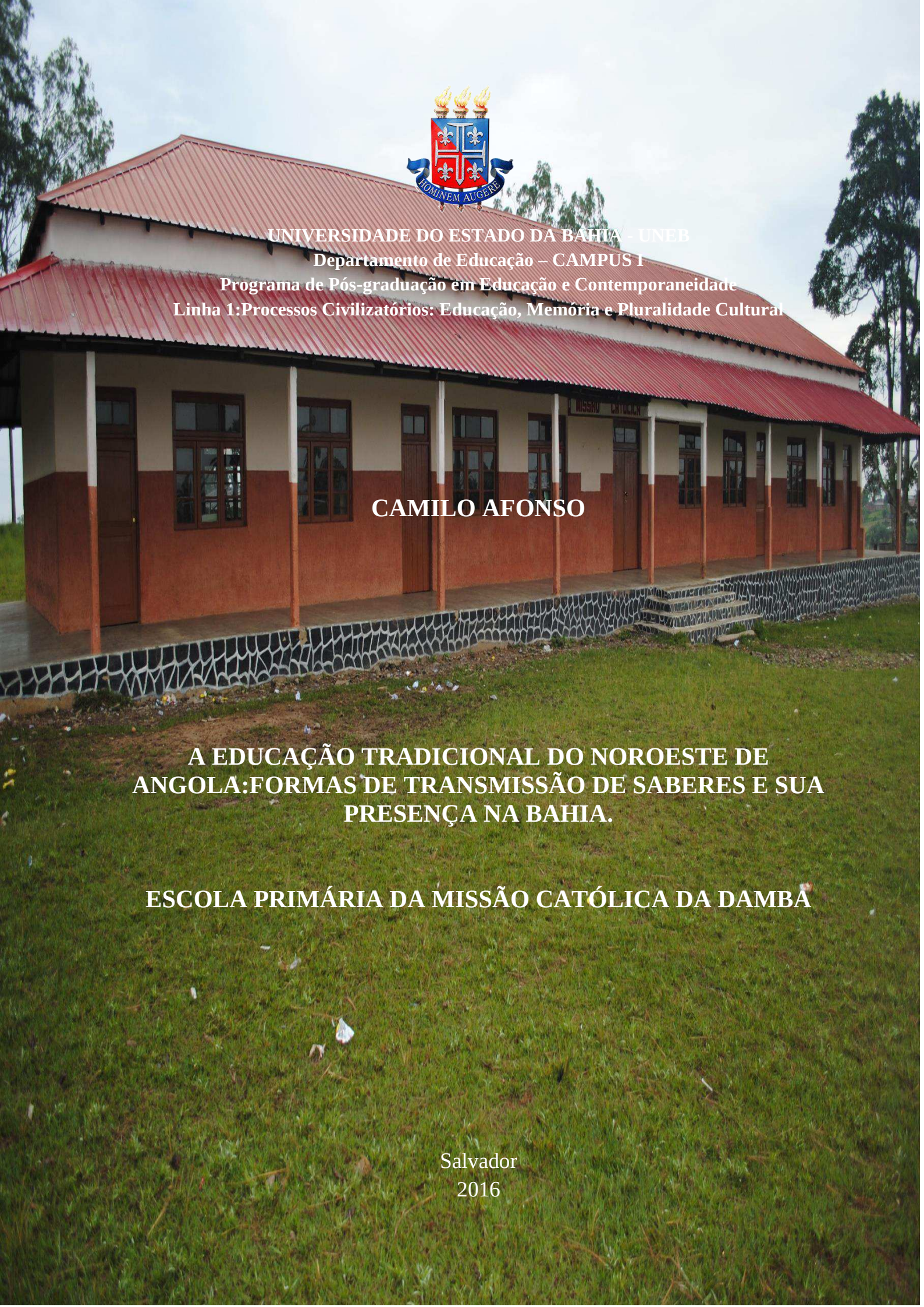


UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
Departamento de Educação – CAMPUS I
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade
Linha 1:Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural

CAMILO AFONSO

A EDUCAÇÃO TRADICIONAL DO NOROESTE DE ANGOLA:FORMAS DE TRANSMISSÃO DE SABERES E SUA PRESENÇA NA BAHIA.

