Expediente

Editor

Wilson do Nascimento Barbosa, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Edição & Revisão

Apoena Canuto Cosenza, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Carlos Eduardo Alexandre Francisco, Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Duarte Luciano Antunes, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UNICAMP, Brasil

Danilo Luiz Marques, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Eduardo Januário, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Eva Aparecida dos Santos, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Flávio Thales Ribeiro Francisco, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Gabriel dos Santos Rocha, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Helena Wokim Moreno, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Márcia de Paiva Fernandes, Programa de Ciência Política - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

Maria Rosa Dória Ribeiro, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Renata Ribeiro Francisco, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Simone Barboza de Carvalho, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

Thiago Sapede, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Conselho Editorial

Alberto Oliveira Pinto, Centro de História da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa Universidade de Lisboa, Portugal

Alexandre Vieira Ribeiro, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alexsander Lemos de Almeida Gebara, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ana Mónica Henriques Lopes, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Carlos Moreira Henriques Serrano, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Celso Castilho, Universidade de Vanderbilt, Estados Unidos da América

Fabiana Schleumer, Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Fabio Baqueiro Figueiredo, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil

Irinéia M. Franco dos Santos, Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Kabenguelê Munanga, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Leila Maria Gonçalves Leite Hernandez, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Lígia Fonseca Ferreira, Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

Maria Cristina Cortez Wissenbach, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Brasil

Mário Augusto Medeiros da Silva, Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Marina de Mello e Souza, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Marina Gusmão de Mendonça, Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Matheus Gato, Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Mônica Lima e Souza, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Muryatan Santana Barbosa, Universidade Federal do ABC, Brasil

Nkolo Foé, Université de Yaoundé, Ecole Normale Supérieure, Camarões

Rodrigo Bonciani, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil

Ronilda Iyakemi Ribeiro, Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, Brasil

Sebastião Vargas Ferreira Netto, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdemir Donizette Zamparoni, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Wilson do Nascimento Barbosa, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Autor Corporativo

Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano X, NºXX, Dezembro/2017

NEACP – Núcleo de Estudos de África, Colonialidade e Cultura Política

Sankofa - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana

Publicação semestral do NEACP – Núcleo de Estudos de África, Colonialidade e Cultura Política.

Departamento de História (USP). Av. Professor Lineu Prestes, 338. Cidade Universitária.

Sala M-4. São Paulo – SP – CEP 05508-900. Telefone: (011) 3091-8599.

http://sites.google.com/site/revistasankofa

revistasankofa@gmail.com

http://site.google.com/site/neacpusp
neacp.usp@hotmail.com

Orientação para Autores:

Os textos enviados para publicação devem obedecer às seguintes normas:

1. Artigos: mínimo de quinze, máximo de trinta páginas, em Times New Roman, corpo 12, entrelinha 1,5.

2. Resenhas: mínimo de duas, máximo de seis páginas, em Times New Roman, corpo 12, entrelinha 1,5.

3. Entrevistas: mínimo de duas, máximo de dez páginas, em Times New Roman, corpo 12, entrelinha 1,5.

4. Documentação: mínimo de dez, máximo de vinte páginas, em Times New Roman, corpo 12, entrelinha 1,5.

5. As citações, notas de referência e indicações bibliográficas devem seguir as normas atualizadas ABNT.

6. Os artigos devem vir acompanhados com resumo e palavras-chave em português e em língua estrangeira.

7. Todos os artigos devem vir acompanhados de bibliografia ou referências bibliográficas.

8.Serão aceitos artigos em espanhol ou inglês, acompanhados de resumo e palavras-chave em português.

Os textos devem ser enviados em formato doc ou rtf para o endereço eletrônico:

revistasankofa@gmail.com.

Juntamente com os mesmos, deverá ser encaminhado um resumo de até dez linhas sobre a qualificação acadêmica e profissional do(s) autor(es).

Aguardamos a vossa participação.

Os Editores.

FICHA CATALOGRÁFICA

SANKOFA - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana/Núcleo de Estudos de África, Colonialidade e Cultura Política – Número XXV, Ano XIV, Novembro. São Paulo, NEACP, 2021.
http://sites.google.com/site/revistasankofa

Semestral

1. História da África. 2. Diáspora Africana

Sumário

SOBRE A SANKOFA.....5

EDITORIAL.....6

EVANGELIZAÇÃO, GUERRA CIVIL NO KÔNGO E ÑSÎMBA VITA (KIMPA VITA).....7

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PRESENTES NAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA 37

TENSÕES E TRADIÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS DAS RAPARIGAS MOÇAMBICANAS.....52

FIRMIN, JOSEPH-ANTÉNOR. IGUALDAD DE LAS RAZAS HUMANAS: ANTROPOLOGÍA POSITIVA. LA HABANA, EDITORIAL DE CIENCIAS SOCIALES, 2013.....75

SOBRE A SANKOFA

O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “se wo were fi na wosan kofa a yenki” que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Também se apresenta como um desenho similar ao coração ocidental. Os Ashantes de Gana usam os símbolos Adinkra para representar provérbios ou ideias filosóficas.Sankofa ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar.

Sankofa é, assim, uma realização do eu, individual e coletivo. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado. Ele representa os conceitos de auto-identidade e redefinição. Simboliza uma compreensão do destino individual e da identidade coletiva do grupo cultural. É parte do conhecimento dos povos africanos, expressando a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro.

Deste saber africano, Sankofa molda uma visão projetiva aos povos milenares e aqueles desterritorializados pela modernidade colonial do “Ocidente”. Admite a necessidade de recuperar o que foi esquecido ou renegado. Traz aqui, ao primeiro plano, a importância do estudo da história e culturas africanas e afro-americanas, como lições alternativas de conhecimento e vivências para a contemporaneidade. Desvela, assim, desde a experiência africana e diaspórica, uma abertura para a heterogeneidade real do saber humano, para que nos possamos observar o mundo de formas diferentes. Em suma, perceber os nossos problemas de outros modos e com outros saberes. Em tempos de homogeneização, esta é a maior riqueza que um povo pode possuir.

EDITORIAL

Caros leitores,

Nessa vigésima quinta edição da revista Sankofa, apresentamos artigos que trazem perspectivas e objetos variados, de pesquisadores que fornecem distintos métodos de trabalho. Mantemos o enfoque nos estudos sobre a África e a diáspora africana, abrindo espaço para a produção de conhecimento com o objetivo de enriquecer a compreensão e debate à respeito da história que é parte fundamental da constituição da sociedade contemporânea.

Abrimos essa edição com o texto de Patrício Batsikama: “Evangelização, Guerra civil no Kôngo e Nsímba Vita (Kimpa Vita)”. O artigo faz uma importante contextualização da guerra civil (1543-1704) e do processo de evangelização que atingiu o antigo reino do Kôngo. O autor recoloca a religião como instrumento de resistência à opressão, salientando o legado da profetiza Kimpa Vita para o protonacionalismo na África Central Ocidental com Kimbanguismo e Tokoismo. Em seguida, trazemos o artigo de Ademir Barros dos Santos: “Fundamentos pedagógicos presentes nas religiões de matriz africana”. Com enfoque na resiliência das práticas pedagógicas africanas, o artigo aponta a presença de poderosos instrumentos pedagógicos que atuam e resistem como alternativas à educação formal.

O terceiro artigo dessa edição é “Tensões e Tradições na Alfabetização e Educação de Adultos de mulheres moçambicanas”, de Luís Carlos Ferreira e Linconly Jesus Alencar Pereira. O texto analisa as consequências das tentativas de recuperação da história e memória das tradições africanas vivas na educação das mulheres moçambicanas. Os autores destacam entre outras tradições, a celebração do casamento pela cerimônia de lobolo, prática autorizada pela família da noiva, que teria efeitos negativos sobre a educação feminina.

Para encerrar essa edição, trazemos a resenha de Rodger Richer, do livro A igualdad de las razas humanas: antropologia positiva. A obra em questão foi escrita pelo haitiano Joseph-Anténor Firmin, é considerada divisor de águas nas ciências sociais. Publicado em 1885, o livro é fundamental para compreender a linha argumentativa dos antropólogos que defendiam a existência de desigualdades entre as raças humanas. Ideias que influenciaram a posição colonialista e imperialista de diversos países europeus.

Boa leitura!

EVANGELIZAÇÃO, GUERRA CIVIL NO KÔNGO E ÑSÎMBA VITA (KIMPA VITA)

Patrício Batsîkama[1]

Resumo

A evangelização do antigo reino do Kôngo levou a uma guerra civil que, desde 1543 até 1704 desestruturou este reino. Ñsîmba Vita – mais conhecida por Kimpa Vita – aparece e conduz o *kimpasi* com propósito de repor a ordem. Conseguiu, mas por pouco tempo. Ela foi presa, julgada e queimada viva. O presente trabalho aborda de forma breve esse período e recoloca a importância da *religião* enquanto resistência à opressão. Também, mostra-nos que o legado desta profetisa ética proporcionou o Protonacionalismo na África Central Ocidental com Kimbanguismo e Tokoismo.

Palavras-passe: Guerra civil no Kôngo, Ñsîmba Vita (Kimpa Vita), Evangelização

Abstract

The evangelization of the ancient Kôngo kingdom led to a civil war that, from 1543 up to 1704, and disrupted this kingdom. Ñsîmba Vita – wellknown as Kimpa Vita – appears and leads the kimpasi with the purpose of restoring order. She did it, but for few times. She was arrested, judged and burned alive. The present work briefly addresses this period and re-emphasizes the importance of religion as resistance ways from the oppression. Also, it explain to u show the legacy of this ethical prophetess provided Proto-nationalism in Central West Africa: Kimbanguism and Tokoism.

Key-words: Civil War, Kongo kingdom, Ñsîmba Vita “Kimpa Vita”.

1 Professor de História de Angola; Sociologia das Religiões no Instituto Superior Politécnico Tocoista (ISPT), Luanda

1. Da chegada dos Europeus

Depois da chegada de Diogo Cão ao Kôngo, em 1482, verificaram-se muitas viagens subsequentes, entre 1484 e 1491, que incluíram embaixadores kôngo.[2] A religião e a política foram os dois domínios de colaboração discutidos e aparentemente aprovados entre ambos os lados. Por isso, antes do batismo do rei Ñzînga Nkuwu no dia 3 de Abril de 1491, Nsaku Ne Vunda fez um pronunciamento solene em nome do Conselho do Reino.[3] Tratava-se da *resolução* que oficializa o cristianismo no reino do Kôngo. Nesse pronunciamento, fez menção às guerras vindouras, mas também à *Dama linda* que "irá pôr fim às atrocidades e reinstalar a paz".

O maior Sacerdote Nsaku Ne Vunda[4] era muito considerado pelos padres e recebia alguns benefícios, graças às suas visões proféticas. Foi escolhido como o responsável máximo da Igreja local nos assuntos da construção que implicam a escolha de lugares sagrados. Também era encarregado da Educação Nacional. Os portugueses e religiosos aceitaram-no depois de uma demonstração: ele indicou um rio (ou lago) onde deveria ser encontrada a pedra *lusûnzi* que testifica a revelação do cristianismo no Kôngo. Por acreditar nisso, os padres europeus construíram uma igreja – Santa Maria Nossa Senhora – aberta no dia 1 de junho de 1491.[5] Foi nessa igreja que foram batizados Dom Afonso I Mvêmba Ñzînga, sua mãe Dona Eleonora Ñlaza Ñzînga e todos os altos funcionários de Mbânz'a Kôngo na época.

Por outro, ela deveria ser *ngânga kitomi* e *ngânga mayînda*. O local era Mbata, espaço dos sacerdotes. Mais especificamente, três locais foram apontados: (i) Kiñzâmba Mbûdi,[6] a nordeste de Mbânz'a Kôngo; (ii) Ngûngu Mbata (Môngo'a Mbata), local dos sacerdotes; (iii) Mbânz'a Mbata, local de Nsaku Ne Vunda. Foram criados alguns símbolos desta *Dama bonita*, em forma de cânticos codificados que circulavam em cerimônias específicas. É assim que no *kimpasi* surgiu a personagem de Ñdûndu que, por norma, deveria ser o gêmeo mais velho [*ñsîmba*]. Significa dizer que *ñdûndu* simboliza o Espírito do mar que associa a *origem* dos evangelizadores ao passo que *gêmeo* simboliza o "Espírito de Deus das nascentes", na cosmogonia kôngo. A topografia social de *kimpasi* explica quanta importância era dada a *ngwa Ndûndu* (mãe Ndûndu) e os integrantes acreditam – caso analisemos os cânticos e vários provérbios – que sejam a fonte da *paz* face às aflições que assolam a sociedade.

2 BRÁSIO, 1973: 167-168
3 CUVELIER, 1948b: 81
4 Os católicos carmelitas consideram-no como Sumo Pontífice, igual ao Papa.
5 BRÁSIO, 1973: 209
6 A pedra de *lusûnzi* terá sido encontrada perto do Vale de Mbidizi (onde nasceu Ñsimba Vita).

Em 1491, o cristianismo foi visto como uma arma com a qual o Kôngo poderia alargar a sua influência no exterior, principalmente, em busca de qualidade na educação e comércio que foram os interesses discutidos. Em contrapartida, a Corte cristianizou-se com baptismos públicos. Além de manter a poligamia,[7] nunca os kôngo convertidos deixaram de realizar o "culto dos ancestrais".[8] Na cosmogonia kôngo, o culto dos ancestrais e a poligamia constituem o suporte da organização social.[9] O culto dos ancestrais é a celebração da união entre municípios através das suas terras. Deixar esse culto seria a desunião dos municípios. Ora, os municípios simbolizam os anéis socioculturais, socioeconômicos e sociopolíticos.[10] Se para o catolicismo deveria se abolir o culto dos ancestrais, para os kôngo tal fato resultaria no desmembramento da União. Optou-se pelo "Dia de São Tiago"[11] como convergência, mas a radiografia dos factos indica que foram duas realidades antagônicas. O culto dos ancestrais enquanto anel político-cultural é um *rendez-vous* entre o Poder central e os partidos políticos e esse diálogo é desejado por todos os sectores sociais com fins de alcançar a felicidade social. Ora, *a missa* para salvação individual não bate certo.[12]

Dom Afonso I Mvêmba Ñzînga materializou os propósitos da aliança: (i) foram mandados jovens kôngo estudar em Portugal em diferentes especialidades, incluindo a Teologia; (ii) foram construídas igrejas e escolas em Mbânz'a Kôngo. Durante 39 anos, verificou-se uma nova topografia social, anatomia social diferente e forças culturais que competiam para o Poder, isto é, durante o reinado do monarca kôngo nasceu uma cidade europeia que rivalizava com a cidade que ainda aderia à moda local. Daí, nasceu um *duelo* entre cidade-Estado e cidade-aldeia. A primeira é urbanizada aos conceitos da hierarquia vertical (figura do rei/lei) na base do cristianismo, ao passo que a segunda é urbanizada aos conceitos da hierarquia horizontal (colegial) na base do culto dos ancestrais.[13] Essa separação cristalizou-se nos habitantes consoante residirem numa ou noutra cidade.

7 A poligamia é antes o núcleo da organização social das linhagens na distribuição das responsabilidades. Abolir a poligamia simbólica seria desconfigurar a sociedade.
8 PIGAFETA; LOPES, 1989: 23, 87
9 FUKYAWU, 1969: 71, 138-140
10 NGOMA, 1963: 72
11 BRÁSIO, 1973: 212-215
12 JANZEN, 1982: 182; MACGAFFEY, 1986: 63
13 CAMPELO; BATSÎKAMA, 2011: 161-179

Dom Afonso I Mvêmba Ñzînga
© Corbis

2. Crise na sucessão dos reis pós-Dom Afonso I

Depois de Dom Afonso I Mvêmba Ñzînga falecer, a situação agudizou-se com irregulares competições políticas, assassinatos frequentes e desordem total. A causa situa-se na bifurcação das duas topografias sociais concorrerem a um mesmo espaço. O comércio dos escravizados foi instalado, com a bênção dos padres, com o agravante de despovoar os principais centros populacionais. Já na época de Dom Afonso I Mvêmba Ñzînga, verificavam-se missões militares com exploração prévia dos religiosos: Simão da Silva em 1512; Gregório Baltazar em 1520; Baltazar de Castro em 1526; Manuel Perreira em 1537. Contudo, Dom Afonso I Mvêmba Ñzînga ergueu a igreja num local chamado Mbîla (ou Mbîlu), que era um lugar sagrado.[14]

Depois da morte de Dom Afonso I Mvêmba Ñzînga, em 1543, Dom Pedro I Ñkânga Mvêmba sucedeu-o sob grandes contestações da cidade-aldeia que não reconheceu a sua

14 BRÁSIO, 1969: 492.

consagração por um Nsaku Ne Vunda legítimo.[15] Essa revolta foi consentida por grande parte da cidade-Estado. A sua eleição é um ato anticonstitucional que os portugueses – com os seus aliados locais – queriam legitimar, à luz daquilo que aconteceu com o filho de Dom João I Ñzîng'a Nkûwu. Neste conflito político, desenharam-se disparidades econômicas e o mercado financeiro colapsou na cidade-aldeia.[16] Ora, a cidade-Estado tem pouca população em relação à cidade-aldeia. Isso reverteu a realidade: riquezas que desde sempre pertenciam aos munícipes passaram a ser reserva exclusiva dos habitantes da cidade-Estado. Uma minoria com riquezas e forças (militares) acaparou-se, também, da legitimidade do Conselho do reino (que, na verdade, era completamente pertencente à cidade-aldeia). Os centros socioeconômicos da cidade-aldeia passaram a fornecer escravizados e foram privados das suas forças sociais. O rei Pedro I Ñkânga Mvêmba foi deposto em 1545 e, por força, exilou-se numa igreja.[17] No seu lugar, foi tronado Dom Francisco I Mpudi'a Ñzînga Mvemba com apoio da cidade-Estado. Contudo, ele morre no mesmo ano, deixando o lugar a Dom Diogo I Ñkûmba Mpudi'a Ñzînga. As guerras não cessavam. Desenhou-se uma nova percepção da *lei sucessoral*: o mais forte com apoio dos descontentes poderia ocupar o trono.[18] Depois de dois anos de intensas guerras, ele consegue – com o apoio das armas dos portugueses – minimizar os ataques contra Mbânz'a Kôngo. Era neto de Dom Afonso I Mvêmba Ñzînga e sua mãe era oriunda de Mbâmba, onde recolheu grande apoio popular. Ele reabriu as relações com o Vaticano com o propósito de manter relações religiosas diretas. Dessa relação, foram construídas grandes escolas e dois complexos missionários: um em Mbânz'a Kôngo onde se construiu a catedral, e outro no nordeste (Madîmba ma Kôngo). O Papa Paulo III apoiou o Kôngo, através de Portugal (rei João III), para fazer face às reformas protestantes e em conformidade com a metodologia da evangelização adotada no Concílio de Trento (1545). Em 1549, Dom Diogo I Ñkûmba Mpudi levanta-se contra o tráfico negreiro, principalmente em Mbâmba (Luanda) e descobre que os portugueses nessas zonas apoiavam o retorno de Dom Pedro Ñkânga Mvêmba (filho de Dom Afonso I Mvêmba Ñzînga). Ele expulsou os portugueses de Mbânz'a Kôngo, como retaliação. Perdem aliados em Mbâmba de maneira que os sobas mbûndu rebelam-se em toda a parte do sul. "No dia 4 de Novembro de 1561, foi anunciado o assassinato do rei assim como do seu sucessor".[19] Logo foi sucedido pelo Dom Afonso II Mvêmba Ñzînga. Esse último completou apenas um mês de reinado, tendo sido assassinado por seu meio-irmão, Dom Bernardo I Ñzînga Mvêmba, no dia 1 de

15 CUVELIER; JADIN, 1954: 19
16 DARTEVELLE, 1953: 41, 57-58
17 CUVELIER; JADIN, 1954: 19
18 BATSÎKAMA, 2018a: 75-98.
19 CUVELIER; JADIN, 1954: 21

Dezembro de 1561.

