudes e destina oferendas, em demonstração de reconhecimento e submissão.

Neste ponto, parece adequado abordar a fundamentação da oferenda nesta matriz religiosa: muito além do mero ofertar, é ato que representa o reconhecimento de que tudo o que o sagrado proporciona ao mundo natural, serve para a sustentação da vida, quer pela forma animal, quer vegetal, quer mineral.

Eis aí fundamento pedagógico essencial para desvelar-se a fé africana, nem sempre bem compreendida pelas religiosidades que a detratam: a submissão e reconhecimento da ação do ancestral, nesta religiosidade, efetiva-se, materialmente, pela oferenda, com o que o fiel se curva ao reconhecimento da ação anterior do ancestral, sem o que seu momento cultural não estaria no estágio em que está.

Isto posto, a oferenda sagrada significa, sobretudo, a apresentação, ao divino, do cuidado

que o fiel e sua comunidade dispensaram àquilo que lhes foi, por aquele, cedido como bem de vida; assim também a disponibilidade de cada fiel e de cada comunidade em partilhar, com o divino, os bens que lhes foram proporcionados. Daí a circularidade do *asè*.

Reforçando esta visão, cabe retomar o que ensina Bâ (1997, p. 25): “Na África, o lado visível e aparente das coisas corresponde sempre a um aspecto invisível [...], que é como a sua fonte e o seu princípio”.

Isso porque, para esta visão de mundo, a mesma força – *asè* – que mantém a vida, também mantém, pela fertilidade do solo, o mundo inanimado; ou seja: é a força divina que, ao fertilizar a terra, faz retornar, à vida, o que nela foi depositado, mesmo estando morto.

Talvez se encontre aí a improvável permanência dos fundamentos culturais egípcios, que admitiam-se negros como o húmus deixado pelo movimento cheia-vazantes do Nilo: afinal, se eles denominavam sua sociedade como Kemet – negro, preto, escuro, em idioma local da época – é porque se admitiam, pela cor da pele escura como as margens do Nilo, a mesma gênese, partilhando, portanto, da mesma natureza, à qual seu corpo, quando livre da matéria, deveria retornar, retomando o ciclo material da existência.

Diante deste entendimento, que compreende a circularidade da natureza, parece incontornável admitir que os mais velhos usufruam do respeito dos mais novos; talvez por isto se justifique que a eles caiba, diante da oralidade em que se assenta a transmissão dos conhecimentos, a responsabilidade pela manutenção do ciclo ensino-aprendizagem. Em outras e mais simples palavras: a educação social, não escolar.

É, ainda, nesta mesma linha que se encontra outra constatação: a vida é contínua; não se interrompe a cada morte mas, sim, permanece e se transmite a cada nascimento; isto porque, se o *asè* permeia toda a natureza, ele não se interrompe mas, sim, é transmitida, indefinidamente, intergerações.

Daí a necessária prole, sempre a ser cuidada por toda a comunidade, de onde o instituto da família estendida e a matrifocalidade; daí, também, que a morte entre os *nàgô*, conforme ensina Santos (1977), não decorra do abandono da alma que se descola do corpo mas, sim, do esquecimento: um ancestral só deixa de conviver e influenciar a comunidade onde viveu, quando esquecido pelos membros de sua descendência.

Diante desta constatação, é possível compreender o ensino de Bâ (2003, p. 23): “Na África

tradicional, o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento”; ao que Munanga (1984, p. 70) complementa: “a morte não tem um caráter trágico na África, pois há apenas o desaparecimento de um ser cuja realidade última é inteiramente relativa às entidades preexistentes [...]. A morte não é uma ruptura, é uma mudança de vida”.

Daí a seguinte crença: não há vida nova mas, sim, a transferência da mesma vida pela via intergeracional, o que faz com que cada fiel tenha o dever de melhorá-la para a transmitir, melhorada, à própria prole; o que, evidentemente, só pode ocorrer pela via educacional³, única possível para a perpetuação da cultura.

Porém, como a vida se transmite, perpetuando-se pela renovação de seus componentes? Apenas por dois caminhos e lugares: a terra e o útero; daí que, conforme já abordado, a terra e a natureza inanimada merecem cuidado; de certa forma, até mesmo, veneração.

