# **A educação na matriz cultural africana**

*Ademir Barros dos Santos \**

## Fundamentos

Ao se abordar, sob qualquer ângulo, posturas assentadas em africanidades, aparentemente não há como detectar qualquer fundamento sem que se leve em conta a influência religiosa, visto que é a partir da religiosidade, segundo detecta Sodré (2017), que o africano e sua descendência cultural formatam a visão de indivíduo.

Decorre que há, necessariamente, que se considerar tal aspecto como filosofia fundante dos caminhos que podem conduzir às análises não só da pujante permanência da tradição africana em meio hostil, mesmo após meio milênio de início da violenta diáspora compulsória mas, também, do processo de ensino-aprendizagem atuante nesta parcela populacional, posto que é da relação com o divino que decorre o entendimento antropológico pertinente, onde o indivíduo é visto como agente social integrado e sujeito a tal processo.

Se assim é, parece pertinente abordar os pilares pedagógicos inerentes ao mesmo; portanto, é com este viés e objetivo que esta análise será, a seguir, desenvolvida.

## Fundamentos teológicos

Diante do pretenso quadro conceitual acima, o objeto deste estudo exige a apresentação dos fundamentos teológicos em que se assentam os procedimentos sociais de matriz africana, caso se admita que esses se baseiam na religiosidade daquela matriz.

Por princípio, é preciso repisar, com Bâ (1997, 25), que esta filosofia 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.

Decorre desta crença a visão da dualidade em tudo o que acontece, ou seja: o que é bom traz, consigo, o que não o é; a recíproca é perfeitamente verdadeira.

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

Porém, o resultado desta influência se materializa, efetivamente, apenas na atitude real do indivíduo, que poderá optar por satisfazer-se com o reconhecimento alheio de sua atuação social, por exemplo; ou, pela busca do prazer na adoção, talvez, de atitudes essencialmente mundanas, nem sempre de boa recomendação.

Portanto, pode-se afirmar que, assim sendo, 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 ela.

Outro componente importante a destacar é: 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, agradecimento 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.

Isso posto, a oferenda, por sacralizada, significa, sobretudo, a apresentação, ao divino, do cuidado que o fiel e sua comunidade dispensaram àquilo que lhes foi cedido, por aquele, 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”.

Isto 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.

Diante deste entendimento, que compreende a circularidade da natureza, parece incontornável admitir que os mais velhos usufruam do respeito dos mais novos; porém, é a eles que cabe, 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; mas esta, quando entendida em sua forma ampla, qual seja: a transmissão e compartilha de saberes por meio da convivência social.

Ainda desta mesma linha, decorre outra constatação: a vida é contínua; não se interrompe a cada morte mas, sim, permanece e se transmite a cada nascimento; isso porque, se o *asè* permeia toda a natureza, ele não se interrompe mas, sim, é transmitido.

Não é outro 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 que, neste viés, é necessária a seguinte compreensão: 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 conforme acima entendida.

Porém, onde a vida se transmite? 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 estes 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, para complementá-la, vai além quando 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 que temos, devemos somente uma vez a nosso pai, mas duas vezes a nossa mãe”; isto porque, explica ele, 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 este 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.

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; deixar alguma comunidade, portanto e a *contrario sensu*, segue a mesma lógica.

Resta que cada ser, nesta perspectiva, deve ser entendido, apenas, como o elo atual da cadeia que o une ao passado; e o obriga ao futuro.

Em resumo: para a matriz africana, o indivíduo não é visto como unidade isolada mas, sim, como a materialização, ou melhor, como 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 desta; mas, é o cuidador e mantenedor da mesma.

Porém, o indivíduo não se complementa 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; daí a necessidade do grupo, da comunidade, e a percepção da necessária diferença individual, para dar plasticidade ao conjunto, necessariamente formado pela complementariedade.

É deste entendimento que decorre a hierarquização por faixa etária que, se ritual na religião formada na diáspora, onde se materializa em função do tempo de consagração do fiel, é natural na África, conforme informa Bâ (2003, p. 170) 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”.

Desta fala, parece possível extrair a evidente presença do princípio da ancestralidade, consolidada no respeito e submissão aos mais velhos, que se materializa no intenso, mas discreto, controle social; inclusive, como fonte indispensável dos saberes e princípios da comunidade e da complementariedade existente no grupo, componentes essenciais do desenvolvimento comum, que se transmite por via educacional.

Outro ponto, formador e sustentáculo da sociedade 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 as religiões ancoradas na matriz africana encontram 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 deste e para a potencialização da interferência do divino em cada vida individual.

Isto porque, segundo se crê, a energia da divindade – *as*è - se materializa nos indivíduos, completando-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 possível abordar como eles se materializam na visão filosófica sobre o ser humano, especialmente quando em sociedade.

Com isso em mente, talvez se possa 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, 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 já acima abordado.

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

Portanto, o indivíduo se encontra, sempre, no entrecruzamento de duas linhas de pertencimento: a horizontal, da qual decorre o *ubuntu*[[1]](#footnote-1), enquanto a vertical o identifica com sua linhagem, de onde recebe seu *asè*; daí sua responsabilidade para com seus pares e sua descendência, o que funciona como pilar central em seu processo educacional comunitário: é desta visão que deriva sua colocação no mundo.

Decorre que o indivíduo é visto, sempre, como elo de duas cadeias que se unem, e o obrigam e personalizam enquanto pertencente tanto a seu grupo social, hierarquizado em faixas etárias, quanto à sua linhagem, conforme já 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.