Dom Bernardo I Ñzînga Mvêmba reinou durante cinco anos (1561-1566)[20] sob grandes contradições entre instituições públicas e aliados portugueses. De outra parte, a inimizade entre cidade-Estado e cidade-aldeia foi mais expressa na batalha liderada por Dom Henrique Mpûdi'a Ñzînga, na qual Dom Bernardo I veio a falecer. O seu ato não foi aplaudido, de modo que ele reinou apenas entre abril de 1566 até fevereiro de 1567. Com a morte de Dom Henrique I Mpudi'a Ñzînga, a cidade-Estado legitimou Dom Álvaro I Lukeni lwa Mvêmba. Na visão dos portugueses, era necessário manter a descendência de Dom Afonso I Mvêmba Ñzînga no Poder. O novo rei restabeleceu as relações Kôngo-Portugal e delegou os poderes religiosos aos católicos com objetivo de evangelizar as aldeias longínquas – mas sem perdê-los de vista através de outros mecanismos (os Nsaku). Ele reinou entre 1567-1587.[21]

De forma breve, vamos citar François Bontinck que nos resume a desordem semeada da inconstitucionalidade cometida por Dom Afonso I Mvêmba Ñzînga:

> Depois da morte do primeiro rei batizado, D. João I (c. 1508), D. Afonso I apoderou-se do Poder expulsando da capital o seu competidor Mpânzu. Ao Dom Afonso I sucedeu D. Pedro I, seu filho. Este rei veio também a morrer e não tinha filhos. Foi o seu irmão, de nome Dom Francisco que o sucedeu, embora o seu reinado tenha sido efêmero. O quinto rei [cristão] subiu ao trono: chamava-se D. Diogo e foi o mais próximo da linhagem real […] Depois da sua morte (D. Diogo, 1545-1561), três pretendentes reclamaram o trono. O primeiro era o filho do rei, mas não tinha o apoio popular suficiente […]. Restavam os dois outros… Um deles foi feito rei pelos seus apoiantes, mas contra vontade dos portugueses e alguns senhores que, para eles, visavam colocar o terceiro pretendente. Assim, foram à igreja, onde o coroado foi decapitado. Em tempos diferentes, os do partido adversário assassinaram o eleito dos portugueses […]. Desta maneira, na mesma hora e nos locais diferentes, os dois príncipes foram assassinados […]. Por causa dessas conjurações e assassinatos, ninguém se aventurou a pretender o trono, ainda que tenha legitimidade. Como já não restava ninguém do sangue real para "entregar" o Poder, escolheu-se um irmão do rei Diogo, chamado Dom Henrique. Dom Henrique morreu durante a guerra pouco tempo depois da sua coroação. Dum acordo unânime, escolheu-se Dom Álvaro (1568-1587) que foi reconhecido como soberano, pertencendo à antiga linhagem dos reis do Kôngo sendo desligado com Dom Henrique.[22]

20 «Diz-se que Dom Bernardo I morreu em 1567, num combate com os Anzique» CUVELIER; JADIN, 1954: 22
21 CUVELIER; JADIN, 1954: 22
22 BONCTINK, 1980: 387-388

3. Kôngo Pós-Jagas

Dom Álvado I Lukeni lwa Mvêmba enfrentou os invasores Jagas, temíveis militares oriundos de nsi'a Mbângala, que destruíram as igrejas, escolas e outras instituições da cidade-Estado em Mbânz'a Kôngo. Na tese de Raphael Batsîkama, eram militares kôngo provenientes das longínquas cidades-aldeias cuja antiocidentalização orientou os seus atos. O rei refugiou-se numa das montanhas, outros altos funcionários foram para as ilhas do Zaire, onde foram seguidos e muitos deles assassinados.

Dom Álvaro I pediu socorro a Portugal e veio Francisco de Gouveia que liderou as guerras ao lado dos Mbumbuzi, Mbêmbe e Mazômbo. O general Francisco de Gouveia y Sottomaior foi orientado a criar uma colônia portuguesa em Luanda junto com o Kôngo.[23] Diz-se que Dom Álvaro I teria feito concessão de terra à Santa Sé como forma de gratificação.[24] Não foi possível anexar o Kôngo na dependência portuguesa, tal como mostra a carta datada de vinte e dois de janeiro de 1575.[25]

No dia 6 de março de 1587, Dom Álvaro II Mpânzu'a Nimi'a Lukeni chega ao poder, sucedendo ao seu pai. Mas ele tem o controle de uma boa parte dos militares *mazombo*[26] e autoridades de Mbata com ele. Essas legitimam o seu poder tentando repor o Direito Religioso de Mbata, mas sem deixar de lado os padres católicos. Abriu relações com Espanha, apesar dos conflitos contra Portugal.

Outro assunto consistiu em reavaliar a época pós-Jagas devido às imposições externas (Portugal) e rebeldias das autoridades da zona do Sul com a emergência do Estado Ndôngo e ao lado de Matamba. Foi decidido enviar uma embaixada à Santa Sé para devolver a Nsaku Ne Vunda a autoridade religiosa e controlar as igrejas locais. No dia 20 de maio de 1596, "a Igreja de São Salvador foi elevada a Catedral, graças ao rei Filipe II e ao vice-rei de Portugal, cardeal Alberto".[27] O embaixador enviado, Dom António Manuel Nsaku Ne Vunda de Mbata, ficou doente e internado no Vaticano, Face a essa situação, o Papa Paulo IV deslocou-se ao seu leito para a sua audiência. O

23 BRÁSIO, 1953-III: 120-121
24 CUVELIER; JADIN, 1954: 23
25 BRÁSIO, 1953-III: 123-124. Ver também e sobretudo a carta de Dom Álvaro que narra as desavenças: BRÁSIO, 1953-III: 127-128
26 Militares oriundos de Mbata. Eram chamados Makela ma Zômbo: artilharia. Os Mbêmbe'a Zômbo eram as tropas especiais, ao passo que os Mindâmba eram engenheiros militares.
27 CUVELIER; JADIN, 1954: 25

objetivo era ter um Bispo kôngo que dirigisse a Igreja Católica no Kôngo como forma de independência religiosa *vis-à-vis* dos portugueses e espanhóis. Por outro lado, sugeriu reformas importantes ao nível das instituições políticas, religiosas, educacionais e comerciais. Fez em nome do Conselho do Reino a solicitação de ajudas nesses setores, pois os Jagas tinham destruído quase tudo, inclusive a igreja onde estava guardada a pedra *lusûnzi*. Jan Vansina fez uma observação a esse respeito:

> A morte consecutiva dos dois reis no decurso de uma guerra contra os Tio (Teke) em 1566 e 1567 deu origem a uma confusão que degenerou em catástrofe, com a irrupção de guerreiros, chamados Jaga, proveniente do Leste. Os Jagas desafiaram as forças reais e a Corte teve de se refugiar numa Ilha do final do (rio) Zaire… inúmeros refugiados foram vendidos como escravizados para São Tomé. O rei teve de pedir ajuda a Portugal o qual enviou um corpo expeditório, que conquistou o reino de 1571 a 1573. A hegemonia do Kôngo na região ficou destruída, pois em 1575, foi fundada a colônia de Angola e os Portugueses vieram comercializar em grande número ao Loango, a partir do mesmo ano.[28]

Da morte do Dom Álvaro II Mpânzu'a Nimi a Lukeni, em 1614,[29] até Dom Garcia II Ñkânga Nimi'a Lukeni, em 1661,[30] todos os monarcas foram assassinados. Dom Bernardo II Nimi'a Ñkânga[31] assumiu o trono. Esse ato foi contestado, com o apoio da linhagem da sua mãe oriunda de Mbâmba. Foi tragicamente executado em 20 de agosto de 1615. Sucedeu-lhe Dom Álvaro III Nimi'a Mpânzu, que era um jovem de 17 anos de idade e, por conseguinte, inexperiente, mas com coragem que se opunha à ocupação estrangeira visto que os padres e comerciantes portugueses imiscuir-se nos assuntos públicos, principalmente, em Luanda, que integrava a antiga região de Mbâmba.[32] Dom Álvaro III Nimi'a Mpânzu morreu no dia 5 de maio de 1622. O Conselho do Reino elegeu Dom Pedro II Ñkânga Mvika como forma de repor a linhagem *Lukeni* no poder executivo. Era descendente de Dom Afonso Mvika Mvêmba e Dona Ana Ñtûmba Mvêmba Ñzînga. Por essa razão, foi eleito Mani Nsûndi e depois da morte do rei, passou a ser elegível para o trono em Mbânz'a Kôngo. Com a morte de Dom Pedro II Ñkânga Mvika, o Conselho recebeu duas propostas

28 VANSINA, 2010: 651-653

29 O monarca Dom Álvaro II exigia que fosse tratado do modo igual que os reis europeus. O bispo Manuel Baptista Soares resistiu a isso e criou-lhe mil dificuldades até sua morte no dia 9 de agosto de 1614 (CUVELIER; JADIN, 1954: 26).

30 Entre 1624-1626 reinou Dom Garcia I Afonso, filho de Dom Pedro II.

31 Era irmão de Dom Álvaro I com uma mãe da linhagem de Ñkânga.

32 BRÁSIO, 1965-X: 358

de candidatura: Dom Álvaro (IV) Ñzînga Nimi (Ñkuwu) e Dom Ambrósio Nimi'a Ñkânga. Dom Pedro II Ñkânga Mvika reinou um ano e alguns meses apenas. Cometeu o erro de vingar-se do seu irmão morto pelos portugueses em Mbâmba. Essa vingança azedou as relações entre Mbânz'a Kôngo e Luanda. Faleceu em 13 de abril de 1624, sucumbindo, assim, a uma densa conspiração que envolveu sua família e os seus mais próximos.

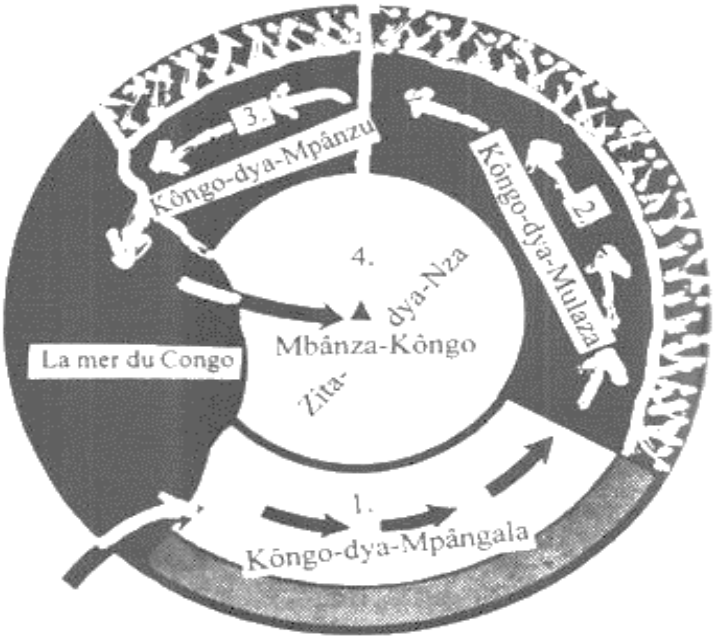


Figura 1

O "lu-KÔNGO-lo", Reino do Kôngo segundo a Tradição Oral

© Raphaël Batsîkama

No dia 24 de abril de 1624, foi tronado Dom Garcia I Afonso Mvêmb'a Ñkânga. Era o filho de Dom Pedro II Ñkânga Mvika e conspirou contra o poder, com amplo apoio dos seus familiares para ocupar o trono. Os portugueses não confiavam nele e foi deposto depois de Dom Manuel Jordão Mani Nsûndi invadir Mbânz'a Kôngo, em 1626. Exilou-se nas ilhas e foi assassinado logo depois, em junho de 1626. Mani Nsûndi apoiou a eleição de Dom Ambrósio Nimi'a Ñkânga a quem ofereceu proteção militar. Durante o seu reinado, houve muita turbulência, desordens e guerras promovidas por conspiradores na Corte. Foi assassinado no início de março de 1631. Seu irmão, Dom Álvaro IV Ñzînga Nimi Ñkuwu, que contava com 21 anos de idade, foi indicado como rei, mas não melhorou a situação sociopolítica. Havia uma alta insegurança na Corte. Foi envenenado cinco anos depois e faleceu em 25 de fevereiro de 1636.

Sucedeu-lhe Dom Pedro Álvaro V Mpânzu'a Mvika, depois de uma batalha com Dom

Daniel da Silva do Nsoyo. Com o apoio de Dom Álvaro e Dom Garcia, ganhou e, em compensação, nomeou-os governadores em Mbamba e em Kyowa. O Poder de Mbânz'a Kôngo enfraqueceu-se em relação às regiões distantes. Realçar que, em 1644-1645, Kulêmbe, que reinava em Mbânga, juntou-se com a famosa Jaga Mbûmba Yaka – oriunda de Libolo – e tornaram a região do Sumbe independente do conjunto Kôngo.[33]

Visto que Dom Álvaro gozava de uma popularidade no Mbâmba e Dom Garcia um prestígio alargado em Kyowa, o rei Dom Pedro Álvaro V Mpânzu'a Mvika mandou eliminá-los. Essa conspiração foi descoberta, de modo que D. Álvaro e D. Garcia juntou sinergias contra o rei que foi deposto num golpe de Estado. Daí, Dom Álvaro VI Nimi'a Lukeni (irmão de Dom Garcia Ñlaza Lukeni) foi reconhecido pelo Conselho do reino como novo monarca. Ele optou por abrir escolas, a economia e repor os portugueses na liderança das questões religiosas.[34] Fiel aos portugueses, procurou nos espanhóis apoio militar e logístico para fazer face aos holandeses. Seu irmão Dom Garcia deu-lhe todo o apoio possível, devido à lição aprendida com o rei anterior. Dom Álvaro VI morreu no dia 22 de fevereiro de 1641, depois de 6 anos de reinado com uma paz relativa, necessária e muito comparticipada.

Luanda foi invadida pelos holandeses. Logo depois de Dom Garcia II Ñlaza Lukeni ter assumido o poder, em fevereiro de 1641, este optou por fazer aliança com os novos senhores de Luanda. Com isso, irritou os portugueses. Dom Daniel da Silva Mani Nsoyo, fiel a esses, levantou-se contra Dom Garcia II ao ponto de conseguir a autonomia do Nsoyo. O monarca do Kôngo viu-se impossibilitado de recuperar Luanda e Nsoyo e na Conferência sobre a paz – já depois da expulsão dos holandeses – foi-lhe reduzida a capacidade política de intervir nas regiões meridionais e Nsoyo. Em 1651, os capuchinhos vieram e começou outro conflito religioso, tal como deixa transparecer o italiano Hyacinthe de Vetralla Brugiotti nas suas correspondências.[35] O Papa Alexandre VII enviou-lhe uma carta aconselhando-o a exterminar as práticas pagãs.[36] Dom Garcia II Ñlaza Lukeni morreu em 1660 e sucedeu-lhe Dom António I Vita Ñkânga.

33 CADORNEGA, 1972-I: 345-346
34 HILTON, 1987: 304
35 CUVELIER; JADIN, 1954
36 BRÁSIO, 1981-12: 301-302

Dom Garcia II, recebendo os padres capuchinhos

© RANDELS, 2002: 121

Ao alcançar o trono, esse monarca e os seus apoiantes propagaram o espírito nacionalista em todos os sectores, principalmente na economia e religião. Em todas as regiões onde a cidade-Estado predominava, notou-se a emergência da cidade-aldeia e nasceu a forte ideia de retomar a força da união.[37] Esse fato reforçou a necessidade de retomar o Mbâmba (até além de Luanda). Ora, os portugueses tinham criado as fortalezas (São Miguel, São Pedro da Barra) e começaram por travar várias batalhas infrutíferas em Mbâmba. Daí, as minas de Wându – de onde provinha a força logística, como armas, comida durante a guerra, roupas militares[38] – passaram a ser cobiçadas pelos portugueses. Da resposta do rei, eclodiu a tão falada batalha de Mbwîla. Foi nesta batalha que se desenhou o rumo do declínio no antigo Kôngo.

4. Batalha de Mbwîla

Segundo Gustão Dias, Portugal precisava de produtos metalúrgicos para fazer face às guerras contra os espanhóis, de modo que as minas de Wându no Kôngo interessavam demais à

37 MILHEIROS, 1956: 13
38 DIAS, 1942: 44, 51

nação portuguesa.[39] Ora, Wându era um local fortificado dos militares, onde se fabricavam armas a partir da metalurgia do ferro. Daí, o monarca Dom António I Vita Ñkânga ter negado categoricamente a exploração das minas pelos portugueses.

Comparando várias fontes, embora António Cadornega nos pareça mais objetivo com informações de maior relevância, percebemos que dois Exércitos se enfrentaram. Do lado português, o capitão Luis Lopes de Sequeira disponibiliza de 360 mosqueteiros, soldados aguerridos que eram africanos nascidos na tortuosa escravatura do Brasil e perto de 14.500 soldados recrutados entre os Mbângala.[40] Havia também duas peças de artilharia.

Do lado kôngo, segundo a nossa revisão bibliográfica,[41] os Makela ma Mbata, Mayaka ma Kôngo, Nzâdi za Kôngo e Mazômbo, em geral, constituíam o Exército kôngo num total de mais de 50.000 almas.

Na maioria, eram arqueiros (Muzombo que falam Lopes e Pigafetta) na primeira fileira. Entre eles, uma ínfima participação de 26 portugueses e perto de 300 mosqueteiros.

O Exército português tinha a missão de ocupar a região das minas de Wembo, Nkusu e Wandu. Da cartografia disponível na época, o itinerário passava pelo rio Zênza antes de prosseguir. O Exército kôngo, por sua vez, contou com a autoridade máxima de Mbata para travar a subida do Exército português justamente nesta região: Mbwîla. É aqui o teatro da Guerra.

O Exército português traçou o itinerário para alcançar Wêmbo, seguindo por Nkâzi'a Ngôngo e atravessando o atual rio Dande até Wêmbo, para chegar até Mbwîla. As tropas kôngo, sob o comando de Na Mpângu (General) contaram com a presença das autoridades de Mbata, Nsûndi, Mbâmba e Nsoyo.

Na Mpângu e seus soldados Mazômbo, Mayaka e Masîmbu já estavam em marcha para o Sul: os Mayaka deveriam provir do Nordeste, os Mbêmbe estavam em frente e cobertos pelos Masîmbu, partindo de Mbânz'a Zômbo. Os Solongo viriam do Nzeto e Bengo, partindo de Dande, para juntar-se com os militares de Ma Mbâmba. O ponto convergente era Wându, e daí lançaram-se – com Dom António Vita Ñkânga – no confronto com as tropas portuguesas.