Para explicitar a identidade entre esses dois elementos transmissores da vida, talvez se mostre útil recorrer à explicação de Bâ (2003, p. 196), quando discorre sobre a tradição africana no pós-circuncisão:

Depois da operação, todos os prepúcios foram enterrados. Na antiga tradição africana, o prepúcio é considerado um símbolo de feminilidade, na medida em que recobre o pênis e o envolve em uma espécie de obscuridade, pois tudo o que é feminino, materno e germinativo se realiza e se desenvolve no segredo da escuridão dos lugares fechados, seja dentro da mulher ou no seio da Mãe-Terra.

Quanto à terra, a abordagem acima parece suficiente; mas, cabe ouvir a fala de Munanga (1984, p. 70), que vai além para complementá-la, enquanto opina:

Cultuando os ancestrais, ao mesmo momento em que ele vive a solidariedade da linhagem, o jovem africano é introduzido aos valores básicos de sua cultura: [...]. Isso explica como as religiões africanas encontraram condições para se manter na América do Sul e no Caribe. Foi justamente o fator natureza – similar ao que existia na África - que permitiu, pelo condicionamento que tinha sobre a cultura, que se mantivessem os cultos originais.

Quanto ao útero, Bâ (2003, p. 51) apresenta este ditado malinês: “Tudo o que somos e tudo o

3 Educação aqui entendida em seu sentido amplo, ou seja: o processo de transmissão e partilha de conhecimentos entre os componentes de qualquer sociedade, quer por formato escolar, institucionalizado, quer não.

que temos, devemos somente uma vez a nosso pai, mas duas vezes a nossa mãe”; isto porque, segundo ele explica, à mesma página.: “[...] o homem [...] nada mais é que um semeador distraído, enquanto a mãe é considerada a oficina divina onde o Criador trabalha diretamente [...] para formar e levar à maturidade uma nova vida”.

Assim entendido e de forma mais ampla, resta explicada a importância da linhagem como produto divino; entendimento esse que, se expandido, pode induzir à compreensão da ausência de proselitismo: se a comunidade é sagrada, todos os seus membros ali estão por vontade do poder invisível que nela se materializa, o que torna totalmente sem sentido a tentativa de converter alguém à fé africana; afinal, apenas se o divino assim desejar, assim será, por ele mesmo, providenciado.

Este o entendimento que torna mais inteligível a indagação que faz Verger (1991, p. 20), e que já traz, em si mesma, a resposta: “Como e por que as pessoas poderiam exigir que um estrangeiro participasse do culto, não tendo nenhuma ligação com os ancestrais em questão?”

Portanto, não é pertinente, ao ser humano, convencer alguém a pertencer ou permanecer na comunidade, exceto se por vontade do sagrado; é no mesmo entendimento que se pode, talvez, compreender que deixar alguma comunidade, a *contrario sensu*, segue a mesma lógica.

Em resumo: para a matriz africana, o indivíduo não é visto como unidade isolada mas, sim, como a materialização, ou melhor, a atualização de toda a experimentação anterior desenvolvida por seus antepassados, o que deve ser traidado para sua descendência, visto que o elo de sua linhagem é contínuo e ele, indivíduo, é, apenas, a versão atual da mesma.

Porém, o indivíduo não se completa nesta visão vertical: horizontalmente, cada um está preso à sua faixa etária, posto que a carga divina – o *asè* – que traz cada indivíduo, somente se reforça com o *asè* alheio, à vista da compreensão da incompletude individual e da complementariedade necessária, só encontrada no conjunto.

Daí que a compreensão do diferente como imprescindível, surge como indispensável ao grupo; e esta percepção aponta para a plasticidade do conjunto que, sempre incompleto, necessariamente se reforça, apenas, pela complementariedade.