Continuando, Silva (2009, p. 24) expõe, recorrendo a Tempels (1949): “[..] 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.

Isto posto, parece ser este o momento certo para que os fundamentos pedagógicos possam ser apresentados.

## Fundamentos pedagógicos

No momento seguinte e durante o ritual de iniciação sócio religiosa, tanto na África quanto na diáspora, os ensinos priorizam o comportamento comunitário, as posturas diante da hierarquia e da genealogia da comunidade 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, como adulto em formação: portanto, é de seu dever a busca do conhecimento dos ritos, profanos ou não, adotados pela comunidade; o que pode ser atingido por alguns caminhos, que se apresentam concomitantes; mas, não excludentes entre si.

O principal deles é 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.

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 este ou aquele afazer, esta 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 às divindades, o que ocorre em conjunto com toda a comunidade.

Como decorrência o aprendiz, se efetivamente interessado em aprender, se defronta com outro instrumento educacional muito utilizado e de grande eficácia para a transmissão de conhecimentos neste ambiente, que é tanto religioso quanto social: o fazer para saber, que exige atenção, dedicação, tempo, interesse e disponibilidade.

Ou seja: neste modelo educacional, 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.

Daí novos instrumentos aparecem como atuantes: o erro como potencializador e a curiosidade provocadapassam a movimentar o neófito em direção a quem tem maior longevidade ritual, ou seja: em direção aos “mais velhos”. Mas, quem é “mais velho”?

Neste modelo, a idade, quer real, quer ritual, é posto: um ano, um dia a mais, torna alguém mais velho: portanto, ensinante. E todos os mais velhos são, sempre, responsáveis pelos mais novos: eis a tradição como coisa sagrada; também a hierarquia, baseada na longevidade, tanto real quanto ritual, como incontornável postura social.

Os mais velhos, por obrigação social e ritual, ensinam os que vêm depois; o que, em circularidade, os obriga à atualização e à reciclagem constante.

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 da 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. [...]”.

Portanto, 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, quando formalizada e tradicional.

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, que 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, e ajustado pelo constante controle social.

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 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; que será abordado logo adiante.

É quando se apresenta outro portentoso instrumento de ensino ali presente: a negação criativa. Como efeito desta prática, o aprendiz que, de fato, se interesse em aprender, recorre a outros meios de apropriação do saber, que podem ir da apresentação da mesma dúvida a outro membro da comunidade, até à busca de soluções externas.

Diante desta postura, há que se admitir a constante presença de outro poderoso instrumento de ensino: o já mencionado 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”; isto, até como obrigação de zelo pelo acerto social e ritual.

Como decorrência, o aprendiz é instado, durante todos os momentos, a buscar o aperfeiçoamento e a extensão de seus conhecimentos; isto, 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 [...], já que [...] estão [...] impregnados nas vidas dos integrantes do culto”.

Isto posto, estar-se-á diante da figura do que, talvez, se pode chamar 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 sobre as divindades, 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 abordados.

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, confirme opinou Bâ (2003); por outras palavras, é por meios e modos próprios que o ensinante supremo é o personagem principal desta rica mitologia: a própria divindade.

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 acima vai 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 desta explanação, ao difuso, mas onipresente, controle social: elas não se prendem 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.

## Questões pedagógicas fundamentais

A primeira delas, visto os fundamentos teológico e antropológico acima apresentados, diz respeito à finalidade do ensino neste modelo ora estudado.

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 acima abordado, responsável pela manutenção e transmissão às descendências, quer mística, quer 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 o obriga a conhecer e interferir em seu entorno; inclusive, agindo para produzir adaptações de sua tradição às exigências materiais da evolução social.

Neste sentido, cabe reproduzir o que opina Mãe Palmira, em fala captada por Caputo (2012, p. 63): “[...] o candomblé precisa mesmo passar por mudanças”; mas não em seu conteúdo original, visto que este é sagrado; ela prossegue: “[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 comunidades diferentes.

Isto, porque o conjunto e a intensidade do divino em cada comunidade, são próprios, até mesmo como decorrência da genealogia e nação de origem de cada uma, do ente divino a que esta se filia, e àquele a que se filia o sacerdote.

Como efeito, os saberes disponíveis podem divergir, até mesmo, fiel a fiel; o que faz com que estes adquiram conhecimentos diversos, mesmo quando convergentes.

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 aos “mais velhos” e ao ente sagrado.

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.

Os ajustes acontecem pela correção que a vigilância dos “mais velhos” exerce sobre os procedimentos dos “mais novos”; o que, também, tem amplo espectro: a vigilância e a correção agem tanto sobre as posturas sociais 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, está a mitologia sacralizada.

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.

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 da divindade; isto, até porque o limite humano da compreensão divina, 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.

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.

*\* Mestre em Educação*

*Coordenador da Câmara de*

*Preservação Cultural do*

*Núcleo de Cultura Afro-Brasileira*

*da Universidade de Sorocaba*

*Membro dos grupos de pesquisa ETNS e*

*GPTeFE, da Universidade*

*de São Carlos*

*(orcid: 0000-0001-9307-1454)*

1. Embora os conceitos *ubuntu* e *asè* se fundamentem em culturas diferenciadas – o primeiro, entre os *bantu*; o segundo, nos *nagô* – ambos os conceitos efetivamente estão presentes, material e praticamente, em todas as culturas da África subsaariana. [↑](#footnote-ref-1)