Ma Mbâmba, que reuniu quase 4000 *corredores* entre os quais os Solongo, Mbûmbi e Mpêmba, lançou o primeiro bloqueio não só para impedir as tropas portuguesas de avançar para

39 DIAS, 1942: 12
40 DIAS, 1942: 12, 19-21
41 BATSÎKAMA, 2014

Wându, mas também para estudar a capacidade militar do adversário. São os Mbûmbu os responsáveis dessa missão. António Cadornega relata que os Kôngo se meteram em fuga, logo que se abriu fogo. Na verdade, os Mbûmbi são militares que combatem, não para ganhar, senão apenas para conhecer a capacidade militar do adversário. É assim que, aqueles que regressaram até a retaguarda, desvendaram o segredo sobre a capacidade militar do adversário. Porém, não era uma ideia real nem completa, mas antes enganosa, pois os Kôngo ainda desconheciam a "guerra preta" que Luis Lopes Sequeira implementou. É importante salientar que foi logo de manhã, por volta das 9 horas de 27 de Outubro de 1665, que aconteceu o primeiro confronto.

A quadrada portuguesa estava organizada em fileiras dobradas, contando com os militares africanos escondidos nas pedras de Bûmbu e uma Infantaria negra forte, embora desconhecedora da região. Ainda hoje aquelas pedras são chamadas de Bûmbu, e a população é Bûmbu que quer dizer, em kikôngo, "terras acumuladas; terras altas acumuladas" que serviam de refúgio para os Mbûmbi e Mbembele (Mbêmbe). Aliás, não será por acaso que a retirada dos Mbûmbi é primeiramente percebida pelos militares Mbêmbe que estavam na retaguarda imediata. Os Mbûmbi conheciam muito bem as *terras acumuladas* e escondiam-se nos *Nzênzo* (grutas), esconderijos em pedras onde corre água doce. Mas, para vencê-los, os portugueses lançaram a *guerra preta* para essas pedras, onde esmagaram muitos dos Mbûmbi refugiados. Geralmente, ao refugiar-se, os Mbûmbi esperavam pelos Mbêmbele e outras forças para reunir o grosso e reforçar a vanguarda, caso o local servisse de campo de batalha.

Na Mpânzu (Chefe de Guerra) preparou a ofensiva contando primeiro com os Mbêmbe e Makêla na *linha vertical* e os Mbûmbi e Mbêmbele para reforço; na *linha horizontal oriental* contava-se com a ofensiva dos Nzâdi za Kôngo (Mbwênga) e Mayaka ma Mbata (Mambêle), que nunca chegaram a comparecer, talvez por causa das primeiras chuvas do final de outubro, naquela área. Na *linha horizontal occidental*, Na Mpângu e os seus *kibênga*[42] prepararam a ofensiva, integrada pelo próprio Dom António I Vita Ñkânga. O Exército kôngo contava com todas as baterias e com a eficácia da estratégia traçada. Ignorava, portanto, que alguns reforços já tinham sido dizimados.

Até o dia 27 de Outubro, os Imbangala já estavam em prontidão: os portugueses e inúmeros Jagas meridionais e outros africanos contratados já ocupavam a região nos dois flancos do rio Lwêzi (Wulânga). Os mosqueteiros – no meio, montavam a formação em formato de diamante com as duas peças de artilharia. No primeiro ataque, estavam os Africanos ao serviço dos Portugueses,

42 Kibênga é general do Exército.

inclusive vários *sobas* mbûndu.[43]

O Exército kôngo tinha a forma de meia-lua: os arqueiros Zômbo em linha em forma de V, foram sucedidos pelos Mbêmbele (Mbêmbe) e pelos Makela (artilharia pesada, consoante os autores). E antes destes havia a cintura, composta por variados militares e que poderia ser abastecida de todos os cantos.

Na manhã de 29 de Outubro de 1665, os arqueiros Zômbo eliminaram uma grande parte dos africanos pró-lusitanos. Os Makêla, com uma grande parte dos mosqueteiros, lançaram a ofensiva para quebrar a formação portuguesa. Essa resistiu, tendo mosqueteiros aguerridos servidos de travão. O atraso dos Mbêmbe – tendo em conta que os Makela encontraram uma resistência sólida – fez com que os Portugueses quebrassem a cintura de defesa e tornassem inútil a possível intervenção dos Mbûmbi e Mbêmbe, especificamente na parte oriental. Na parte ocidental, Ma Mbêngu encontrava-se já à porta do local com as suas tropas (de reserva), na maioria Solongo e Ndembu. Os Kôngo já tinham lançado três tentativas para quebrar a formação portuguesa e esta foi a quarta. Dom António I Vita Ñkânga participou nesta quarta tentativa, na qual lutou e faleceu em combate.

Dom António Vita Ñkânga foi vítima de uma bala perdida e caiu ao chão. De imediato, foi cercado pelos jovens guerreiros que lutaram para conservar a integridade física do seu soberano. Dois grupos dos militares retiraram-se e marcharam até algum esconderijo, *nzênzo*. O campo adversário que se apercebeu dos ferimentos de Dom António I Vita Ñkânga, infiltrou um Kilâmba (chefe Ndêmbo'a Mulaza) que teria atingido mortalmente o soberano kôngo.[44]

5. Declínio do Kôngo

Com a morte de Dom António I Vita Ñkânga e de várias outras grandes autoridades militares de Mbata, Nsûndi e Kôngo dya Mulaza, as consequências decisivas no desmembramento do Kôngo foram notórias.

Em Mbata:

- *Desestruturação* de Môngo'a Wungûdi:

43 Entre estes sobas, havia também autoridades kôngo descontentes, em Mbâmba e Mpusu.
44 DIAS, 1942: 48

- Geralmente, a deslocação de Ma Zômbo fez com que Mbata se despovoasse.[45] Com a derrota na batalha de Mbwîla, a montanha/corte imigrou sucessivamente para outras paragens e os militares Mazômbo sobreviventes fixaram residências distantes dos seus habitats anteriores;
- As ligações sociopolíticas que sustentavam toda funcionalidade de Môngo'a Wungûndi (em Mbânz'a Zômbo) com demais territórios foram perdidas ainda que não em sua totalidade, mas com consequências desastrosas. A ligação com Ñkûmba Wungûdi (Mbânz'a Kôngo) foi cortada;
- Fim da hegemonia militar dos Mazômbo; decadência dos Nsâku Ne Vûnda em Mbânz'a Kôngo e exterminação de várias linhagens que intervenham na gestão administrativa, econômica e religiosa/militar

- *Dispersão* dos suportes sócio militares e dos militares:
- Os derrotados passam a ser errantes com uma fama desastrosa;
- Esse facto dos Mazômbo se tornam errantes coincidiu com o comércio que já existia entre Mbata e Nsûndi em relação aos Pombeiros, a ponto de intensificar (entre séculos XVIII e XIX);
- Os fins militares, as habilidades bélicas e inteligência militar foram versados na vida comercial;

- *Refundação* de Mbata:
    - i A sede de Mbata resistiu, durante alguns anos, mas acabou por ceder o lugar a Mbata Makela, ao Norte. As comunidades dependentes desta sede ganharam certa autonomia, sobretudo as que eram militares, de maneira que renasceram outras sedes, em substituição provisória da principal;
    - ii Vários relatos dão conta de que a autoridade de Mbata tinha caído em desuso em Mbânz'a Zômbo.

Em Mbânz'a Kôngo

1. *Desestruturação* de Ñkûmb'a Wungûdi:
    - i Os clãs territoriais foram despovoados e os seus habitantes emigraram para outros cantos. A estrutura que serviu na fundação do Kôngo perdeu os seus suportes sociais, culturais, humanos e toda a funcionalidade.
    - ii Os clãs sociais tornaram-se estrangeiros nos novos habitats;

2. *Despovoamento*:

1. A alta mortalidade provocada pela guerra reduziu a densidade populacional;
2. As aldeias inteiras migraram pelo facto dos habitantes masculinos terem parado noutras

45 CAVAZZI, 1965-I: 360

margens;

3. Impostos de guerras (em escravos) relançaram a escravatura e razias;

3. *Refundação* de duas outras capitais:
   - i Mbânz'a Kôngo desabitado estimulou criar *novas* capitais;
   - ii Kôngo dya Lêmba reclama-se como capital e então, o Papa emitiu uma bula (um tipo de legitimidade) para os padres operarem na região;
   - iii Kimbângu tornou-se a capital da "Água Rosada".

As relações entre Môngo'a Wungûdi (Mbânz'a Zômbo) e Ñkûmba Wungûdi (Mbânz'a Kôngo) foram ameaçadas. Daí, os Nsuka za Kôngo se beneficiaram de Kôngo dya Lêmba,[46] com algum apoio dos militares remanescentes dessa batalha. Em Mbânz'a Kôngo Dom Afonso II aventurou-se em substituir Dom António e foi assassinado em dezembro de 1665. Dom Álvaro VII Mpânzu'a Ñlaza substituiu-lhe, mas também morreu assassinado em junho de 1666. Esse último foi sucedido por Dom Álvaro VIII até janeiro de 1669. Dois outros monarcas reinaram em 1669. O primeiro foi Dom Pedro III Ñsîmba Ñtâmba Tana, oriundo de Kimbângu. A Tradição Oral associa-o à ascendência de Ñsîmba Vita Nsaku'e Lawu. O segundo foi Dom Álvaro IX Mpânzu'a Ntivila que se instalou em Kôngo dya Lêmba.

Em 1675, morre o soberano Dom Rafael I (1669-1675), de modo que a vacatura em Mbânz'a Kôngo levará dois anos e seis meses. As eleições eram visíveis nas outras capitais – a Kimbângu e a Kôngo dya Lêmba (Mbula) visto que as eleições de Mbânz'a Kôngo continuavam a ser o centro de confusões por serem cobiçadas por todos.

Dom Daniel I Ne Myala ya Nzîmbwîla Dom Daniel I Na Mpângu, oriundo de Sakandikila, beneficiou-se do apoio dos Nsuka za Kôngo e Makela Ma Mbata, sobretudo, para ser entronizado em Mbânz'a Kôngo e, de acordo com a Tradição Oral e outras fontes da época, ele era a *pessoa legítima* para o trono.[47] A sua ida a Mbânz'a Kôngo em 1678 como monarca foi acompanhada pelos militares Makela (Makaba) e consistia na restauração da ordem constitucional e reunificação (pela força) das capitais. Mpânzu'a Myala fixa-se primeiro em Mbânz'a Zômbo, antes de ocupar o trono, apoiado pelos Nkâza Mayaka.[48] As suas *diligências* para repor a ordem e a constitucionalidade serão interrompidas com novas atrocidades promovidas pelas tribos Jagas refugiadas de Nsoyo e das ilhas do rio Mwânza (Congo) em 1680. Na verdade, Ne Myala ya Nzimbwîla era contra a balcanização

46 Dom Pedro II em 1679; Dom João II em 1710
47 "Mbata Ñlându: CUVELIER, 1934: 26
48 MILHEIROS, 1956: 13.

quando naquela altura, interessava Nsoyo, Kôngo dya Lêmba e Kimbângu.

Dom Daniel Iº chegou em Mbânz'a Kôngo escoltado pelas tropas Makela (Makaba) ma Mbata. Existem duas versões sobre o seu nome: (1) Na Myala ya Nzimbwîla; (2) Ne Mpângu'a Myala ou Mpânzu'a Myala. Depois de uma análise comparativa, concluímos que o seu nome de cidadania era Na Myala ya Nzimbwîla, ao passo que *Na Mpângu* identificava a sua função social: Chefe Militar.[49] Assim sendo, Ne Myala ya Nzimbwîla Dom Daniel I Na Mpângu parece-nos ser mais completo.

6. Kôngo em guerra e Doutrina de Ñsîmba Vita

Depois da batalha de Mbwîla, os kôngo revoltaram-se energicamente contra a maior parte dos europeus que viviam em Mbânz'a Kôngo. Verificou-se um êxodo massivo, o que levou Dom Afonso II, que reivindicava o trono, a ir ocupá-lo. Os Nsaku não reconheceram o seu poder por não ter sido eleito, de modo que foi deposto um mês depois. Ele fugiu para Mbidizi (Ambriz) com a sua esposa Dona Ana Afonso de Leão e seus apoiantes. De lá, estabeleceram o poder nas terras de Mukôndo, Mbâmba e na parte sul de Mpêmba (atual parte meridional de Mbânz'a Kôngo).[50] Ainda no mesmo ano de 1665, Dom Álvaro VII foi eleito num ambiente de confusão e insustentabilidade política, devido aos mercenários que remanesceram da batalha de Mbwîla.

O capuchinho Girolamo de Montesarchio era seu amigo e foi enviado a Luanda para negociar a paz com os portugueses. Infelizmente, os revoltados na zona de Mbâmba recusaram deixá-lo passar. O padre voltou a Mbânz'a Kôngo em junho de 1666. Mais tarde, o rei foi assassinado pelas tropas enviadas por Mwêne Nsoyo Dom Paulo da Silva. No seu lugar, os vencedores colocaram um jovem de 20 anos, diz Girolamo de Montesarchio, para reinar: Álvaro VIII que reinou até 1669 com a proteção das tropas oriundas do Nsoyo até que se verificou uma breve invasão de Dom Pedro. Entre 1669 e 1670, sucederam ao trono Dom Sebastião e Dom Rafael. Este último substitui legalmente Dom Álvaro VIII em 1669, mas foi forçado a refugiar-se em Luanda com a invasão de Paulo da Silva Mani Nsoyo. Nessa, beneficiou-se do abrigo do governador Francisco da Távora. Com o apoio deste e visto que muitos nobres o desejavam em Mbânz'a Kôngo, voltou ao trono em 1670 onde permaneceu até a sua morte, em 1674, altura em que Dom Daniel de Gusmão assumiu o poder. É de se realçar que, em 1673, foi frustrado um golpe

49 BRÁSIO, 1952-I: 84; BONTINCK, 1980: 59-86
50 CUVELIER, 1953: 216-223

protagonizado por Dom Afonso III. Este último foi detido, julgado junto com seus cúmplices e executado.

Visto que Mbânz'a Kôngo estava sem governo desde 1667, os reis eram proclamados ou eleitos pelos seus apoiantes em Kôngo dya Lemba (Bula) ou Kimbângu. O Papa tinha orientado numa *bula*[51] o prelado a instalar-se em Kôngo dya Lêmba, assim nos informa Girolamo de Montesarchio,[52] razão pela qual a região foi chamada de Bula ou Mbula, isto é, espaço católico. Contudo, foi em Kimbângu – onde nasce o rio Mbridizi – que se manifestou maior *interesse nacional*, onde coabitavam a igreja católica e a religião local.

Em Kôngo dya Lêmba, os padres tinham reconhecido Dom Pedro, em 1669, por duas razões. Com o apoio papal e visto que a evangelização nos anos anteriores foi notória, com o maior número de batizados, segundo Girolamo de Montesarchio,[53] foi-lhe entregue o Santíssimo Sacramento do Altar. Esse foi passado a Dom João II em 1683, depois da morte do primeiro. Criou-se a ideia de que o Santíssimo Sacramento do Altar era sinal da legitimidade do poder em Kôngo dya Lemba (Bula). Dona Ana Afonso de Leão se encontrava no Norte de Mbâmba (actuais regiões de Ambriz, Dembos, Bula Tûmba e Nzeto) e viu o seu território ser invadido em 1691 por Dom Manuel Afonso Ñzînga Ñlênge e o seu sobrinho, Dom Pedro Constantino da Silva.

Pedro Constantinho da Silva era sobrinho da poderosa rainha Dona Ana Afonso de Leão, esposa do rei Dom Afonso II que reivindicou o trono logo depois da batalha de Mbwîla e da saída dos portugueses de Mbânz'a Kôngo. Deposto em 1665, fugiu para Ambriz em 1669, onde morreu. A sua esposa assumiu o poder e alastrou o seu domínio em territórios de Mbâmba, no Sul de Mpêmba em Mukôndo (Ñkôndo). Essa foi apenas invadida em 1691 pelo rei Dom Manuel Afonso Ñzînga lwa Nlênge. Dois anos depois, esse rei foi decapitado no dia 23 de setembro de 1693.

Voltando a Dom Pedro IV realçam-se três aspectos ligados ao início do messianismo na África Central Ocidental. O primeiro tem a ver com a sua origem social e o contexto político numa guerra civil longa. O segundo cinge-se às contradições com os antonianos em geral, numa altura que os capuchinhos o teriam visto como razão da unificação do Kôngo e dos seus adversários.[54]

Por último, as circunstâncias como Ñsîmba Vita será presa e morta: tendo erguido Dom Pedro Constantino da Silva como *rei interino* enquanto decorrem as eleições, nasce um

51 Trata-se da bula papal Celsorum Decorum de 3 de janeiro de 1677.
52 CUVELIER, 1948a: 707-714
53 MEROLLA, 1692: 218; CUVELIER, 1953: 226-227
54 FILESI, 1971: 57

desentendimento entre antonianos e esse numa altura em que a profetisa estava no retiro. Daí, Dom Pedro Constantino da Silva fará as pazes com Dom Pedro Afonso de Água Rosada: nasce uma colusão (cumplicidade) que chegará à captura de Ñsîmba Vita.

A doutrina que Dona Beatriz instalou apresenta ruptura quer na leitura teológica, quer na prática social, de modo que irá influenciar o comportamento social. A maior ruptura é a sua visão sobre a destribalização e desracialização da salvação. Diz a profetisa: "no Dia do Juízo Final, Deus não me perguntará se sou do Kôngo. Ele olhará, isso sim, para a transparência da minha alma".

Essa crença – que na verdade é bíblica – não era assim ensinada na época. Ao introduzir essa compreensão no meio dos evangelizados, nasce uma dinâmica da *fé cristã* como um programa local, contando com todos os suportes locais para construir o cenário da salvação: Mbânza Kôngo como Jerusalém, Jesus Cristo sendo africano/kôngo, etc. Essa doutrina traz esperança e, ao se associar com a escatologia endógena, nasce a ideia de *Messias* propositadamente para salvar os kôngo da guerra que durava há vários séculos. Os resultados foram objetivos, pelo facto da preparação prévia do povo sobre a nova teologia da libertação com uma sacerdotisa endógena ávida de *ungir/investir* um rei, isto é, fora da alçada dos capuchinhos. Ela construiu a sua doutrina na base da *libertação* que, no seu programa, compreende:

3.1. Libertação espiritual/cultural: restituir o *culto dos ancestrais* fora das imposições do "Dia de São Tiago", ressimbolização do Santo António – espírito franciscano na época – associava-se à restauração cultural que o *kimpasi* tinha projetado;
3.2. Libertação econômica: valorização do empresariado local e restrições aos investimentos escravagistas, agricultura organizada e mercados financeiros controlados (junto dos Tribunais municipais) foram ações desenvolvidas pela profetisa com resultados objetivos;
3.3. Libertação política: reocupar a capital significava refundar o Kôngo com as 12 linhagens das origens, conforme simboliza a topografia e hidrografia da época. Dessa convenção da fundação, reestabeleciam-se as instituições para normalizar a Constituição;
3.4. Libertação social: integridade ontológica individual ensinada no *kimpasi* foi repetida na preparação de pessoas virtuosas para assumir uma socialização ampla para alcançar a integridade social.[55] Quer dizer, introduzir a cultura de paz depois da longa guerra.

55 No Antonismo, os "anjos" eram promotores da cultura de paz ensinando as virtudes.

7. Restauração do Kôngo

Com esta nova Doutrina, Ñsîmba Vita viu-se amplamente seguida não apenas pelos seus irmãos iniciados no *kimpasi*, mas sobretudo em toda parte onde passou. Ela curava as enfermidades, o que aumentou ainda mais a sua popularidade e previa o futuro. Ela viajou com os seus seguidores em todas regiões de Zita dya Nza (Mbânz'a Kôngo) e com a missão de instaurar a paz. Ao mesmo tempo, os padres católicos faziam as mesmas *démarches* para restaurar o Kôngo, mas os grandes feitos da Dona Beatriz os assombravam, devido à complexidade religiosa e política da época.