É deste entendimento que parece decorrer a hierarquização por faixa etária que, se ritual na diáspora em função do tempo de consagração do fiel, é natural na África, conforme informa Bâ (2003) quanto à associação de idade que comandou em sua aldeia, e que era composta por meninos de, aproximadamente, treze anos de idade:

A vida dos meninos nas associações de idade constituía assim um verdadeiro aprendizado de vida coletiva e das responsabilidades, sob o olhar discreto mas vigilante dos mais velhos que as apadrinhavam. (BÂ (2003, p. 170)

Desta fala, parece possível extrair a evidente presença do princípio da ancestralidade, consolidada no respeito e submissão aos mais velhos, o que toma forma no intenso controle social.

Isto, inclusive como fonte indispensável ao ajuste dos saberes e princípios da comunidade e da complementariedade existente no grupo, componentes essenciais ao desenvolvimento comum, que se transmite por via educacional.

Outro ponto, formador e sustentáculo da teologia africana, é o mito sagrado; sobre o tema, Machado (2003, p. 15) opina: “os mitos são metáforas da vida. São histórias simples que contam a origem do mundo com imagens que traduzem o pensamento mais profundo sobre as coisas e sobre nós mesmos.”

Se assim é, é pela aproximação do mito à vida material que o candomblé encontra fundamentação teológica; o mito, ao representar o passado que se atualiza, desvela as necessidades do fiel; mais além, sugere caminhos para a solução das dificuldades desse e para a potencialização da interferência do divino em cada vida individual.

Isso porque, segundo se crê, a energia da divindade – *asè* - se materializa nos indivíduos, complementando-se no grupo, visto que ninguém traz, consigo, a totalidade da energia; o que só é possível com a totalidade do conjunto.

Daí a necessária diferença individual disponível para o grupo, o que impõe, enfatize-se, a colaboração e a complementariedade social.

Fundamentos antropológicos

Diante da exposição, acima, de alguns dos principais fundamentos teológicos que sustentam a religiosidade de matriz africana, faz-se necessário explicitar como eles se materializam na visão filosófica sobre o ser humano, especialmente quando em sociedade.

Com isso em mente, parece possível afirmar que, nas sociedades assim formatadas, o indivíduo, em si, não tem completude, o que só pode ser alcançado, reforça-se, em comunidade, de onde decorre toda a organização social, a exigir que cada um se preocupe com o todo; mas, em sentido contrário, o todo tem que, por obrigação, preocupar-se com cada um, assentando-se em

princípios de comunidade e complementariedade.

No entanto, o princípio do respeito à ancestralidade, consolidado na autoridade dos mais antigos, faz com que o indivíduo, visto em sua evolução social, sempre se encontre sujeito à hierarquia imposta pela longevidade, conforme acima abordado.

Por outro olhar: todos os componentes do grupo encontram-se vitaliciamente pertencendo a seu estrato de idade; mas, com incontornável responsabilidade comunitária que, se na África decorre do nascimento material, na diáspora tem origem na iniciação ritual.

Portanto, o indivíduo se encontra, sempre, no entrecruzamento de duas linhas de pertencimento: a horizontal, da qual decorre o *ubuntu*, enquanto a vertical o identifica com sua linhagem, de onde recebe seu *asè*, bem como a responsabilidade para com seus pares e sua descendência; o que funciona como pilar central em seu processo educacional comunitário; parece possível admitir-se que é desta visão que deriva sua colocação no mundo.

Decorre que o indivíduo é visto, sempre, como elo de duas cadeias que se unem, obrigando-o e o personalizando enquanto pertencente tanto ao grupo social, hierarquizado em faixas etárias, quanto à linhagem, conforme ensinou Munanga; entendimento esse que torna necessário explicitar melhor no que consiste a filosofia *ubuntu*.

Para tanto, cabe recorrer a Silva (2009), que resume tal conceito da seguinte forma:

- . filosofia que se refere à humanidade com os outros;
- . conceito amplo sobre a essência do ser humano e a forma deste se comportar em sociedade: o que afeta o indivíduo, afeta a comunidade;
- . capacidade humana de compreender, aceitar e tratar bem o outro;
- . generosidade, solidariedade, compaixão, desejo sincero de felicidade e harmonia entre os membros do grupo.

Eis como Silva (2009, p. 24), recorrendo a Tempels (1949), explica esta filosofia: “[..] o mundo é constituído de energia, de força em constante movimento e alteração, do mesmo modo [como] a física explica o mundo físico”.