Dona Beatriz entre 20-24 anos cria um Catolicismo local e identifica os órgãos da soberania. O Tribunal supremo e a Comissão Eleitoral[56] foram restituídos, quer em Kimbângu, Kôngo dya Lêmba, quer no Nsôyo e Nzeto.[57] A Tradição deixa claro que ambas as instituições tinham representatividade para realizar as eleições e restabelecer o Poder[58]. Por outro lado, foi a Mbânz'a Kôngo, o local mais perigoso na época (como já vimos). Corajosamente, foi seguida por muitos. Assim diz a Tradição, foi realizada uma concertação que ocorreu na zona de Yala Nkuwu e nas ruínas da catedral de São Salvador (Kulumbimbi),[59] precedida pelo culto dos ancestrais. Ndona Mpolo (Dona Apolónia) Mafuta[60] Mfu Maria destacou-se – junto de *ngânga mayînda*[61] – na identificação ainda dos espíritos dos ancestrais. Segundo narra a Tradição Oral Histórica, verificaram-se pelo menos duas tentativas para atacá-la a partir do Mbâmba. Se, por um lado, essa reconheceu o general Pedro Constantino da Silva como "digno guardião" da constitucionalidade, percebe-se então a razão dos seguidores de Ana Afonso de Leão (viúva do rei Dom Afonso II) optarem pela diplomacia. Ao mesmo tempo, a mesma fonte evidencia que, à volta, Ñsimba Vita realizou várias batalhas,[62] o que não se pode confundir com o seu nome de *vita* (guerra). Pressupõe-se que a força militar – que era um dos órgãos da soberania no antigo Kôngo – estava ao lado de Dona Beatriz Ñsîmba Vita, razão pela qual o general do Exército Pedro Constantino da Silva a apoiou e no seu regimento ingressaram milhares de antonianos.[63]

Depois do culto dos ancestrais para repovoação de Mbânz'a Kôngo, os principais chefes das aldeias presentes foram abençoados – consoante usos e costumes – para repovoar as aldeias. Por

56 BATSÎKAMA, 2018a: 75-81; CUVELIER, 1934: 52. A linhagem Mwêla Ñgûdi'a nkangma
57 THORNTON, 1998 indica um mapa dos locais onde viajou Ñsîmba Vita.
58 CUVELIER, 1934: 70. Ver Vita Nimi (Vita Wânga) que é Presidente do Tribunal Supremo.
59 CAMPELO; BATSÎKAMA, 2011: 161-179
60 CUVELIER, 1934: 15
61 Trata-se de Ñsîmba Vita
62 O seu pai Ñtâmba Tana era um general do Exército.
63 FILESI, 1971: 95

outro lado, uma nova urbanização desenhou-se na tentativa de eliminar as diferenças entre cidade-Estado e cidade-Aldeia. A Tradição Oral Histórica apresenta três pontos que carecem de discussão: (i) Vita Wânga associa-se à *fertilidade*; (ii) a *re*fundação dos municípios[64] pressupõe atividades econômicas; (iii) cabeça do Cristo encontrada por Mfu Maria Mafuta Dona Apolónia. A grosso modo, esses três aspectos traduzem-se pelo restabelecimento dos anéis econômicos que culminaram na retoma de Mbânz'a Kôngo ao seu lugar simbólico.

De facto, face ao caos que reinava no Kôngo, Dona Beatriz Ñsîmba Vita restabeleceu a pré-ordem política pelo facto de ter reinstalado o Poder autônomo ao Tribunal Supremo e Conselho Eleitoral em Mbânz'a Kôngo. Reabriu a cidade capital à economia e à normalidade social e militar. Só faltava realizar as eleições. John Thornton resume essa história da seguinte maneira:

> Alegando ter sido possuída por Santo António em 1704, ela liderou de forma breve um movimento popular que conseguiu mobilizar milhares de camponeses e reocupar a cidade arruinada de São Salvador. Dona Beatriz não se autoproclamou rainha nem mesmo serviu por seus próprios méritos. Mas ela proclamou ser ungida de Deus como veículo que conduziria à eleição do rei. Quando a sua preferência recaiu sobre Pedro Constantinho da Silva, outrora dissoluto e traiçoeiro aliado de Ana Afonso de Leão, o rei sedeado em Kimbângu, Pedro IV, mandou prendê-la, julgá-la e queimá-la na fogueira por crime de bruxaria.[65]

O padre Bernardo da Gallo declarou-se inimigo da profetisa Dona Beatriz Ñsîmba Vita. Foi ele que coordenou a sua prisão, o seu primeiro julgamento em maio e o segundo julgamento em junho e com a cumplicidade do padre Lorenzo da Lucca, condenaram a profetisa angolana a morrer queimada viva. Isso aconteceu no dia 2 de julho de 1706, numa sexta-feira. No Domingo, a lua quarta minguante anunciava – segundo os usos e costumes de *kimpasi* e kôngo, em geral – que aquela que foi queimada viva depois de um Tribunal injusto beneficiou-se da Justiça de Ñzâmbi'a Mpûngu.

Quem se beneficiou desta restauração foi o rei Pedro IV Água Rosada Nkuwu'a Mvêmba, graças aos padres capuchinhos. No entanto, o movimento de Dona Beatriz – mais conhecido pelo nome de *antonismo*, por causa de Santo António – só cessou depois de 1719. A pergunta é, qual a importância de Ñsîmba Vita para destacarmos aqui? Vamos tentar responder essa pergunta no ponto

64 CUVELIER, 1934: 15, 26
65 THORNTON, 2008: 457

a seguir.

Ânimo/thumos

Na cultura kôngo, a *mulher* é um ser sagrado privado. É associada a um *leopardo*, cujas características destacam a majestade. Isto não quer dizer que não possa atuar no espaço público. Ela participa, mas a sua exposição é reservadamente divina, especificamente, nas questões de iniciação ou consulta. Importa sublinhar que na cosmogonia kôngo, a juventude constituiu o segundo ciclo de vida limitada à aprendizagem. Vamos explicar: Dona Beatriz Ñsîmba Vita era mulher e jovem que estava na terceira fase do 1º ciclo de vida. Logo, era impensável realizar o que ela fez – desempenhou as funções da última fase do 2º ciclo – sem beneficiar da *mainmise* divina ou sobrenatural, segundo a crença popular dos kongo.

O ser humano tem três ciclos de vida entre os kôngo:[66]

1 1º ciclo:

1 0-12 anos de idade: educação da mãe sobre os valores
2 12-21 anos de idade: educação introspectiva e autocrítica
3 21-33 anos de idade: educação profissional e contribuição econômica.

2 2º ciclo

- 33-40 anos de idade: mestria profissional e produção social
- 40-52 anos de idade: educação às crianças e participação social
- 52-63 anos de idade: participação nos assuntos públicos

3 3º ciclo

- 63-70 anos de idade: etapa de conselheiros sociais, econômicos e políticos
- Acima de 70 anos de idade: reformado (*kamenimeno*).[67]

66 Amadou Hampate Bâ dividiu os três ciclos de vida entre os peuls da seguinte maneira: (1) 1º ciclo: os primeiros 21 anos; (2) 2º ciclo até 42 anos; (3) 3º cliclo até 63 anos de idade. Com 63 anos de idade encontra-se *fora do cerco*. Isto é reformado, diz o sábio Amadou Hampate Bâ.

67 Aquele que já não tem dentes para usufruir jinguba. Aqueles que já não se importam com caprichos passageiros. Aquele que já tem a experiência suficiente para perceber a vida.

Dona Beatriz Ñsîmba Vita tinha apenas 20-24 anos, isto é, ainda na fase de aprendizagem e de ser explorada economicamente. Idade da força. Nos primeiros contactos com Portugal,[68] verificou-se que os funcionários públicos no Kôngo tinham entre 45 e 60 anos de idade. Dona Beatriz Ñsîmba Vita desempenhou as funções da terceira fase do 2º ciclo. A tradição chama-lhe de *mwâna ñkento* quando na verdade era *mwâna ndûmba*. O termo *ñkento* significa "esposa madura e legítima"[69] diferente de *ndûmba* que especifica a juventude. Contudo, o que realmente a Tradição quer dizer é que foi a «Dama da grande Convenção[70]» que se realizou no Kôngo, isto é, a *Restauradora*. Para devolver ao Kôngo a sua paz, a normalidade constitucional e relançar as fontes de receitas que contribuem para o desenvolvimento social, era preciso *animo/thumos*.[71] As informações que os padres capuchinhos apresentam sobre Dona Beatriz Ñsîmba Vita e o testemunho que nos oferece a Tradição Oral Histórica sobre ela fazem-nos perceber que a profetisa optava pela emancipação espiritual e independência cultural como ponto de partida para a soberania de qualquer Estado. Por outro lado, a região de Kimbângu era tida como *fonte da* paz:

> *Lusûnzi as the guardian of Kimbângu was a deity of peace and harmony highly appropriate for a peace treaty, scarcely one associated with the selfish and greedy side of kindoki.*[72]

Traduzimos:

> [a pedra de] *Lusûnzi* enquanto guardiã da região de Kimbângu era uma divindade de Paz e Harmonia estritamente associada a Tratado de Paz, e dificilmente ligada ao lado egoísta e ganancioso do *kindoki*.

Dona Beatriz Ñsîmba Vita era oriunda de Mbwêla, perto de Kimbângu. Ora, este local foi tido como a região de onde viria o salvador, o Messias. Existiam, entre outras razões, uma que é historicamente registrada. Ela parecia materializar a profecia de Nsaku Ne Vunda de 3 de Abril de 1491: (a) reorganização em vários sectores da vida pública; (b) repovoação de São Salvador; (c) ressurreição frequente e milagres; (d) edificação de uma Igreja que não dependerá do poder de

68 1491-1506, mas também entre a morte de Dom Afonso I (1543) até Dona Beatriz.
69 LAMAN, 1936: 717
70 LAMAN, 1936: 717
71 BATSÎKAMA, 2020: 23-29
72 THORNTON, 1998: 86

Roma; (e) promessa que morreria como Jesus Cristo; (f) o temor ao seu poder, visto que o povo estava ciente que falava com o Espírito de Deus, ou seja, era considerada como ungida dos ancestrais.

Ñsîmba Vita estava visivelmente grávida entre Dezembro de 1705 e Janeiro de 1706, enquanto efetuava suas ações na cidade de Mbânz'a Kôngo. Foi no final de fevereiro que ela se retirou do público e se juntou à elite de *kimpasi*, tendo-se abrigado em Môngo'a Kilûnda. Os antonianos seguiram-na, pois aguardava-se pelo grande milagre ocorrido a cada vez que se fazia esse retiro: morte/ressurreição de Ñsîmba Vita. Segundo a Tradição, acreditava-se na manifestação de Cristo *mvuluzi*[73] e o fim da presença dos missionários. Lorenzo da Lucca fez menção a isso. Vamos recapitular os factos:

A líder espiritual de *kimpasi* nacional foi presa alguns dias antes da Páscoa, isto é, em plena Quaresma. Ela já tinha dado à luz um menino, naquela altura. Face à pressão e tortura, não deixou de afirmar que o filho era seu, mas foi concebido pela força do Espírito do Céu e não com o "anjo" João Barros.[74] Segundo o *kimpasi* de Ñsîmba Vita, o Cristo nasceu em Mbânz'a Kôngo,[75] isto é, ela falava da salvação. A Páscoa aconteceu no dia 03 de abril de 1706, e evitou-se a morte/mártir dela. Porém, depois de queimá-la, no dia seguinte, três de julho de 1706 apareceu a Quarta Minguante, ou seja, a "meia-lua esquerda". Na madrugada do dia que seguiu a sua morte, alguns fanáticos reuniram os ossos da Ñsîmba Vita e queimaram-os até torná-los cinzas, tal como nos narra o padre Lorenzo da Lucca: "Não contentes com isso, na manhã do dia seguinte, alguns homens vieram queimar alguns ossos que restaram e reduziram tudo a cinzas muito finas". [76] Talvez se tratasse de "maëstri da Igreja"[77] que tenham queimado os ossos da profetisa Ñsîmba Vita. Também, é possível interpretar esse facto como o ritual *ñzîka*,[78] e desta vez seria executado pelos fiéis seguidores da profetiza. A cerimónia de *nzîka* consistia em queimar alguns ossos dos ancestrais (que se encontravam na caixa dos ancestrais: *lukobi lwa bakûlu*), para celebrar a junção das terras entre diferentes clãs.[79] No domínio religioso, esse ritual expressa a domiciliação do Espírito de Ñzâmbi num espaço considerado sagrado (por se ter realizado a epifania). Se os antonianos recolheram os

73 O termo *mvûluzi* significa Salvador.

74 João Barros era conhecido como Santo João ou anjo João. Foi considerado pelos padres capuchinhos (Da Gallo e Da Lucca) como marido da Dona Beatriz Ñsîmba Vita. Mas a tradição menciona ele como Mfula Ñsîmba (ou Mfûlu Ñsîmba), *Espírito de Ñzâmbi* que iniciou ou abençoou Ñsîmba Vita.

75 Mais adiante veremos o sentido desta nacionalização de Cristo, *mvuluzi* (salvador), ao falar de Salve Antoniano.

76 CUVELIER, 1953: 241-252

77 CUVELIER, 1953: 245

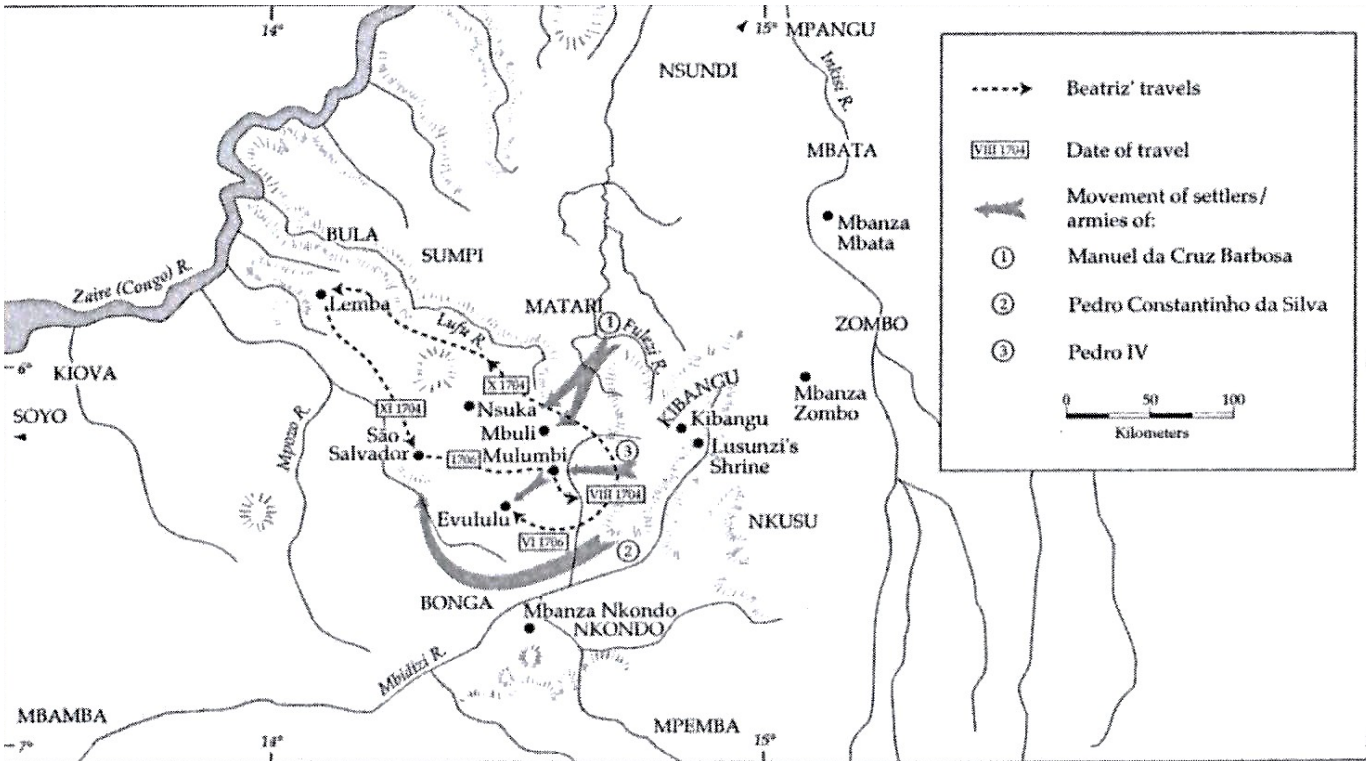
78 «Yika kânda» ou «zika kânda» significa «reunir o clã», tanto quanto «incendiar o clã» com a proclamação de novas leis, para estabelecer a nova ordem. Ver *yîka* e *zîka* em LAMAN, 1936: 1132, 1163.

79 LAMAN, 1936: 827.

restos mortais da profetisa, tal como o diz Lorenzo da Lucca, dever-se-ia tratar da santificação do ritual da profetisa.

À tarde e noite, apareceu o Quarto Minguante e todos os kôngo interpretaram esse fenômeno como a *ressurreição* de Ñsîmba Vita. Vamos explicar começando com o padre Lorenzo da Luca que registrou essa reaparição de Ñsîmba Vita nesses termos:

> Após sua morte, os antonianos, longe de voltarem para *resipiscência*,[80] tornaram-se mais obstinados do que nunca. Eles publicaram que a mulher venerada por eles como santa (Ñsîmba Vita) apareceu no topo das árvores mais altas de San Salvador.[81]



Viagens da Dona Beatriz 1704-1706

Fonte: THORNTON, 1998: 130

Tudo tinha a ver com a aparição, no céu, da meia-lua que foi amplamente interpretada como

80 No Direito, trata-se de uma medida tomada contra um condenado como forma eficaz dele não voltar a cometer o mesmo erro.

81 CUVELIER, 1953: 237-238

o Espírito que Dona Beatriz tinha e que era do Altíssimo. Daí, percebe-se a cerimónia de *nzîku*. Quando o padre sublinhou «… no topo das árvores mais altas de São Salvador» ele fornece-nos duas pistas inconfundíveis: (a) a árvore mais alta era *ñsânda*, do modo geral; (b) *Yâla ñkûwu* que é tida como a árvore mais alta de São Salvador era e ainda é *ñsânda*. Em relação a *ñsânda*, essa simboliza a divindade da missão levada a cabo por Dona Beatriz Ñsîmba Vita. A questão de Yala Ñkûwu é específica: local dos Espíritos fundadores da nação, por um lado, o Espírito de Deus, por outro. Por isso, a catedral foi construída exatamente onde os católicos presumiam ter sido o local sagrado. Embora não dito de forma direta, essa árvore relaciona-se com os *ñkîsi nsi*.[82] Ora, os antropólogos debruçam-se sobre a religião na África Centro-Ocidental associando *bañkîsi nsi* à representação do Espírito de Deus vivo:

> O Rev. Dennett vê os *Bakici Baci*[83] como "símbolos dos atributos de Nzambi", os quatro poderes da essência pessoal que é Deus, os grupos *Nzambi* com quatro partes: (i) *Nzambi*, ideia ou causa abstrata; (ii) *Nzambi Mpungu*, Deus Todo-Poderoso; (iii) *N'zambici*[84] ou Deus na terra (a grande princesa de uma lenda Vili...), e (iv) *Kici*[85], ou qualidade misteriosa inerente às coisas e que inspira medo e respeito...[86].

Os antonianos reoxigenaram o movimento, pois havia ainda mais credibilidade. *Mfu Maria* também voltou a reaparecer dizendo que não tinham nada a temer. William Graham Lister Randels conclui, em relação ao movimento antoniano, que:

> Já antes do assalto final que em 1709 D. Pedro IV lançou contra São Salvador, ainda ocupado por hereges rebeldes (antonianos), a carreira de Beatrice (Ñsîmba Vita) foi abalada... com a sua condenação na fogueira, na companhia de seu amante, São João. No dia 2 de julho de 1706, em Kimbangu, aos olhos dos missionários, eles foram entregues juntos às chamas. Mas a *heresia* só terminaria três anos depois com a conquista final de São Salvador por D. Pedro IV[87] (quer dizer, em 1712).

82 Divindades ligadas com a terra, Espírito de Ñzâmbi.
83 Trata-se de *Bañkîsi ñsi*.
84 Isto é, Ñzâmbi'a ñsi.
85 Escrito consoante o alfabeto Bantu, seria: *ñkîsi*.
86 BITTRÉMIEUX, 1936: 138
87 RANDELS, 2002: 153

O espírito de sacrifício identifica a representação do Messias, tal como ocorreu com sacrifício (lenhas e fogo: morte na fogueira) com Abraão.[88] O Messias bíblico foi enviado ao Egito para atender as aflições dos israelitas libertados.[89] Como símbolo, foi instituído que fosse sacrificado um cordeiro – no dia 10 de abril de cada ano – para celebrar a Páscoa.[90] O animal de sacrifício deveria ser sem defeito.[91] Curiosamente, Ñsîmba Vita era, assim testemunha o padre Lorenzo da Lucca, esbelta e fina. Também ela foi queimada viva, com a lenha. Se a representação do Messias, em Jonas, fez três dias no ventre do peixe,[92] e se Jesus Cristo ressuscitou dos mortos depois de três dias, há uma curiosa convergência com Ñsîmba Vita: foi presa em plena Páscoa, injustamente julgada e condenada (tal foi o caso de Jesus Cristo). No terceiro dia, depois da sua morte, estava espalhada a notícia que estava viva. Se todos se baseavam no sinal da meia-lua (no qual aparece a Senhora com lenha na cabeça e uma criança no colo), muitos assumem tê-la visto independentemente de terem sido seus seguidores.

Esses aspectos apresentam-nos novas configurações hagiológicas que subsidiam a metempsicose[93] no padrão do Messias *trans-histórico*. Nos *confins da terra* foi prometido o Espírito de Deus nesses termos: “Contudo, recebereis Poder quando o Espírito Santo descer sobre vós, e sereis minhas testemunhas, tanto em Jerusalém, como em toda a Judeia e Samaria, e até os confins da terra”.[94]

Depois da morte, na fogueira de Ñsîmba Vita, aumentou-se a heresia entre os antonianos. Toda a cidade de Mbânz’a Kôngo tinha testemunhado o quanto Ñsîmba Vita serviu, efetivamente, Ñzâmbi’a Mpûngu e os seus discípulos afirmavam que ela tinha voltado dos mortos. Pululavam inúmeros comentários, muitos dos quais tornaram-se “Tradição Oral” de milhares de linhagens. Com isso, estavam criadas as condições para que fosse reivindicada uma Religião local ou, como se verificou, o sincretismo entre a religião local com o cristianismo. A própria Dona Beatriz Ñsîmba Vita Ñtâmbu’a Tana permaneceu cristã introduzindo as crenças endógenas, sem misturar com o *kindôki*[95] negativo e todo o seu aparato antissocial. Ela separa claramente o sagrado do profano e sobrevaloriza a matriz africana no cristianismo. Esta possibilidade permite-lhe inserir o sagrado kôngo no sagrado cristão dando assim uma nova roupagem ao Catolicismo local.

88 BÍBLIA: Génesis, 22: 1-14
89 BÍBLIA: Êxodo, 3: 7-8
90 BÍBLIA: Êxodo, 12: 3; 5-7
91 BÍBLIA: Levítico, 22: 21
92 BÍBLIA: Jonas, 1: 17
93 BUAKASA, 1973: 41-44, 139-142, 203-205
94 Bíblia: Actos, 1: 8
95 MacGAFFEY, 1986: 87-93

Conclusão

A morte pelo fogo tornou Ñsîmba Vita *uma pessoa sagrada*. Associar o seu filho a essa morte pelo fogo pressupõe que o *espírito* desse – aqui é preciso considerar o sentido da mãe Ndûndu no kimpasi[96] – justifica a força espiritual[97] através do fogo que os antonianos tiveram de manter uma religião local e quase expulsaram os missionários europeus.[98] Ao mesmo tempo, legitima o *poder espiritual.*[99] No Kôngo desta época, cada casa deveria ter o fogo aceso como forma de manter o Espírito de Ñzâmbi Lêmba[100] – *ñkîsi nsi* – com todas as suas bênçãos. O fogo é a fonte do poder espiritual. Paulin Hountondji realça o simbolismo do "fogo sagrado" [101] associado ao Espírito de Ñzâmbi. Daí, em virtude da Tradição Oral que sustenta as religiões locais, faz sentido que este Espírito do filho prometido esteja associado com o fogo: espírito é fogo, fôlego.[102] Para o messianismo, que nasce de um sincretismo claro,[103] a figura do Espírito Santo surge como ponto de partida.[104] Ao prefaciar o livro de Martial Sinda, Roger Bastide constrói o conceito de *Cristo negro* cuja simbiose com o Espírito de fogo – que não difere muito do Espírito de fôlego[105] – deu corpo aos fenômenos sociais de que foram protagonistas Simon Kimbangu em 1921-1951 e com Simão Gonçalves Toko 1943-1983.

O Kimbanguismo[106] e o Tocoismo[107] nascem na base do Espírito Santo[108] como desapropriação do Evangelho da Libertação.[109] Os antonianos anunciavam-no, como forma de manter viva a profecia da Dona Beatriz, isto é, uma igreja que já não iria depender do Vaticano e que terá como líder espiritual um filho nascido localmente.[110] Também «o Espírito estará no filho que salvará o seu povo» – na cosmogonia kôngo – carrega o mesmo sentido de *filho de Ndûndu* que é um fenômeno espiritual e biológico, ao mesmo tempo. Isto significa que o *Espírito* estaria num descendente por linhagem. A linhagem Kôngo Na Sadi – que veremos adiante – resume as guerras e

96 VAN WING, 1938: 198
97 HEUSCH, 1986: 37
98 FILESI, 1971; JADIN, 1961: 411-615.
99 FUKYAWU, 2001: 57
100 NGOMA, 1963: 19, 38-39
101 HOUNTONDJI, 1976: 92. Ele fala de árvores, mar, fogo, etc.
102 Mfula: Espírito; Mwêla: fôlego. Ambos termos kikôngo associam-se para simbolizar o Espírito Salvador. Mesmo na terminologia cristã, os termos definem o Espírito Santo.
103 RANDELS, 2002: 158
104 SINDA, 1972: 123, 317-319
105 SINDA, 1972: 81; NGOMA, 1963: 39; BUAKASA, 1973: 105
106 RAYMAEKERS; DESROCHE, 1983
107 NUNES, 2020
108 Ver o capítulo V.
109 BATSÎKAMA, 2018b
110 CUVELIER, 1953

a restauração pelos antonianos do Kôngo quando se refere ao morto-vivo enquanto *refundação* do Kôngo: messianismo *avant-lettre*.

Bibliografia

BATSÎKAMA, P. (2014), *Makela ma Zômbo*, Luanda: MediaPress

BATSÎKAMA, P. (2018a), *Reino do Kôngo. Origens, Política e Economia*, Luanda: Mayamba

BATSÎKAMA, P. (2018b), *Tokoismo. Teologia da libertação*, Luanda: Mayamba

BATSÎKAMA, P. (2020), *Poder no feminino*, Luanda: Solwîdi

BITTREMIEUX, L. (1936), *La société secrète des Bakhimba au Mayombe*, Bruxelas: I.R.C.B

BONCTINK, F. (1980), «Un mausolé pour les Jagas», In: *Cahiers d'Études Africains*, vol. XX, nº 79, pp. 387-389

BRÁSIO, A. (1953-1981), *Monumenta Missionário Africana*, Lisboa

BRÁSIO, A. (1973), *História e missiologia. Inéditos e esparsos*, Luanda: Instituto de Investigação Científica de Angola

BUAKASA, T.M. (1973), *L'impensé du discours. "Kindoki" et "nkisi" en pays Kongo du Zaire*, Kinsasa: Presses Universitaires du Zaire – UNAZA/CEDAF

CADORNEGA, A. (1972), *História das guerras angolanas – 1680*. Tomos I, II e III, Lisboa: Agência-Geral do Ultramar

CAMPELO, A.; BATSÎKAMA, P. (2011), «A Catedral de São Salvador: História e memória de um lugar mítico», In: *Saeculum – Revista de História*, # 25, João Pessoa, Julho, pp.161-179

CAVAZZI, A. (1965), *Descripção de três reinos de Congo, Matamba e Angola*, Vol. I e II, Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar

CUVELIER, J. (1934), *Nkutama mvila zamakanda*, Tumba: Diocèse de Matadi

CUVELIER, J. (1948a), «Montesarchio (Jerôme de), missionnaire – Montesarchio – Arezzo, 25.5.1669», In: *Biographie colonial Belge*, T.I., Col. pp. 707-714

CUVELIER, J. (1953), *La rélation de Congo de Laurent de Lucques*, Bruxelas

CUVELIER, J.; JADIN, J. (1954), *L'Ancien Congo d'après les archives romains (1518-1640)*, Bruxelas: M.A.R.S.C

DIAS, G.S. (1942), *A batalha de Ambuila*, Lisboa: Museu de Angola

FILESI, T. (1971), *Nazionalismo e religione nel Congo all'inizio del 1700: la secta degli Antoniani*, Roma. A.BE.TE

FUKYAWU, K.B. (1969), *Le mukongo et le monde qui l'entrourait*, Kinsâsa: ONRD

FUKYAWU, K.B. (2001), *African Cosmogony of Bantu-Kongo: principles of life and living*, New York: Atheleia Henrietta Press

HILTON, A. (1985), *The Kingdom of Kongo*, New York/Oxford: Clarendon Press

HOUNTONDJI, P. (1976), *Sur la Philosophie Africaine*, Paris: Maspero

JANZEN, J. (1982), *Lemba, 1650-1930: a Drum of Affliction in Africa and the New World*, New York

LAMAN, K.E. (1936), *Le Dictionaire Kikoongo-français*, Bruxellas: I.R.C.B

MacGAFFEY, W. (1986), *Religion and Society in Central Africa: the Bakongo of Lower Zaire*, Chicago/Londres: University of Chicago Press

MEROLLA, G. (1692), *Breve e Succinta Relatione del viaggio ne Regno do Congo nell'Africa Meridionale Fatta*, Napoles

NGOMA, F. (1963), *L'initiation ba-kongo et sa signification*, Elizabethville: CEPSI

NUNES, A. S^{de} (2020), *Introdução a História do Tocoismo*, Luanda: Mayamba

PIGAFETTA, F; LOPES, D. (1989), *Relação do reino do Congo e as terras circunvizinhas*, Lisboa: Publicações Alfa SA

RANDELS, N.G.L. (2002), *L'ancien royaume du Congo. Des origines à la fin du XXè siècle*, Paris: Éditions des Hautes Études en Sciences Sociales

RAYMAEKERS, P. ; DESROCHE, H. (1983), *L'administration et le sacre. Discours religieux et parcours politiques en Afrique centrale*, Bruxelas: A.R.Sc.O.M.

SINDA, M. (1972), *Le messianisme congolais et ses incidences politiques (Kimnaguisme, matsouanisme et autres mouvements*, Paris: Payot

THORNTON, J. (1998). *The Kongolese Saint Anthony: Dona Beatriz Kimpa Vita and the Antonian Movement, 1684-1706*, Cambridge: Cambridge University Press

VAN WING, J. (1938), *Études Bakongo. I.*, Bruxelas: Desclé

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PRESENTES NAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA[1]

Ademir Barros dos Santos[2]

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 educacional[3], 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 traditado 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 – *as*è - 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, reforce-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 ensinos priorizam o comportamento social, as posturas diante da hierarquia e da genealogia da Casa[4] 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 aprendizado.

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 ensinos 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 intepretações 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 sociais[5] 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, consequentemente, 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 aprendente 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.

TENSÕES E TRADIÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS DAS RAPARIGAS MOÇAMBICANAS

Luís Carlos Ferreira[1]
Linconly Jesus Alencar Pereira[2]

RESUMO

O propósito do esse texto é analisar a relação entre a Alfabetização e Educação de Adultos de mulheres moçambicanas nas classes escolares com as influências e interferências das culturas africanas no processo educativo. Nessa perspectiva, estamos diante das tentativas de recuperação da história e memória das tradições africanas vivas, como o ritual de transição da rapariga para ser mulher; o ritual de preparação para o casamento prometido [forçado ou prematuro]; a celebração do casamento pela cerimônia do lobolo, enquanto uma prática autorizada pela família da noiva, entre outras manifestações que, somadas, representam parte da expressão da herança cultural com efeitos no analfabetismo feminino.

Palavras-chave: Alfabetização e Educação de Adultos – Analfabetismo – Ritos de iniciação – Raparigas moçambicanas.

ABSTRACT

The purpose of this text is to analyze the relationship between Literacy and Adult Education of Mozambican women in school classes with the influences and interferences of African cultures in the educational process. In this perspective, we are faced with attempts to recover the history and memory of living African traditions, such as the girl's transition to being a woman; the preparation ritual for the promised marriage [forced or premature]; the celebration of marriage by the lobolo ceremony, as a practice authorized by the bride's family, among other events that, taken together, represent part of the expression of cultural heritage with effects on female illiteracy.

Keywords: Literacy and Adult Education - Illiteracy - Initiation rites - Mozambican girls.

1 Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ-Brasil), Professor Adjunto da UNILAB-CE, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Email: luisferreira@unilab.edu.br

2 Professor e Babalorixá. Doutor em Educação (UFPB), Professor Adjunto da UNILAB-CE, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Email: linconly@unilab.edu.br

INTRODUÇÃO

Em nossos estudos[3] voltados para a relação entre a educação e cultura, temos a preocupação de estabelecer o diálogo com as práticas e manifestações culturais e religiosas africanas e afro-brasileiras em diferentes contextos da educação escolar e não escolar. Nesse texto, nos dedicamos a analisar traços da influência de determinadas práticas culturais moçambicanas na Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) de mulheres que, em geral, deixam as salas de aula precocemente para, então, passarem pelas experiências das tradições culturais realizadas em determinadas comunidades locais do país.

Trata-se, portanto, de compreender o enraizamento da tradição africana presente na educação moçambicana, sobretudo, em determinadas práticas tradicionais da cultura consideradas essenciais e que influenciam no processo educativo de mulheres que retornam os estudos em classes de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA). Nessa perspectiva, estamos diante das tentativas de recuperação da história e memória das tradições africanas vivas, como o ritual de transição da rapariga[4] para ser mulher; o ritual de preparação para o casamento prometido [forçado ou prematuro]; a celebração do casamento pela cerimônia do lobolo, enquanto uma prática autorizada pela família da noiva, entre outras manifestações que, somadas, representam parte da expressão da herança cultural.

Sendo assim, o texto vem carregado de iniciativas e desejos, ditos e não ditos sobre algumas questões ainda não resolvidas pelas sociedades pós-coloniais que mais aprofundam a desigualdade de sexo e de gênero justificada pela cultura. No caso, à mulher são impostas desvantagens na distribuição de papéis sociais quando associam à mãe, esposa, àquela que serve às crenças antigas e que constrói sua identidade em posição de submissão aos homens, considerados chefes de família, procriadores e responsáveis pelo sustento do lar.

Dessa forma, nossas inquietações apontam para a interpretação de que a cultura relativa às mulheres, em África, tem papel fundamental e avança, quando inserida num contexto que não pode ser tratada fragmentada ou isoladamente. Ao mesmo tempo, nos desafia a repensar formas de

3 Nossos trabalhos de educação em pesquisa e extensão se encontram nos grupos de estudos intitulado de *"Educação de adultos e trabalho nos países da CPLP: estudo comparativo das instituições de ensino de EJA do Maciço de Baturité às comunidades de aprendizagem de Moçambique"*, sob a coordenação do Profº Luís Carlos Ferreira e *"Encruzilhadas: a intersecção entre os princípios filosóficos dinamizadores das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras presentes nas manifestações culturais afrocearenses"*, sob a coordenação do Profº Linconly Jesus Alencar Pereira.

4 Adotamos o termo *"rapariga"* como herança colonial portuguesa para expressar a transição da menina, jovem para tornar-se mulher, jovem.

superação da desigualdade e das desvantagens em relação aos papéis sociais – sexo e gênero – e aos sintomas do processo de exclusão da pessoa humana.

Nossos estudos dialogam com a cultura africana, na perspectiva das raparigas que, a princípio, são excluídas duplamente: de um lado, por serem mulheres e respeitarem aos chamados espirituais e terem de passar pelos ritos ancestrais e religiosos; de outro, porque suas identidades – sexual e de gênero – as tornam vítimas por não conseguirem mais permanecer e continuar na escola. Em parte, é o que justifica a grande recorrência de mulheres nas classes noturnas da Alfabetização e Educação de Adultos (AEA), em Moçambique.

Numa análise preliminar a respeito da predominância de mulheres nas classes noturnas de Alfabetização e Educação de Adultos é preciso considerar e as implicações das tradições em práticas culturais e religiosas como determinantes no processo de evasão e afastamento no período regular de escolarização. Destacamos o quanto as categorias de sexo e gênero não aparecem isoladamente, mas articuladas a outros tantos indicadores – classe social, raça, religião, família – que se entrecruzam e interligam no processo educativo, escolar e não escolar, tratados nesse estudo.

A princípio, esses indicadores também nos revelam o quão míope é olhar as condições sociais e culturais de maneira fragmentada, pois, ao mesmo tempo em que legitimam a riqueza das culturas africanas, também refletem a subalternização e a submissão da mulher às condições impostas em determinadas práticas. Em outras palavras, temos visto que, isoladamente, a questão do sexo reforça uma abordagem que, em parte, restringe acessos, inferioriza e exclui as mulheres de participarem de determinados eventos e espaços da sociedade moçambicana.

Com o patriarcado presente em muitas sociedades africanas, a distribuição cultural de papéis obedece a um passado que se repete, quase sempre, em valores simbolizados em comportamentos e demonstrações de pertencimento a uma linhagem, parentesco ou ao grupo social em que estão inseridas.

> “Ao gerar filhos e educá-los, ela mantém as tradições e o parentesco vivos. Como mãe, ela adquire respeito no interior da família; como mãe de filhos homens, ela obtém prestígio e assegura a estabilidade do seu casamento, além da continuidade do parentesco e de suas tradições”. (FALOLA, 2020, p.367)

Estamos de acordo com Paulo Freire, que é *na* educação, e através dela que podemos falar de superação das relações de poder e opressão, pelos conhecimentos sistematizados na leitura – da palavra e de mundo – e nos valores que libertam e transformam cada sujeito que aprende. Não por

acaso que a educação de mulheres nas classes de Alfabetização e Educação de Adultos tem dado sinais de mudança nas relações familiares tanto na promoção de maior participação nas escolhas e decisões como no empoderamento de seus diferentes papéis sociais, individuais e coletivos.

Interessados no tema, nosso estudo consiste em um olhar externo acerca da cultura dominante sobre as mulheres e todas as experiências conservadas pela tradição. Em outras palavras, importa-nos a análise da diversidade de práticas culturais arraigadas que conectam gerações aos valores, crenças, simbolismos, ritos, movimentos, formas de comunicação, modos de vida e, sobretudo, garante a sobrevivência da herança das tradições dos grupos sociais considerados.