Note-se que, diante desta dissecação, resta claro que a filosofia *ubuntu* considera o ser humano, por consciente, responsável, em grupo, pela preservação de toda a natureza; mas, também

o coloca, como indivíduo, dependente da efetiva colaboração grupal, geradora da circularidade da cultura, conforme aponta esta filosofia.

Isto posto, parece que se está no momento certo para se abordar os fundamentos pedagógicos em sua dinâmica, tornando-os melhor consolidados.

A dinâmica dos fundamentos pedagógicos

Nos ambientes religiosos de matriz africana, em especial no candomblé de nação Ketu, durante o ritual de iniciação religiosa e no momento seguinte, os ensinamentos priorizam o comportamento social, as posturas diante da hierarquia e da genealogia da Casa⁴ em que o ritual acontece, bem como as exigências, obrigações e interdições, temporárias ou não, que o sagrado requer do iniciando.

Passado o ritual, o noviço adquire o *status* de membro efetivo de sua nova família, à qual passa a pertencer por laços sagrados: portanto, é de seu dever o conhecimento dos ritos, profanos ou não, adotados pela comunidade; o que só pode ser atingido por alguns caminhos, que se apresentam concomitantes; mas, não excludentes entre si.

O principal deles aparenta ser a curiosidade provocada no próprio aprendiz, visto que é de seu dever demonstrar interesse em aprender, o que se manifesta por sua oferta voluntária em auxiliar quem quer que se encontre fazendo o que quer que seja; outro caminho tem o mesmo efeito, mesmo à revelia do aprendiz: é quando alguém, com maior longevidade religiosa, o encarrega de executar ou auxiliar em alguma tarefa que este alguém julgue importante para o aprendiz.

Neste momento, o noviço pode ser incumbido de fazeres, sagrados ou não, mas ainda simples, similares ou pouco mais complexos que os anteriores: a arrumação ou o enfeite dos locais onde os ritos acontecem, o auxílio na cozinha, quer ritual, quer profana, etc., em que procedimentos adequados lhe são ensinados, mesmo sem qualquer justificativa para esse ou aquele fazer, essa ou aquela postura, proibição ou exigência.

No mesmo sentido e com o mesmo teor, vem a participação obrigatória em rituais de purificação ou de oferenda aos orixás, o que ocorre em conjunto com toda a comunidade.

Como decorrência o aprendiz, se efetivamente interessado em aprender, se defronta com

4 Termo aqui entendido tanto no sentido de templo quanto de comunidade religiosa, concomitantemente.

outro instrumento educacional muito utilizado e de grande eficácia para a transmissão de saberes nesse ambiente religioso: o fazer para saber, o que exige atenção, dedicação, tempo, interesse e disponibilidade.

Ou seja: no candomblé, a transmissão de conhecimentos se dá, em grande monta, a partir da curiosidade do aprendiz; é ele o motor do processo, ao apresentar dúvidas e inseguranças, que decorrem do fazer sem saber o fundamento do que faz, o que pode levá-lo a estranhar e encontrar dificuldades no fazer, antes de conhecer a teoria.

Neste momento, novos instrumentos aparecem como atuantes: o erro como potencializador, aliado à citada curiosidade provocada, passam a movimentar o neófito em direção a quem tem maior longevidade ritual, ou seja: em direção aos “mais velhos”. Mas, quem é “mais velho”?

No Candomblé, idade ritual é posto: um ano, um dia a mais de iniciação, é mais velho, é ensinante. E o mais velho é, sempre, responsável pelo mais novo: a tradição como coisa sagrada, a hierarquia, baseada na longevidade ritual, aparecem como incontornável postura social. Os mais velhos, por obrigação ritual, ensinam os que vêm depois.

Quanto a isso, cabe ressaltar a fala captada por Caputo (2012, p. 13), em seus vinte anos de pesquisa em Casa de Culto de candomblé situada na Baixada Fluminense: “Eu aprendo errando. Quando a gente erra é bom porque vem alguém e diz como é. Aí a gente repete a gestualidade, dança certo, canta do jeito certo. [...]”.

Daí que a curiosidade por entender o que está acontecendo advém naturalmente, invertendo o sentido do processo escolar tradicional de ensino, sem que, em momento algum, e até por força da hierarquia e longevidade, o ensinante perca seu poder de controle.

Como decorrência, o ensino acontece preenchendo a curiosidade do aprendiz, com o que está descartado o ensino “bancário” tão condenado por Freire (1987), visto que o aprendizado se dá pelo caminho fazer para saber, não saber para fazer, como é típico da prática pedagógica escolar comumente encontrada em nossa sociedade secular.

Diferencial importante que esta dinâmica produz no método de aprendizado, é que a transferência de saberes circula por demanda, não por oferta. Ou seja: a prioridade do conteúdo abordado responde a dúvidas e erros do aprendiz, não a qualquer aula preparada em que a teoria antecede a prática, marca importante do ensino escolar ocidental tradicional.

Assim sendo, o aprendizado se vale da lógica, não da memória, porque a explicação

encontra lugar certo onde se assentar no intelecto do aprendiz: o espaço aberto pela dúvida é preenchido pela explicação, o que torna fluído e solto o que seria o currículo que, no entanto, não perde sua eficácia, porque totalmente adaptado ao conhecimento e às carências do aprendiz.

Isto posto, destaque-se que, diante deste entendimento e coerente com o mesmo, é permitido, ao “mais velho”, negar a informação solicitada, quer por questões de imaturidade do noviço, quer por decorrência de interditos rituais ou, ainda e no extremo, pela própria insegurança deste em transmitir conhecimentos sobre os quais o próprio questionado ainda está na fase fazer para saber, e não quer demonstrar tal ignorância por força do intenso controle social a que está sujeito e que será abordado adiante.

Neste momento talvez caiba apresentar outro portentoso instrumento de ensino do candomblé: a negação criativa. Como efeito desta prática, o aprendiz que, de fato, se interesse em aprender, comumente recorre a outros meios de apropriação do saber, que podem ir da apresentação da mesma dúvida a outro membro da comunidade, à busca de soluções externas.

Diante desta postura, há que se admitir a constante presença de outro poderoso instrumento de ensino acima apontado: o intenso controle social, onipresente quer em linha horizontal, porque age entre pares de longevidade ritual próxima, quer em linha vertical, por exercido, constantemente, pelos “mais velhos”, até como obrigação de zelo pelo acerto ritual.

Como decorrência, o aprendiz é instado, durante todos os momentos, a buscar o aperfeiçoamento e a extensão de seus conhecimentos, até para ver-se ao largo de críticas sobre seus possíveis erros, que podem ser aplicadas até por quem não saberia fazer melhor.

Neste ponto, parece útil abordar uma das características deste ensino, que decorre do que acima vem descrito: quem ensina é todo o ambiente, é todo o processo, visto que, conforme também citado por Caputo (2012, p. 138): “com tudo se ensina e com tudo se aprende, numa rede espalhada de conhecimentos e experiências tanto espirituais quanto materiais, [que] estão [...] impregnados nas vidas dos integrantes do culto”.

Isto posto, estar-se-á diante da figura do que, talvez, se pode chamar de mestre difuso: toda a comunidade e todos os processos servem para ensinar, para transmitir conhecimentos e para despertar a curiosidade, disparando a dinâmica acima exposta.

Porém, sempre haverá algo não sistematizado, algo oculto nos ensinamentos assim apreendidos; e seu desvelamento sempre encontrará fundamento nos mitos dos orixás, motores estes que podem, a

qualquer momento, ser acionados, mencionados, discutidos e interpretados por qualquer dos membros da comunidade; o que dispara, comumente, agradáveis conversas, centradas na interpretação material dos mitos dos orixás.

Se assim é, parece possível admitir que, em última análise, quem de fato ensina é o sagrado, o lado invisível, que dá sustentação às coisas materiais, ou seja: por seus meios e modos, o ensinante supremo é o personagem principal desta rica mitologia: o próprio orixá.

Como característica intrínseca, o aprendizado, por definição, é eterno: ciclo após ciclo das comemorações rituais, novos saberes se assentam sobre os conhecimentos já consolidados, caracterizando o ensino “em espiral”; ou em camadas, se assim se pode chamar.