As marcas da colonização têm conseguido forjar novos valores acerca das culturas tradicionais, com adaptações ou concessões culturais necessárias às demandas modernas das comunidades sem, com isso, afetar aspectos culturais. No entanto, a educação ocidental tem permitido que o conhecimento e as habilidades vitais para a reprodução e continuidade de determinadas práticas possam fornecer condições de cuidados à saúde e à vida.

Na África pós-colonial, assistimos novas conquistas e a erosão de determinadas práticas histórica e culturalmente presas na tradição, tanto em sociedades patrilineares ou matrilineares. Dessa forma, escolhas, migrações, oportunidades, estimulo às decisões consolidam mudanças de pensamento, ações e interesses individuais e coletivos. Nesse contexto, Falola (2020, p.370) nos diz que “a educação ocidental é um agente poderoso de mudança. Ela proporciona não apenas novas habilidades para homens e mulheres, mas também novos valores e ideias sobre como organizar as vidas privada e pública”.

Somos instigados a interpretar as mudanças e a transformação das culturas africanas vividas pela experiência da colonização, sobretudo, com a influência ocidental na educação escolar e não escolar. Importa-nos, também, ampliar o debate em torno da reconstrução da identidade moçambicana, com base na adaptação das origens culturais – dos ritos de iniciação, das cerimônias religiosas e ancestrais – às condições vividas pelos novos valores e ideias ligadas com as práticas culturais que sustentam o passado e promovem concessões às novas crenças culturais.

Ritos sagrados e tradições culturais entre as raparigas moçambicanas

Fomos desafiados a compreender como determinadas práticas tradicionais da cultura africana se manifestam em algumas etnias e influenciam na construção das identidades masculinas e femininas, em idade escolar. Nesse caso, destacamos o poder que a cultura local exerce em

determinadas regiões, quando conservam práticas em que rapazes e as raparigas são submetidos/as a participarem de ritos de iniciação, cerimônias, experiências religiosas e ancestrais de preservação das culturas, de renovação de crenças que ajudem a manter vivas às tradições, religiosas e culturais, nativas de algumas comunidades.

Embora o texto aponte para o desempenho das raparigas em culturas associadas à mulher, em relação à sexualidade, ao controle da virgindade e ao casamento, temos de destacar que os rapazes também passam por práticas de iniciação[5], em determinados grupos ou sociedades tradicionais. Entre algumas razões para celebrar a passagem dos rapazes de uma fase a outra estão: a manutenção dos vínculos com as gerações anteriores; a autoafirmação do homem demonstrada no interior das relações familiares; o fortalecimento das identidades masculinas; o cumprimento de normas e regras sociais e culturais de etnias dedicadas à continuidade dos valores na educação africana. (VIEGAS, 2012)

Assim, demos ênfase às experiências das raparigas submetidas às práticas sexuais ligadas ao corpo, reafirmando a força das tradições geracionais que fundamentam a ancestralidade e a espiritualidade presentes nas crenças religiosas e nas práticas sociais. Dessa forma, associamos as vivências, na transição da puberdade ao nascimento da [nova] mulher, tanto aos aspectos religiosos das culturas africanas como na construção de identidades sexuais e femininas das mulheres adultas ou “mulheres completas”. (ASSUNÇÃO E SILVA, 2017)

Os ritos e as práticas de iniciação constituem aspectos que sustentam a cultura e a educação africana, principalmente, em zonas rurais, e merecem a interpretação de determinados aspectos que impactam na formação escolar, sobretudo, na permanência de crianças e jovens nas salas de aula do ensino regular. Por sua vez, o passado visto na herança da cultura africana justifica parte das evidências do quanto às tradições afetam a desigualdade de gênero entre homens e mulheres.

Tomamos a sociedade africana patriarcal em que as formas familiares reveladas no modo de vida imposto às mulheres reforçam o controle da sexualidade feminina, pela cultura. Nesse contexto, a dominação masculina afirma-se no casamento, quando a mulher vai morar com a família do homem; na circuncisão feminina em que os valores da virgindade apoiam-se no respeito às regras e preparação para servir ao homem; na aprendizagem da cozinha e maneiras de agradar o futuro marido; no tempo de permanência no casamento como símbolo de maior prestígio e respeito

5 Os estudos de Viegas (2012) apresentam os ritos de circuncisão vividos na educação tradicional tanto de homens quanto de mulheres, num povoa Macua, em Moçambique.

na comunidade, e em outros ensinamentos.

Sendo assim, tentaremos descrever o que culturalmente acontece nos ritos de circuncisão feminina, celebrados nas cerimônias de iniciação, para analisarmos essas influências que recaem no afastamento e/ou desistência das raparigas dos bancos escolares, sobretudo, motivados pelo casamento prematuro ou pela gravidez precoce. Dito de outra forma nos interessou conhecer as particularidades dos rituais de preparação da rapariga à idade adulta e anunciação nas cerimônias de iniciação e de casamento prematuro, realizadas nas sociedades antigas[6] para, então, discutirmos sobre as marcas deixadas pelas tradições culturais e ritos sagrados simbólicos, especialmente, na educação escolar das mulheres africanas.

Com base nas crenças e nas tradições africanas, as diversas práticas de iniciação das mulheres assumem diferentes formatos e modos de difusão da cultura, a exemplo do casamento, da tatuagem feita em partes do corpo, da escarificação, da remoção de dentes e da circuncisão feminina. Em relação à circuncisão feminina como uma prática ligada à iniciação das raparigas, observa-se que:

> "Onde a circuncisão feminina é praticada (clitoridectomia, na terminologia clínica para a remoção do clitóris – ou mutilação genital, o termo mais comum hoje em dia, em parte para chamar atenção para a prática), a justificativa se baseia principalmente na tradição e na percepção masculina do comportamento feminino". (FALOLA, 2020, p. 373-374)

Sem generalizarmos, interpretamos que algumas etnias conservam os moldes de sua cultura tradicional e conservadora, quando recuperam os espíritos da linhagem ancestral de suas tradições e gerações, doutrinas e normas, valores espirituais que se transformam em ritos, ensinamentos e práticas sagradas. Quase sempre, os rituais mantidos em sigilo vêm carregados de enigmas e mistérios, segredos e tabus, fundamentados em forças ancestrais que ensinam e revelam saberes que precisam ser guardados entre os que passam pela experiência do recolhimento dogmático e espiritual, tanto para rapazes quanto para as raparigas.

Contudo, reconhecemos nos enigmas de cada tradição e rito organizado, os ditos e não ditos nas experiências vividas nesses processos confidenciais que servem para o desenvolvimento físico, psicológico, afetivo, espiritual, religioso e, educacional, de todas aqueles/as que dele participam. Por isso, as relações estabelecidas no interior desses rituais de iniciação – na passagem

6 Optamos por não definirmos uma determinada comunidade ou grupo étnico por entendermos que esses ritos e práticas de iniciação acontecem em diversas sociedades antigas, embora com diferenças no interior dos processos culturais.

de rapariga à mulher, nos casamentos e outras expressões simbólicas da cultura – estão marcadas pelo sagrado.

A ousadia em querer revelar o sigilo espiritual vivido no processo de base ancestral pode custar consequências espirituais, para si próprio ou para os membros da família. Com isso, o desenvolvimento da rapariga-iniciada se dá com base nos saberes enigmáticos que garantem a permanência e a conservação dos povos tradicionais, nas culturas presentes nos grupos étnicos das comunidades africanas. A enunciação e apresentação da rapariga-iniciada à comunidade como uma "nova mulher", normalmente, acontece nas cerimônias representadas por festejos e simbolismos espirituais coletivos, compartilhados com os membros do grupo.

Partimos do pressuposto que, nas sociedades africanas, cada rito de passagem desenvolve um processo educativo, simbólico, cultural, informal e/ou não formal, entre as gerações. Assim, vemos a formação de valores de forma ritualizada nos comportamentos, expressões, símbolos, revelados no interior das manifestações da cultura presentes nas comunidades tradicionais.

Com base nos estudos de Viegas (2012) referindo-se aos ritos de iniciação de rapazes e raparigas na etnia Macua[7], em Moçambique, nos mostra que as meninas passam pelo ritual de iniciação desde muito cedo, já no nascimento quando são dadas às madrinhas a responsabilidade pelo acompanhamento de seu crescimento, em que ensinam os valores, normas e doutrinas das tradições, necessárias à educação dessas raparigas. Dessa maneira, temos as seguintes contribuições:

> "A partir de cerca dos 7 ou 8 anos de idade, e sob orientação da mãe ou da madrinha, a rapariga começa a aprender coisas e outras formas de se comportar que, segundo a cultura da sua comunidade, dizem respeito a condição de mulher, podendo ser ensinada por uma tia materna, uma irmã ou outra, rapariga mais velha que ela, indicada para o efeito pela madrinha ou pela mãe". (VIEGAS, 2012, p.23)

Nessa comunidade africana, especialmente, as tradições se mantêm e a experiência do primeiro sangramento da menina representa um marco de referência cultural, na transição ancestral e espiritual que dá origem à iniciação na educação da rapariga. Ao mesmo tempo, é nessa etapa da vida que a educação tradicional feminina se distingue da masculina, não somente pelas questões sexuais, mas, principalmente, na preparação e no *tornar-se mulher*, reveladas na construção de gênero.

7 Em Moçambique, o povo macua lidera a maior parte da zona norte do país, e o norte da província da Zambézia. *Emakuwa* é a língua oficial do povo Macua. É o maior grupo étnico de Moçambique. (www.pt.wikipedia.org)

Não por acaso, a persistência nesses tipos de práticas culturais nos dão condições de analisarmos outros aspectos culturais que se interligam e que não podem ser tratados isoladamente para não incorrermos na negação da identidade cultural de determinados grupos sociais e nem na fragmentação de nossas limitadas visões acerca de expressões que contribuem para a preservação cultural das tradições.

Ocorre que a liderança desses trabalhos fica a cargo da autoridade tradicional conhecida como “pwiyamwene” (rainha) e sua subordinada, “namuku” (responsável pelos ritos das raparigas). Esta última fica encarregada de verificar entre as raparigas, aquelas que estejam em idade para serem submetidas às cerimônias de exaltação espiritual na comunidade social adulta a que pertence.

Nesse contexto, vale destacar que

> “a “pwiyamwne” e a “namuku”, na organização e realização dos ritos de iniciação de raparigas, bem como nas respectivas instituições, são auxiliadas por mulheres, *especialistas de canto, de dança e de representações* alegóricas e de simbologia alusivas à vida feminina, em especial, e da sociedade em geral”. (VIEGAS, 2012, p.22)

O impasse gerado pelos rituais de iniciação dá origem às inúmeras discussões, sobretudo, porque muitas raparigas que passam pelos ritos de circuncisão tendem a abandonar a escola e não concluir o ensino básico, assim como ficam mais vulneráveis à gravidez precoce e ao casamento prematuro. É bom que se diga que, somado a isso, algumas dessas crenças e valores culturais nativos tocam em questões de violência e saúde quando determinam comportamentos, ora reproduzidos em aspectos de exploração da mulher e exposição aos riscos de doenças; ora refletidas nas formas de submissão e inferiorização da mulher transmitidas no saber comportar-se e seduzir seus maridos, em se tratando de educação.

A educação escolar entre as raparigas tem se tornado um poderoso instrumento de mudança, independência e libertação dos corpos e das mentes não apenas das mulheres, mas dos que se sentem incomodados com a persistência da tradição, sujeita a sofrer erosão pelas novas gerações. Nessa perspectiva, Falola (2020, p.374) nos explica que “aqueles que se opunham à clitoridectomia não questionavam a tradição, mas ressaltavam a perda do prazer sexual feminino e uma série de problemas médicos que as mulheres circuncidadas poderiam enfrentar”.

Viegas (2012) nos conta uma boa parte de sua experiência íntima quando foi submetido ao ritual de iniciação e, simultaneamente, pôde passar pelos ensinamentos de rapazes e saber, em parte,

do que acontece nos rituais das raparigas e o que elas aprendem. Não por acaso, é dado aos futuros homens e maridos subsídios para se entender algumas das atitudes doutrinárias que devem ser praticadas por suas mulheres e esposas na vida conjugal, a exemplo dos períodos de sedução e intimidade, comportamento na fase da menstruação, técnicas corporais para o ato sexual etc.

Nas palavras de Assunção e Silva (2017)

> "as meninas são educadas como especialistas sexuais, instruídas sobre como seduzir e ter relações prazerosas com homens que elas precisam para engravidar. A preparação sexual do corpo feminino passa pelo alongamento dos pequenos lábios (que se inicia antes da puberdade), as tatuagens e escarificações, e o uso de missangas nos quadris. Esses três elementos, bem como os movimentos/danças sexuais ou de preparação para o ato sexual, constituem o erotismo feminino". (p.9)

O diálogo entre as dimensões corpo-tradição-espírito possibilita inúmeras reflexões sobre a mulher, tanto no que diz respeito às transformações físicas e biológicas do corpo feminino como no comportamento social desencadeado a partir dos ensinamentos, valores, doutrinas enraizadas nas comunidades tradicionais.

Com isso, percebemos que as práticas espirituais tendem a buscar, nas forças ancestrais [do passado e do presente], um consentimento dos espíritos dos antepassados que regem, no caso, a rapariga desde seu nascimento à preparação e transição como mulher até a passagem para o outro plano espiritual. Em essência, essa evolução está ligada a obtenção de uma vida segura, estável e plena de energias positivas – felicidade, prosperidade e saúde.

Ao mesmo tempo, o corpo modificado na transição da puberdade ressignifica a forma como a mulher irá lidar consigo própria e com os outros, ou seja, o *tornar-se mulher* ou uma *mulher completa* nas tradições locais, ao carregar as marcas de um corpo transformado que segue as doutrinas fixadas pela cultura geracional, como: aprender a se comportar na arte da sedução aos seus maridos, agradecer e servi-lo como homem-provedor; atender aos ensinamentos transmitidos pelas mulheres de referência (a mãe, a madrinha que a acompanhou, a *namuku* (responsável pelos rituais), a *pwiyamwene* (líder espiritual)) e outras integrantes dos grupos étnicos.

Dos ritos sagrados de iniciação das raparigas às práticas do casamento prematuro, geradores de evasão e abandono escolar, nos deparamos com as concepções que, de um lado, podem ser vistas no âmbito dos valores e ensinamentos ligados à tradição ancestral e religioso e, de outro, no âmbito da interrupção natural do desenvolvimento do corpo físico da menina e dos riscos à saúde, determinantes na condução de vida.

Saímos da circuncisão feminina como parte do rito de iniciação das raparigas e passamos para os efeitos dessa prática tradicional da cultura no casamento prematuro das iniciadas e na gravidez precoce das raparigas e, portanto, na evasão e desistência da escola. Nessa perspectiva, a discussão sobre o casamento prematuro, ainda na adolescência, e os casos de gravidez precoce para além da dinâmica cultural, colocam em debate uma série de outras situações que afetam a dignidade humana, os direitos da mulher, a violação do corpo entre outros.

Considerada por Francisco (2017) como um flagelo social e uma prática nociva que compromete o desenvolvimento físico da rapariga, os casamentos prematuros têm sido, nos últimos anos, uma prática combatida pelas políticas públicas de Moçambique[8], porque levam a uma maternidade precoce em corpos ainda em desenvolvimento. Estas raparigas, ao serem violadas no casamento e expostas a vida conjugal tendem a não dar continuidade à vida escolar.

Ainda em Francisco (2017) temos:

> "Existe uma forte correlação entre a proporção de meninas fora da escola secundária e a prevalência do casamento prematuro por província. [...] O casamento prematuro também é altamente correlacionado com a riqueza das famílias. Raparigas de famílias mais pobres são muito mais propensas a se casar cedo do que as raparigas oriundas de meios mais ricos". (p.6-7)

Como tendência que preocupa as políticas no país, segundo o UNICEF (2015), a incidência de casamentos prematuros e casos de gravidez precoce ocorrem com maior frequência nas zonas rurais, justificadas porque nessas localidades estão enraizadas muitas das culturas locais que reproduzem as tradições e religiosidades, contradizendo as dinâmicas de gênero, sociais e discriminatórias reveladas como práticas de violação dos direitos humanos.

Os valores agregados nos cultos de iniciação das raparigas à preparação da mulher para o casamento prematuro têm ligação com a religião e, principalmente, com as famílias, pois muitos pais exercem forte influência e tomam a decisão na escolha dos maridos de suas filhas por acreditarem nas garantias de uma vida promissora. Assim, as famílias que autorizam que a participação delas nesses ritos de preparação, seja na circuncisão, no casamento prematuro e, por conseguinte, quando engravidam ainda jovens, acreditam que estão contribuindo não somente para o bem-estar da mulher e sobrevivência futura ao lado do homem e marido mas, sobretudo, para a

8 É preciso considerar que Moçambique estava em 11º lugar entre os países com maiores taxas de casamentos prematuros no mundo. Daí que, em 2014, foi lançada a Campanha Nacional de Prevenção e Combate aos Casamentos Prematuros e, em 2015, a elaboração e aprovação da respectiva Estratégia Nacional 2016-2019. Além disso, somam a revisão de legislações importantes, como a Lei da Família e aprovação da Lei Modelo sobre Erradicação dos Casamentos Prematuros e Proteção da Criança em Casamento.

ininterrupção da linhagem familiar. No entanto, todos os pontos destacados mais servem para colocar em risco à escolaridade, a saúde e o futuro dessas raparigas.

Os poderes que as culturas africanas exercem sobre as famílias que reproduzem os moldes e valores tradicionais, desconsideram a incidência de violência doméstica e sexual na submissão ao marido, somada a probabilidade de infecção por HPV e HIV pela forma e recursos utilizados nesse tipo de cirurgia; na gravidez precoce das raparigas que se tornam mães muito cedo; nos riscos à mortalidade materna e infantil entre outras graves situações de violação de direitos.

Em nossa interpretação, a adaptação ou a abertura de concessões culturais em práticas arraigadas em padrões, normas e valores, permite a reconstrução e novos significados para a continuidade dos aspectos que fundamentam a tradição e a ancestralidade nela contida, sem colocar em risco às vidas humanas que participam e dão base à sustentação das culturas.

Outros aspectos da cultura africana nos dão subsídios para entendermos o elevado número de raparigas nas classes de Alfabetização e Educação de Adultos, em Moçambique, em relação aos elementos da tradição e concessões culturais da modernidade. Assim, algumas experiências ligadas ao casamento prematuro dão margem para analisarmos o sentido da vida quando na geração de crianças temos a continuidade à linhagem familiar e, principalmente, a preocupação com a formação das raparigas na transição para o mundo adulto.

Nessa perspectiva, é possível falarmos de outra herança da cultura tradicional africana muito significativa em algumas regiões[9] do país: a prática do *lobolo* ou a prática do dote. Realizada com o consentimento da família, a tradição que segue um sincretismo religioso pode ser explicada pela legitimidade dada pela família da noiva ao ter afiançada bens que servem, numa das análises, como compensação pela saída da filha mulher da casa de seus pais. As mulheres representam a continuidade da família por ter o poder da gestação e reprodução das gerações posteriores, a expansão da linhagem e a prosperidade dos ganhos pela capacidade de aumento de mão de obra e força de trabalho.