Cabe ressaltar, ainda e conforme se depreende de tudo o que foi acima exposto, que o currículo resta individualizado, já que o ensino por demanda depende do que questiona cada aprendiz.

Daí que as avaliações, que são constantes e se curvam unicamente, como se depreende do que acima vai exposto, ao difuso, mas onipresente, controle social, sem se prender a qualquer parâmetro fixo, exceto à comparabilidade entre o que se espera de conhecimento de cada fiel em mesma faixa de longevidade ritual, e o que o grupo desta faixa apresenta como cabedal de conhecimentos.

Percorrido este caminho que, de fato, é muito mais diverso do que o que aqui vai sucintamente apresentado, resta abordar questões fundamentais que devem ser respondidas quando se trata de processos educacionais.

A primeira delas, visto os fundamentos teológico e antropológico acima apresentados, diz respeito à finalidade do ensino no candomblé.

Essa, como tudo nesta visão de mundo, tem dupla origem e duplo destino: como origem, a ação do divino sobre o profano, a enxergar cada fiel como elo de sua linhagem; o que o torna, conforme já abordado, responsável pela manutenção e transmissão à descendência, tanto mística quanto biológica, dos saberes e fazeres dos antepassados e ancestrais.

Se assim é, o indivíduo tem, como primordial responsabilidade, o dever de aprender para ensinar, o que lhe obriga a conhecer, interagir e interferir em seu entorno; inclusive, atuando para produzir adaptações de sua tradição às exigências materiais da evolução social.

Neste sentido, cabe reproduzir o que opina Mãe Palmira que, em fala captada por Caputo

(2012, p. 63), aponta: “[...] o candomblé precisa mesmo passar por mudanças”; mas, não em seu conteúdo original, visto que este é sagrado; diz Mãe Palmira sobre o tema: “[este] ainda está guardado e vai permanecer”, até porque o invisível “[...] não está nem estará nos livros”.

A outra origem e finalidade diz respeito ao pertencimento social: até por consequência do que acima vai exposto, o indivíduo dilui sua individualidade no grupo, visto que seu aprendizado e, como decorrência, seu saber, é único: mesmo quando em grande parte compartilhado, não se esgota em si mesmo.

Por outro olhar e dadas as características deste aprendizado, que se dispara por ação individual do aprendiz, cada qual mantém a própria gama de conhecimentos ou de interpretações destes, compondo o conjunto de saberes que se diferenciam, mesmo quando pouco, daqueles dos demais.

Decorre que só o conjunto, a comunidade e, quando muito, o *staff* sacerdotal, possui todos os saberes necessários à própria convivência; o que pode diferenciar – e diferencia – as práticas, tanto sociais quanto rituais, entre Casas diferentes.

Isto, porque o conjunto, a identidade e a intensidade do divino em cada Casa são próprios, até mesmo como decorrência da genealogia e nação de cada uma, do orixá a que esta se dedica, e àquele a que se filia seu sacerdote.

Disto resta que o conteúdo dos saberes também diverge Casa a Casa, assim como caso a caso; embora assentado em bases comuns – a mitologia dos orixás, por princípio – a sequência de celebrações, assim como o procedimento ritual, é são próprios e personalizados a cada Casa.

Como efeito, os saberes disponíveis podem divergir, até mesmo, fiel a fiel; o que faz com que os fiéis adquiram conhecimentos diferentes, mesmo quando convergentes. Mas, sempre assentados em fundamentos, imutáveis e comuns.

Quanto ao método, assenta-se, primordialmente, no interesse individual, que é movido pela observação, curiosidade, imitação e experimentação, tudo balizado pelo temor ao erro repetido e à possível ofensa ao orixá.

Portanto, o método consiste, fundamentalmente, em deixar expostos, durante todo o tempo, todos os saberes materiais necessários ao aprendizado; o que desafia o aprendiz a questionar o próprio fazer e, assim, buscar conhecimentos, quer no ambiente a que se encontra filiado, quer fora dele.