Em parte, essas razões explicam o que, na forma de bens, a família da noiva reivindica à família do noivo, o legado pelos filhos gerados, ou melhor, pela filha mulher que deixa à casa. No entanto, a prática tem se renovado e vem tomando diversos contornos no sistema de pagamento, nas

9 Destacamos que nas sociedades pré-coloniais, em que as economias africanas vêm da terra ou pelo trabalho agrário, a incidência desse tipo de prática cultural passou a ser maior nas zonas rurais, onde havia maior dependência da força de trabalho familiar. Então, o cultivo da terra exigiu maior número de pessoas na força de trabalho seja no cultivo, na agricultura, lavoura ou nos serviços domésticos e familiares.

prestações e até mesmo nos produtos. Nas palavras de Fernandes (2019)

> O *lobolo* pode ser entendido como um casamento costumeiro e recorrente no Sul de Moçambique, uma prática tradicional que envolve o *Kulovola* (significa dar bens à família da noiva para realizar uma união reconhecida entre os parentes do noivo e os parentes da noiva). Apoia-se na dinâmica, transformando-se e reinventando-se ao longo dos tempos pelas interações sociais dos indivíduos decorrentes dos processos socioeconômicos. Uma prática que se generalizou culturalmente na sociedade moçambicana e que hoje, de acordo com as famílias que o praticam e a região do país, assume diversos contornos, podendo estar inserido no conflito entre a "tradição", o sincretismo religioso e os valores ocidentais "modernos". (FERNANDES, 2019, p.124)

Podemos dizer que as práticas de iniciação priorizadas nesse estudo – ritos de circuncisão, casamento prematuro e do *lobolo* – vão além dos aspectos culturais e religiosos porque reúnem outros indicadores como: classe, raça, etnia, religião, que se entrecruzam e devem ser entendidos de forma articulada, proporcionando a conclusão de que esses valores são civilizatórios aos grupos étnicos a que pertencem.

Como um rito geracional, a cerimônia é movida por orações e busca de consentimento dos ancestrais e dos descendentes familiares. Não por acaso, é importante dizer que essa prática se dá a partir da compensação e dos direitos pela perda da filha-mulher na família e, principalmente, como gratidão pela noiva ter sido bem- educada. Daí, a anuência dos pais da noiva ocorre com base nos acordos, negociações e disputas entre as famílias por bens materiais (garrafas de vinho, capulanas[10], lenços, valores em espécie) e por autorização espiritual.

Sobre o papel e a participação das famílias envolvidas no *lobolo* temos:

> "Nessa perspectiva, por muito prosaico que na prática seja o destino dado ao dinheiro, ao nível ideológico eles recebem-no e gastam-no quase por procuração. Mais do que uma extensão ou parte da família, que seja igualmente consultada, os antepassados serão o alvo e o garante da cerimônia; serão eles os sancionadores e guardiões da união, cabendo-lhes daí em diante proteger os noivos e os seus descendentes". (GRANJO, 2014, p.9)

No campo espiritual e religioso, os destinatários do *lobolo* são os antepassados e as forças espirituais. Ao receberem os agrados e oferendas dadas aos guardiões, garante-se a união dos noivos, bem-estar conjugal e proteção às famílias. Ao contrário do que se pensa, os vivos participam da aliança como representantes da tradição. Embora o *lobolo*, no âmbito cultural, reafirme a identidade sexual e de gênero de mulheres com valor social, moral e religioso, de um lado; de outro, revela a importância cultural do *lobolo* para a sociedade moçambicana ao gerar *status social*, na

10 Tecidos africanos.

contemporaneidade, e superar o debate restrito às questões econômicas, direcionadas ao pagamento e formas de repasse dos bens e valores exigidos.

No interior do rito de celebração do *lobolo*, existe a responsabilidade assumida com os antepassados que "autorizam" o ritual e asseguram a cerimônia de proteção espiritual familiar. Podemos dizer que na questão dos vivos e dos mortos, atribui-se a saúde e a felicidade do casal aos mortos; enquanto que, aos vivos, destinam-se os assuntos matrimoniais, os enlaces materiais e familiares. Dito de outra maneira, muito além da visão restrita de troca de mercadorias, está o universo espiritual ritualizado que resulta na celebração da cerimônia.

Importa dizer que, como uma dívida que se tem com os espíritos da linhagem das famílias do casal, o *lobolo* pode acontecer em qualquer tempo que se faça necessário, seja para quitar alguma dívida não paga aos antepassados, restabelecer a saúde, assegurar a transformação na vida conjugal do casal, apaziguar a relação com os antepassados da coletividade de seus familiares nas questões de respeito aos espíritos que podem se zangar por algum acontecimento, ou mesmo, buscar a legitimidade de herdeiros, afastar eventos indesejáveis entre outros. Sendo assim, Forquim (2016, p.14) nos diz que "essa obrigação voluntária de dar e receber não fica restrita apenas aos familiares presentes e vivos, mas regula as questões com os antepassados, que cobram dos vivos as suas oferendas em troca de manterem uma ordem e regulação social".

No diálogo com os saberes e as tradições geracionais que marcam a cerimônia do *lobolo* do início ao fim das celebrações, as mulheres servem de influência às demais outras, o que contribui para que o estatuto do casamento reconheça e valorize a identidade dessas mulheres em suas relações comunitárias e sociais. O status de mulher casada desperta também a polêmica em torno da temporalidade da vida conjugal quando "as mulheres "loboladas" são invejadas pelas demais e passam a ser mais respeitadas, na medida em que são encaradas como mulheres "completas", adultas". (ASSUNÇÃO E SILVA, 2017, p.5)

Por não serem estáticas, as tradições e práticas de cerimônias do *lobolo* vêm sofrendo mudanças pela dinâmica, e pelo movimento significativo do processo de reconstrução e influências que recebe. E também pelas reações das pessoas e adaptação às culturas que conservam a essência que dá sentido à sociedade moçambicana. Contudo, as posições sociais marcadas por gerações modernas, demonstram que alguns movimentos de grupos ativistas[11] têm denunciado a exploração

11 AVIMAS (Associação de Viúvas e Mães Solteiras), a MULEIDE (Associação Mulher, Lei e Desenvolvimento), a WLSA (Mulheres e Lei na África Austral) e o Fórum Mulher (Organização de Coordenação para a Mulher no Desenvolvimento) são alguns exemplos.

da mulher em situações envolvendo o casamento prematuro, principalmente, quando se limita o *lobolo* ao processo de aquisição de bens ou conquista financeira.

Recorremos aos relatórios do UNICEF que apontam para a relação entre a educação e saúde, indicando que:

> "isto pode contribuir para a prática generalizada do casamento prematuro a que se segue a gravidez na adolescência em todos os riscos associados, como o baixo peso à nascença, a obstrução fetal e a mortalidade materna e neonatal. Além disso, os ritos muitas vezes inculcam nas raparigas uma noção de submissão ao homem". (UNICEF, 2015, p.56)

Nesse sentido, na perspectiva da educação escolar, a experiência dos saberes culturais da tradição, deixados pelos antepassados da linhagem, nos instiga a analisar de que modo os fundamentos da cultura e seus desdobramentos, dificultam e/ou impedem as raparigas de continuarem seus estudos, deixando-as vulneráveis às doenças e tantas outras situações de risco na vida social.

As implicações das práticas culturais dos ritos de iniciação no analfabetismo feminino

A dedicação à análise da Alfabetização e Educação de Adultos, sob a perspectiva das práticas culturais africanas, tem nos levado à compreensão das diferentes implicações da tradição na sociedade moçambicana. E, sobretudo, de seus efeitos entre as raparigas em transição para a condição de mulheres. Desse modo, consideramos o contexto, em suas dimensões históricas, políticas, culturais, econômicas e sociais, como elemento fundamental nas relações com as políticas públicas de educação, na formação contínua de professores, com os processos de ensino e aprendizagem, e com o cotidiano dos lugares[12].

Nesse sentido, resgatamos os processos históricos e políticos que influenciaram na falta ou no impedimento de grande parte da população afetada pelo conflito armado. A guerra teve como consequência a destruição de equipamentos sociais, públicos e privados, entre eles, os prédios/instituições escolares. A luta armada conhecida por *Guerra dos Dezesseis Anos*, iniciada em 1976 e finalizada em 1992, ano da assinatura do Acordo de Paz no país, deixou, entre as inúmeras consequências, a destruição das unidades de ensino e desmonte de infraestruturas de apoio ao

12 Temos reunido diversas conversas online – lives – com gestores públicos (Brasil e África), pesquisadores e docentes com o intuito de aproximação, ampliação dos níveis de contato e maior conhecimento das diferentes realidades culturais e sociais das regiões trabalhadas. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCJ9Dk4v_7GQrIM6qK1vSV9g

sistema educacional.

No campo das relações culturais, tivemos outras repercussões, como: a busca da unidade nacional através de uma língua tornada oficial - português; a imposição de valores e normas culturais de que as mulheres não poderiam ter mais escolaridade do que os homens; e a permanência da submissão da mulher ao marido, bem como a sua obrigação em servir aos cuidados da casa e dos filhos, sem trabalhar fora de casa. Estes são alguns exemplos sentidos pelo povo moçambicano, no pós-guerra.

Na divisão social do trabalho, sobretudo, no período pós-colonização, a relação de dependência das mulheres, em relação aos seus maridos se acentua. Tradicionalmente, os maridos se encarregam da responsabilidade de prover a casa, enquanto elas, teoricamente, assumem papéis subalternos ou com status inferior como: cuidar da casa e da educação dos/das filhos/as. No entanto, mudanças no papel da mulher no interior das famílias e no âmbito da sociedade, em geral, vêm ocorrendo ao longo do tempo[13]. E nesse processo, a educação tem sido uma aliada na luta pela superação dos mecanismos de opressão e submissão, na luta pelo empoderamento das mulheres e pela libertação feminina.

Contudo, os reflexos da diferença de gênero podem ser vistos na "*desigualdade de poder*" (Scott, 1990). E começam no ensino básico quando se observa que a frequência na escola é mais baixa entre as raparigas em idade escolar. O mesmo se observa na evasão na evasão escolar. [14]-Este fenômeno contribui para a reprodução histórica e cultural da tradição de que a mulher não precisa avançar nos estudos, já que a ela é reservada a forma de inculcação cultural e ideológica.

Embora o governo moçambicano tenha abolido o pagamento de propina[15], o ato da matrícula exige pagamento [simbólico], o que para muitas famílias torna-se um custo elevado a ser pago, ao ponto de escolherem qual dos filhos será mantido na escola, principalmente, nas áreas rurais. Além disso, existe o custo do fardamento e dos materiais escolares que passa a ser outra dificuldade relevante. Em caso de dificuldades financeiras, culturalmente, o que se observa é que a opção predominante entre as famílias, quase sempre, é pelos meninos estudarem, à medida que, pelos

13 Importa dizer que Falola (2020) destaca os diferentes lugares e comunidades africanas, em que a mulher tem seu destaque, assumindo importantes papéis e privilégios. Na idade ou na senioridade como anciã, mulher de respeito; no acesso direto a terra em algumas sociedades agrárias, na colheita, preparação de alimentos e na produção nas atividades domésticas; forte influência nas funções econômicas e papéis nas atividades religiosas. Em algumas sociedades, o matriarcado ocorre em igualdade de gênero, destacando-se como em tradições e festivais que a destacam como chefes, rainhas, deusas, com grande ascensão e influência em determinadas sociedades africanas.

14 Dados do UNICEF (2016) mostram que "cerca de 1,2 milhões de crianças estão fora da escola, mais raparigas do que rapazes, particularmente na faixa etária do ensino secundário".

15 Termo do colonizador tornado oficial para expressão "mensalidade".

padrões culturais tradicionais, às raparigas das famílias tradicionais moçambicanas estão associadas aos valores e cuidados com os afazeres da casa e, como consequência, a educação escolar passa a ser vista como secundária no contexto de vida social.

Sob forte influência da colonização, a Igreja assumiu um papel de reprodução do sistema patriarcal, cujas práticas culturais e os valores subordinam à mulher aos interesses do homem e da família, aos desígnios religiosos marcados tanto pela Bíblia como Alcorão por conta da diversidade religiosa dos que professam a fé católica, evangélica ou muçulmana. No destaque, temos ainda os valores que reforçam as condições de subalternidade da mulher na imposição do casamento prematuro ou forçado de meninas, cujos maridos são escolhidos por seus pais que as impedem de continuar na escola para servirem, exclusivamente, a casa e ao marido.

Os rituais de iniciação das raparigas nos revelam o quanto às meninas ainda jovens, sobretudo, as que já passaram pela primeira menstruação são abduzidas. E cujos pais são convencidos da importância dos ritos que as ensinam, como *ser mulher* num relacionamento matrimonial precoce. As raparigas são assim encaminhadas para uma vida conjugal forçada – na tradição cultural – e que as levam, na sequência, à gravidez e maternidade precoce.

A gravidez precoce aparece como uma das consequências do abandono das salas de aula para vida conjugal pelo casamento, cuidados de filhos/as e do marido. Isso sem falar da violência de gênero, sexual e/ou psicológica sofrida por meninas no ambiente escolar ou fora dele, expostas aos homens em situações de vulnerabilidade, seja na zona rural ou mesmo em área urbana. Existem casos em que esses agressores se revestem de poder, o que os encoraja a crimes de assédio e violência, imputando às vítimas – raparigas – à culpabilização de seus atos. Desta maneira são consideradas incitadoras, assediadoras e cúmplices de uma violência tida, por seus responsáveis infratores, como aceitável e consentida.

A desigualdade de poder (Scott, 1990) aparece entre as inúmeras situações em que a identidade de gênero e sexual da mulher aparece comprometida, desvalorizada e em desvantagem tanto no contexto cultural como econômico. A cultura manipulada na forma de poder e vulnerabilidade afetam o mercado de trabalho, as políticas de proteção à mulher e ao desenvolvimento produtivo dessas vítimas. Dessa maneira, notamos que o aspecto biológico encarnado no *ser mulher* entre as práticas culturais moçambicanas está presente na definição de papéis sexuais que simbolizam os valores e comportamentos sob os quais as mulheres deverão seguir ao longo de suas vidas.

Além disso, reafirmamos que todos os mecanismos de "exclusão da exclusão" – por ser mulher e ter sido negado seus direitos sociais – ainda precisam ser superados e combatidos entre os demais marcadores de privação de garantias como é o caso do machismo, por exemplo, que impacta, diretamente, nas salas de aula destinadas aos adultos e, em especial, às adultas.

Sabemos que o país responde por uma cultura oral reconhecida e valorizada em suas tradições históricas, culturais, étnicas e linguísticas e que o domínio da cultura escrita se tornou um bem revelado como "ascensão social, acesso a informações, obtenção de emprego, ou ainda escrever cartas e ler instruções". (TAMAROZZI e COSTA, 2009, p.138)

Por empréstimo, tomamos a expressão *"analfabetismo feminino"* (Guerra, 2014) que nos revela as muitas faces do racismo estrutural quando impõem a submissão das mulheres à cultura do machismo, seja por conta dos ritos tradicionais – iniciação, casamento, lobolo, purificação – ou mesmo por reprodução do sistema geracional de tornar secundária a aquisição da leitura, escrita e cálculo.

Nos dados do relatório do Instituto Nacional de Estatística, publicado em 2018, constatamos que, historicamente, as mulheres são as mais afetadas, sobretudo, nas áreas rurais, com menos chances de se alfabetizarem do que os homens. Os números apontam para redução na taxa de analfabetismo[16] entre a população com idade igual ou superior a 15 anos, de 50,4% de analfabetos em 2007 para 39,0% da população analfabeta em 2017. Desse total, 67,7% é do sexo feminino e 32,3% do sexo masculino, razão pelo qual encontramos nas classes escolares de Alfabetização e Educação de Adultos, realizada em cursos noturnos, ~~com~~ uma maior incidência de mulheres ~~nessas~~.

Embora a redução do analfabetismo, em parte, se deva às experiências bem sucedidas em programas de educação, como o Programa Alfabetização Solidária, em Moçambique (PASMO), realizado em 2001, com o apoio do Programa de Alfabetização Solidária (PAS) desenvolvido no Brasil[17] desde 1997, percebemos o longo caminho a ser trilhado para que as mulheres deixem de fazer parte dessa estatística. Pela experiência moçambicana, o PASMO serviu para apoiar a

16 Pelo relatório do Instituto Nacional de Estatística, a taxa de analfabetismo é calculada pela "proporção da população com idade igual ou superior a 15 anos que não possuem habilidade para ler e escrever em nenhuma língua e a população desse grupo etário". (Moçambique, 2018, p.34)

17 No Brasil, o Programa Alfabetização Solidária foi criado em 1997 e reuniu esforços do Governo Federal (MEC), Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras, com a manutenção do custo mensal por aluno do programa. A experiência bem sucedida garantiu reconhecimento da UNESCO, em 1999. Os alfabetizadores (que cursam o ensino médio ou último ano do ensino fundamental) são capacitados pelas universidades, acompanhados pelas secretarias municipais e estaduais de educação, nas salas de aula com jovens, adultos e idosos distribuídos em diferentes espaços de aprendizagem. (https://www.educabrasil.com.br)

implantação do Programa Nacional de Alfabetização e contribuir na estruturação da política nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nessa perspectiva, além dos programas de educação chamamos atenção para a existência de inúmeras *comunidades de aprendizagem*[18], em Moçambique, cuja educação escolar para a população adulta acontece por iniciativa das instituições nacionais e internacionais ligadas à sociedade civil, que se organizam em espaços não formais – Organizações Não Governamentais, Igrejas, Associações etc. – e se comprometem com a difusão do conhecimento e troca de saberes ligados ao processo de leitura, escrita e cálculo. (Ferreira e Silva, 2019; Ferreira e Rubim, 2019)

Desse modo, levantamos as informações no Censo das Instituições sem fins lucrativos que atuam em Moçambique, no período de 2014-2015, e constatamos um número expressivo de 11.178 instituições, nas quais 53% são nacionais, 32% são estrangeiras e 15% são instituições não classificadas. Desses números, detalhamos que 26% estão ligadas a área de *Religião*, 20% na área de *Associações Comerciais*, enquanto 9% dedicadas à área da *Educação e Pesquisa*.

Reconhecemos que, ao desenvolverem ações educativas no âmbito da leitura, escrita, cálculo e de cidadania, as comunidades de aprendizagem servem como apoio aos programas do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e as secretarias distritais na redução do analfabetismo entre as populações locais. Espalhadas pelo território nacional moçambicano assumem importantes funções político-pedagógicas de suprir o insuficiente número de unidades de ensino com atendimento aos jovens, adultos e idosos que estão fora da escolaridade.

Apesar disso, a política de remuneração desses profissionais, envolvidos com a alfabetização e desenvolvimento escolar da população adulta está longe de alcançar a qualidade de ensino compatível com o comprometimento dos docentes, pois o que se denuncia é que os valores pagos aos alfabetizadores, em geral, pessoas com a 7ª classe ou ensino básico completo não chega a 15% do salário mínimo nacional[19]. Somada a questão salarial, outras necessidades se juntam, como a formação pedagógica dos professores/as que se dedicam a essa população adulta, disponibilidade

18 Para explicar o conceito de comunidades de aprendizagem, temos: "Caracterizadas por suas diferentes instâncias educativas não-formais apontam para inúmeras contribuições em diversos campos que, reunidos, tendem a possibilitar maior qualidade no direito a ter direito à educação e a promover a conscientização da formação política e cidadã, capaz de contribuir na redução da desigualdade e na erradicação da pobreza absoluta". (FERREIRA E RUBIM, 2019, p.283)

19 O importante veículo de comunicação internacional, a Deutsche Welle (DW) publicou matéria em 02/10/2019, intitulada de "*Moçambique: Alfabetizadores de adultos pedem aumento dos subsídios*" em que denuncia a precariedade nos salários dos alfabetizadores que a 650 medicais, na comparação com o valor do salário mínimo nacional de 4.500 medicais. (https://www.dw.com/pt-002/mo%C3%A7ambique-alfabetizadores-de-adultos-pedem-aumento-dos-subs%C3%ADdios/a-50662813)

de material didático e de manuais de ensino, melhores condições estruturais nas instalações físicas das escolas, entre outros aspectos que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Podemos apontar que o conhecimento difundido nas experiências com a educação escolar, no campo ou na cidade, é um dos caminhos para a mudança nas condições desiguais associadas ao gênero, ao progresso e autonomia das pessoas, principalmente, pela superação de práticas reprodutoras de desvantagens, reveladas na discriminação e marginalização impostas às mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos convencidos de que o diálogo com as experiências e os saberes culturais [da tradição] deixados pelos antepassados em diferentes linhagens influenciam na educação escolar. Não somente isso, este estudo nos permitiu avançar nas questões novas [e não tão novas] da referência feminina nos processos de iniciação e transição das raparigas manifestadas nos ritos, cerimônias, ensinamentos, vivências e práticas engimáticas das tradições africanas.

Convém destacarmos que as práticas tradicionais realizadas em determinadas comunidades e grupos étnicos, quase sempre, localizados nas zonas rurais, recebem outras críticas e alegações que passam pela vulnerabilidade das mulheres nas situações de casamento prematuro, a evasão escolar das meninas, a violência praticada nos ritos, exposição a doenças e infecções sexualmente transmissíveis, sobretudo, quando associada à procriação, falta de oportunidades e escolhas, assim como a perda de autonomia para tomada de decisões de sua vida social.

Entre algumas práticas de iniciação produzidas na cultura africana os ritos de circuncisão da rapariga, o casamento prematuro e a gravidez precoce e, por fim, o *lobolo*, podem ser interpretados a partir dos aspectos da tradição e da espiritualidade no processo educativo das mulheres e merecem ser discutidos amplamente. Para não incorrermos na distorção de nossas interpretações, as práticas e as experiências culturais revestidas nos ensinamentos relacionados ao gênero, nos mostram o poder das culturas tradicionais.

Ao mesmo tempo, as influências da cultura na construção da identidade e da etnicidade de um povo, nesse estudo, dão visibilidade às desvantagens culturais impostas às mulheres, na tradição, seja nas questões de procriação familiar e reprodução geracional da linhagem; na ausência do significado do amor na relação conjugal; nas escolhas [obrigatórias] dos homens-maridos pelos pais da noiva revestidos nos *dotes*; na desigualdade de poder e, principalmente, nos efeitos da cultura refletidos na interrupção dos estudos pela rapariga-mulher.

De forma integrada e complexa, evoluímos no entendimento de que a modificação dos corpos no processo de educação das raparigas em transição, desperta o nascimento de uma [nova] mulher, cujos valores, princípios e crenças passaram a ser renovados entre aqueles que, histórica e culturalmente, fazem parte da identidade construída pelas noções tradicionais. Assim como a violação da virgindade da mulher pela subordinação da sua sexualidade à do homem deslegitima todo o processo de construção da beleza natural dos corpos femininos, da sensibilidade e da espiritualidade da mulher, produzidos na essência de uma subjetividade particular. Em nome dos ritos sagrados, dos saberes enigmáticos e mistérios celebrados no interior das práticas culturais podemos notar as adaptações, mudanças e transformações que chegam às mulheres pela libertação da palavra, da mente e dos corpos através da escolarização.

Desse modo, os caminhos percorridos na educação escolar mostraram que, historicamente, o analfabetismo em Moçambique está direcionado às mulheres que carregam consigo, outros marcadores sociais que reforçam essa condição de inferioridade e exclusão aos bancos das salas de aula. No caso, as relações de controle e poder sobre as mulheres, passam por diversas categorias que se misturam quando associadas ao analfabetismo feminino à classe social, cor, etnia, casta, religião. Estes fatores são acentuados pelas questões da cultura da submissão imposta pelo casamento prematuro ou forçado, na prática do *lobolo* por sua família; na desqualificação dos estudos e na supremacia masculina nas salas de aula de ensino regular entre outras.

Percebemos, então, que a identidade feminina se dá no diálogo entre as diversas referências – familiares, culturais, sociais – que influenciam e autorizam ações e determinam padrões. Nesse sentido, a identidade de gênero assume diferentes papéis de gênero no cotidiano, seja como mãe, mulher, trabalhadora, esposa, entre tantas outras relações que podem ser feitas e variam no tempo e no espaço.

Assim, acreditamos que as experiências com os programas de alfabetização e educação de adultos associados às comunidades de aprendizagem espalhadas pelo país, principalmente, nas áreas rurais têm demonstrado a evolução positiva nos números e, ao mesmo tempo, no *direito a ter direito* a uma educação escolar em condições apropriadas e de igualdade, na idade regular em instituições de ensino que garantam o reconhecimento da cidadania, seja a rapariga, mulher, grávida (ou não), adulta ou idosa, sem qualquer tentativa de violação dos direitos humanos a essas pessoas.

Muitos movimentos sociais ligados aos segmentos populares, ao constituírem espaços não-formais de aprendizagem e *locus* de discussões e debates acerca do conhecimento livresco

(alfabetização) e também conhecimentos ligados aos valores humanos em diferentes contextos (igrejas, bairros, associações, reuniões de mulheres etc) tendem a fortalecer a militância e o empoderamento crítico acerca das situações sociais impostas.

Não se trata de diminuir a natureza cultural presente nas forças ancestrais e tradicionais da educação feminina, mas de adaptá-las as dinâmicas sociais da contemporaneidade que afastem os riscos à saúde, à vulnerabilidade social, à exclusão escolar e promovam o lugar de igualdade nas redes e grupos mais amplos e diversos de construção da cidadania. No caso, é sempre bom lembrarmos de Boaventura de Sousa Santos quando nos diz que: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza". (SANTOS, 1996, p.3)

No contexto moçambicano, a desigualdade de gênero quando vista pelas culturas tradicionais nos aponta para divisão sexual do trabalho, sobretudo, na família quando impõe às mulheres tanto a dependência econômica e como a submissão aos maridos. Então, aspectos importantes da educação escolar servem como antídoto na difusão de valores que busquem o empoderamento da mulher, reconhecimento e superação das condições machistas impostas e, portanto, do encorajamento para subverter a dominação colonial do homem. Em outras palavras, a igualdade de gênero aliada à visibilidade da mulher tende a ser rompida com práticas significas de aprendizagem, quando os conhecimentos da leitura, da escrita e do cálculo começarem a fazer sentido nas narrativas femininas e masculinas.

Não por acaso a educação escolar possibilita negar a falsa generosidade daqueles que insistem na “aderência ao opressor” pelo fortalecimento das representações de cidadania por parte dos que lutam pela recuperação de sua humanização, em diversas manifestações de liberdade. Nas palavras de Freire (1987, p.31) “libertação a que não chegarão por acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de lugar por ela”.

Por fim, resta-nos a certeza da luta por uma cultura da igualdade de sexo e gênero em condições de possibilitar adaptações e/ou mudanças em práticas consideradas tradicionais, ainda presentes nas culturas envolvendo as mulheres moçambicanas. Acreditamos, principalmente, que a educação escolar de mulheres na alfabetização como na educação de adultos contribui, positivamente, para a produção de novos sentidos e valores das tantas vozes femininas que buscam cidadania.

REFERÊNCIAS:

ASSUNÇÃO, Helena Santos; SILVA, Aline Beatriz Miranda da. **Reflexões sobre o Lobolo e os ritos de iniciação femininos em Moçambique a partir de uma perspectiva da interseccionalidade**. Seminário Internacional Fazêndo Gênero 11 & 13º Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos). Florianópolis, 2017. Disponível em http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498860932

FALOLA, Toyin. **O poder das culturas africanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FERNANDES, Rhuann. Lobolo: celebração litúrgica e tradicional no sul do Moçambique. **Campos - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 19, n. 2, july 2019. ISSN 2317-6830. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/63709. Acesso em: 09 nov. 2020.

FERREIRA, Luís Carlos; RUBIM, Cristina Varandas. **Comunidades que ensinam e Adultos que aprendem: a Educação Moçambicana de Adultos no debate com as comunidades de aprendizagem**. Revista Aquila, v. 21, p. 265-284, 2019. Disponível em https://ojs.uva.br/index.php/revista-aquila/article/view/40. Acesso em 05 fev. 2021

FERREIRA, Luís Carlos; SILVA, Geranilde Costa e. **Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique: aspectos da formação humana entre as "Comunidades de Aprendizagem"**. IN: LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Gisela Macambira. NUMBUNTU EM REVISTA: Educação das Relações Étnico-Raciais em diferentes contextos sociais. V.2, nº5, jan-jun. Acarape: Gráfica e Editora Imprece, p.141-164, 2019.

FRANCISCO, Albino. **Casamentos Prematuros em Moçambique: análise das tendências e estratégias para sua eliminação no contexto nacional**. Artigo original 1º Fórum sobre "Politicas para o Empoderamento Económico da Mulher e Rapariga" Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade (FDC). Maputo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURQUIM, Fabiane Miriam. **A permanência do Lobolo e a organização social no sul de Moçambique**. Revista Cantareira. Dossiê Áfricas. Edição 25, jul-dez, 2016.

GRANJO, Paulo. **O Lobolo do meu amigo Jaime: um velho idioma para novas vivências conjugais**. Travessias - Revista de ciências sociais e humanas em língua portuguesa, n. 4: 47-78, 2014.

GUERRA, Helena Barbosa. **Educação em Moçambique. Pensando interseções e políticas públicas**. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia. Natal, RN, 2014. Disponível em http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1399294229_ARQUIVO_Artigocompleto.pdf Acesso em: 15 jan, 2021

SANTOS, Boaventura de Souza. Hermenêutica diatrópica. Pela democratização do conhecimento. Entrevista a Jurandir Malerba. **Registro**. Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) (Centro Nacional de Referência Historiográfica), ano 3, n.5, mar/ago.1996 - Caderno Especial.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 16, p. 5-22, 1990.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

UNICEF. **Análise Estatística sobre o Casamento Prematuro em Moçambique: determinantes e impactos**. Maputo, Moçambique, 2015. Disponível em www.unicef.org.mz. Acesso em: 10 jan.

2021.

VIEGAS, Alberto. **Educação Tradicional Macua. Ritos de Iniciação (Rapazes e Raparigas).** Centro Catequético Paulo VI, Anchilo, Nampula, 2012.

FIRMIN, JOSEPH-ANTÉNOR. IGUALDAD DE LAS RAZAS HUMANAS: ANTROPOLOGÍA POSITIVA. LA HABANA, EDITORIAL DE CIENCIAS SOCIALES, 2013.

Rodger Richer

A obra *A Igualdade das Raças Humanas*, escrita pelo haitiano Joseph Anténor Firmin (1850-1911), representa um divisor de águas nas Ciências Sociais, sobretudo na Antropologia. Publicado em 1885, o livro se apresenta como uma espécie de resposta às "ideias força" que vigoravam no campo da Antropologia do século XIX, propagadas principalmente pelas teses do escritor francês Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), por meio do livro *Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas*, publicado originalmente em Paris entre os anos de 1853 e 1855. Gobineau, tal como prevê o título do seu livro, defendia a existência das desigualdades entre as raças humanas. O livro de Firmin, ao se contrapor à essas teses, é um estudo de extrema importância para se compreender a linha argumentativa dos antropólogos que defendiam a existência das desigualdades entre as raças humanas, bem como para apreender as fragilidades de tais argumentos e como eles influenciaram na postura colonialista e imperialista dos diversos países da Europa.

Trata-se de uma obra densa, escrita em um contexto no qual o positivismo exerceu forte influência nas ciências humanas, em específico na antropologia. É nítido perceber a influência do pensamento de Auguste Comte, bem como da obra *A Origem das Espécies*, de Charles Darwin, no pensamento dos antropólogos da época, na medida em que a teoria da evolução das espécies, localizada no âmbito da biologia, fora "assimilada" pela maioria dos antropólogos do século XIX como uma forma de estabelecer divisões e hierarquizações entre as raças. Assim, observa-se que a antropologia preocupava-se fundamentalmente com o estabelecimento da distinção entre as diversas raças humanas, resumidas em basicamente em três (negros, amarelos e brancos) desde um viés poligenista – que parte do princípio de que os seres humanos constituem-se em distintas raças, oriundas de origens diferentes – ou monogenista – onde a influência religiosa era notável, e pressupunha que as raças humanas partem de uma mesma origem. Nesta resenha, não vamos nos deter nas especificações destas duas abordagens, mas tentar elucidar o que ambas têm em comum: a defesa da tese de que as raças humanas são desiguais.

A princípio, o autor discorre acerca da importância da Antropologia como uma ciência que busca descrever e classificar as características distintivas das raças humanas, a partir de

determinados métodos e critérios. Uma das questões antropológicas e políticas mais relevantes no contexto estudado pelo autor é a seguinte: existe igualdade entre as raças humanas? Para responder esse questionamento, Firmin apresenta detalhadamente uma série de métodos adotados pelos antropólogos da época que serviram de base para classificar as raças humanas, e avalia a pertinência desses como critérios científicos válidos para empreender tal atividade. Entre eles, os mais significativos são: a medição do crânio, a cor da pele e as línguas.

O autor confere especial atenção às comparações entre os crânios, as quais eram realizadas para mensurar a capacidade intelectual e, a partir dos seus resultados, proclamar a inferioridade ou superioridade de uma raça sobre a outra. É importante destacar que Firmin, ao analisar diferentes tabelas de medição do crânio elaboradas por numerosos antropólogos, observa flagrantes irregularidades e contradições nos seus resultados e argumentos. Logo, a medição do crânio não é considerada pelo autor como um método confiável para a classificação das raças. Esse método, segundo ele, estava mais ancorado em aspectos ideológicos do que propriamente científicos. Nesse sentido, a antropologia se viu a serviço da construção de argumentos que visavam, sobretudo, legitimar a escravidão, ao taxar as populações negras como biologicamente inferiores.

Tal como a medição do crânio, o estudo das línguas também figura como um método falho para classificar as raças. Entre todos eles, apesar das limitações, Firmin considera que a cor da pele é o critério mais confiável para o estabelecimento das raças humanas, na medida em que é uma característica mais constante e evidente. Seguindo esta base de classificação, ele divide as raças em três grandes grupos: brancos, amarelos e negros.

É importante destacar que autor é crítico de uma série de métodos antropológicos que vigoravam no século XIX, empregados principalmente por aqueles influenciados pela linha argumentativa de Gobineau, cujo principal objetivo era sustentar a tese de que as “raças humanas” são desiguais do ponto de vista biológico, dispostas numa escala hierárquica, onde o “branco” ocupa o topo da escala evolutiva, e o negro, a base.

Por conseguinte, a maioria dos antropólogos de então defendiam a ideia de que as raças consideradas “superiores” (como os brancos) estariam aptas para subjugar as “raças inferiores” (como os negros), tal como ocorre, com as suas devidas ressalvas, nas numerosas espécies do mundo animal. Logo, para esses antropólogos, os “brancos” poderiam exercer legitimamente o seu domínio sob as “raças inferiores” por meio da escravidão e da colonização dos seus territórios, como ocorreu nos numerosos países da África. Isto é, seria como se estivessem “respaldados pela

natureza para dominar o mundo".

Assim, a partir de perguntas, respostas e densas descrições dos métodos empregados pelos antropólogos próximos ao pensamento de Gobineau, Firmin "falseia" a maioria destes métodos de classificação das raças humanas em inferiores e superiores, por não se basearem em argumentações sólidas, comprovadas cientificamente e não contraditadas pelos fatos.

Além de negar estes critérios biológicos, Firmin apresenta várias justificativas que comprovam que a raça negra, tida pelos antropólogos defensores das teses de Gobineau como a menos evoluída, era igual a todas as outras raças, e no decurso da história exerceu papéis de destaque tanto no Egito, quanto no Haití, por exemplo.

Segundo o autor, o Haiti pode ser considerado um dos lugares mais importantes para se comprovar a igualdade das raças humanas, na medida em que foi celeiro de personalidades importantes, como Toussaint-Louverture. Além disso, a nação haitiana, por meio de Petion, ajudou Simón Bolívar a se restabelecer após fracassar em 1811 na luta contra o domínio espanhol, acolhendo-o no Haití e auxiliando-o, indiretamente, na conquista da independência da Venezuela. Isso posto, tanto do ponto de vista biológico, quanto das disposições intelectuais e morais, o homem negro era tão capaz quanto o homem branco, porquanto exerceu papéis destacados no decurso da história, apesar das inúmeras atrocidades às quais foram submetidos.

O autor também discorre acerca da "solidariedade da raça europeia", onde a ideia de raça e a ideia de pátria assumem um "egoísmo particular" diante das outras pátrias e raças. O "egoísmo racial" europeu, segundo Firmin, colocou a "raça branca no centro", conferindo-lhe tanto o "direito de colonizar" os povos tidos como inferiores, quanto de exterminá-los quando resistem à sua dominação. Dessa maneira, para legitimar as pretensões europeias, a ideia de desigualdade entre as raças assumiu uma posição destacada, visto que a raça branca, considerada superior, tinha como "missão natural" dominar as demais, por ser a "única capaz de promover e manter a civilização".

Assim, é nítido perceber a sede de colonizar da Europa, legitimada a partir de argumentos ancorados nas desigualdades naturais e morais. É importante salientar que, para Firmin, a igualdade natural pressupõe a igualdade política, e talvez seja este o motivo de os antropólogos da época refutarem veementemente a igualdade entre as raças. A tese que defende as desigualdades raciais, portanto, teria como reais interesses não a verdade científica, mas a cobiça econômica que favoreceu a Europa, dando "carta branca" para que ela domine a Ásia, África e outras regiões do globo.

Vale destacar que Firmin não nega a existência de nações civilizadas ou selvagens, mas refuta a ideia de que esta polarização é determinada pelas desigualdades raciais, onde o negro seria equivalente à barbárie, e o branco à civilização. Logo, é impossível conceber a inferioridade ou superioridade de uma raça sobre a outra.

Em resumo, obra *A Igualdade das Raças Humanas* possui como principal objetivo refutar a ideia de que as raças humanas, compreendidas entre os três grandes grupos — negros, amarelos e brancos –, são desiguais do ponto de vista biológico e estão dispostas numa escala hierárquica que vai desde o mais evoluído ao menos evoluído. Para chegar a esta conclusão, Firmin diverge da craniologia como método de classificação e hierarquização das raças humanas, bem como afirma que o negro, apesar de todas as adversidades que foram impostas sobre ele, é capaz de exercer atividades intelectuais iguais ou superiores aos brancos, valendo-se de exemplos do Egito e Haiti para comprovar a sua tese. É curioso notar que, em que pese ele tenha sido crítico aos métodos empregados pelos antropólogos da época, ele chega a defender certo “determinismo geográfico” ao compreender que o ambiente pode contribuir para o grau de barbárie ou civilização de uma determinada população, mas reafirma o seu posicionamento de que os aspectos biológicos em nada têm a ver com estas questões.

O estudo da obra em questão é importante para compreendemos os argumentos que pavimentaram o terreno sob o qual o racismo científico emergiu no século XIX e influenciou gerações que os sucederam, bem como para compreendermos que o conceito de raça também foi importante para o estabelecimento da nação haitiana e de outras nações da América Latina, sendo a inferioridade das raças humanas um dos argumentos legitimadores para a expansão colonial, colocando o domínio europeu como algo irrefutável.