Ressalte-se, por imprescindível, que o método se materializa pela oralidade, o que o obriga o aprendiz a valer-se de toda a atenção possível para aprender; e que esta oralidade não tem, apenas, fundamento no segredo ritual, que só deve ser partilhado por aqueles preparados para entendê-lo e operá-lo mas, também e principalmente, na incontornável postura do aprendiz em apreender todo o entorno e momento em que aprende.

Portanto, o aprendizado não acontece pela mera memorialização mas, sim, pela absorção de todo o ambiente, com todos os sentidos atentos: é a memória africana agindo, conforme a explica Bâ (1997, p. 15):

Nas civilizações orais, a palavra compromete o homem, a palavra é o homem. Daí o respeito profundo pelas narrativas tradicionais legadas pelo passado, nas quais é permitido o ornamento na forma ou na apresentação poética, mas onde a trama permanece imutável através dos séculos, veiculada por uma memória prodigiosa que é a característica própria dos povos de tradição oral.

Porém, neste ponto, também cabe mencionar Oliveira (2003, p. 118):

[...] a tradição africana atualizada pelos afrodescendentes é autêntica na medida em que advém da experiência (ética) coletiva dos africanos. A tradição cria identidade, pois ela é o manancial dos valores civilizatórios e dos princípios éticos (filosóficos) que singularizam a história dos afrodescendentes. A legitimidade da tradição africana dá-se, exatamente, por ela não ser a memória fossilizada do passado, mas uma experiência atualizada no calor das lutas dos afrodescendentes.

Portanto, os ajustes acontecem, primordialmente, pela intervenção oral e pelo exemplo que a vigilância dos “mais velhos” exerce sobre o procedimento dos “mais novos”, o que também tem amplo espectro: a vigilância e a correção agem tanto sobre as posturas sociais⁵ quanto sobre os fazeres rituais; e são constantes e onipresentes, o que alavanca o cabedal de saberes do aprendiz, visto que, na fonte de todas as posturas, conforme fartamente aqui abordado, está a mitologia dos orixás.

A absorção dos saberes, conseqüentemente, se dá pela repetição, o que se consubstancia na experiência.

Quanto à avaliação, conforme se depreende do próprio método, é constante, e se dá tanto horizontal quanto verticalmente: no primeiro caso, entre os pares, especialmente quando próximos em longevidade ritual; no segundo, pela constante vigilância dos mais velhos, zelosos não só sobre o acerto dos fazeres, quanto pela postura social, o que se apresenta, especialmente, nas visitas a

5 Como exemplo, o lugar em que cada um senta em relação a seus “mais velhos”, a adequação da roupa, o interesse em colaborar nos afazeres da Casa, as afinidades de cada um, dentre outros, são itens sempre observados e ajustados pelos pares.

outras Casas, quer recebidas, quer concedidas, onde este item faz muita diferença.

Decorre que, se todo o visível é materialização do invisível, a avaliação e os ajustes daí decorrentes só podem ser atribuídos, em última instância, à ação do orixá; isto, até porque o limite humano da compreensão sobre o divino, é o limite da compreensão humana.

Referências

- BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athena-Casa das Áfricas, 2003.
- BÂ, Amadou Hampâté. A educação tradicional na África. In: **Revista THOT n. 64**. São Paulo: Palas Athena, 1997, p. 23-26.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- MACHADO, Vanda. Fundamental é ser aprendiz e malungo. **Apostila do Grupo de Trabalho para inserção das diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas – GT-Ensino Fundamental II**. Brasília: MEC: SECAD, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. O universo cultural africano. In: **África-Brasil**. Belo Horizonte: Fundação JP. v. 14, nº 7 a 10 – jul. a out/1984, p. 64-74.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.
- SANTOS, Ademir B. **Fundamentos da circulação de saberes nos espaços religiosos de matriz africana: análise no Ilê Alaketu Asè Omô Logunedé**. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9631> (Dissertação - 17 03 2018.docx). Acesso em: 18 mar.2021.
- SANTOS, Juana Elbein. **Os Nàgô e a morte**. São Paulo: Vozes, 1977.
- SILVA, Dilma Melo. **Por que riem da África?** São Paulo: Terceira Margem, 2009. (coleção Percepções da Diferença. Negros e brancos na escola, 6).
- SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- VERGER, Pierre. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo**. São Paulo: Corrupio, 1991.