ESCOLA PRIMÁRIA DA MISSÃO CATÓLICA DA DAMBA

Salvador
2016

CAMILO AFONSO

A EDUCAÇÃO TRADICIONAL DO NOROESTE DE ANGOLA: FORMAS DE TRANSMISSÃO DE SABERES E SUA PRESENÇA NA BAHIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Linha de Pesquisa 1- Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof. Dra. Jaci Maria Menezes

Salvador
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária : Célia Maria da Costa CRB:5/918

Afonso, Camilo
A educação tradicional do noroeste de Angola: formas de transmissão de saberes e sua presença na Bahia / Camilo Afonso. – Salvador, 2016.
313f. : il.

Orientadora: Jaci Maria Menezes
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2016.

Contêm figuras e referências.

1. Educação – Angola - Bahia. 2. Bantos - Educação. 3. Negros – Educação – Aspectos Culturais. I. Menezes, Jaci Maria II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

CDD : 305.89673081

FOLHA DE APROVAÇÃO

"A EDUCAÇÃO TRADICIONAL NO NOROESTE DE ANGOLA: FORMAS DE TRANSMISSÃO DE SABERES E SUA PRESENÇA NA BAHIA"

CAMILO AFONSO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 22 de abril de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Ciencias de La Educación
Universidade Católica de Córdoba

Prof. Dr. Boubacar Namori Keita
Universidade Agostinho Neto - UAN
Doutorado em Ciências Históricas
Universidade de Estado de Leninegrado, Russia

Prof. Dr. Kabengele Munanga
Universidade Federal do Recôncavo Bahia - UFRB
Doutorado em Ciência Social
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Profa. Dra. Yeda Antonita Pessoa de Castro
Universidade Federal da Bahia, UFBA
Doutorado em Langues et Litteratures Africaines
Université National du Zaire,UNAZA, Congo

Profa. Dra. Leliana Santos de Sousa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Ciências da Educação
Universite de Paris VIII, França

Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho aos meus Pais *in memoriam* e a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para atingir este cume.

AGRADECIMENTOS

Kuna kwa Mfumu Nzambi-a- Mpungu, matondo ye matondo tuvutudi kuna kwa Ngeye, muna lumbu kya ki!

Ao Deus Todo Poderoso, os nossos sublimes agradecimentos, lhe suplicamos, por este Dia!

Aos meus Pais, de Feliz Memória, que desde muito cedo nos ensinaram em nossa casa, que em qualquer caminhada que o homem quiser empreender nunca deve caminhar só. Primeiro, ao caminhar só, a caminhada torna-se muda, monótona, cansativa e sem brilho, finalmente, sem interesse e sem sentido. Porque faltou alguém com quem dialogar, trocar ideias úteis sobre assuntos de interesse comum ou complementares aos seus. Não há nenhum testemunho para apoiar ou ajudar a justificar tudo quanto tivera acontecido ao longo desta fatigante caminhada.

Segundo, a companhia de duas ou mais integrantes da caminhada, torna-a mais atraente e facilita o fluxo de troca de informações, porque a presença de mais duas ou três pessoas facilita o diálogo e a compreensão de variados assuntos da vida, adquirindo-se mais experiências e as contribuições positivas fluem neste cruzar de idéias comuns e particulares. Há um testemunho de tudo quanto foi discutido na caminhada, há credibilidade e maior segurança do que foi assimilado sobre os vários interesses de cada um. E ao se despedir dos outros nunca dizes logo obrigado. Quanta vez terá que agradecer e dizer sempre, muito obrigado? Mas sim, dizer voltarei ou estarei de retorno.

O retornar e revisitar os velhos companheiros da caminhada é para dar sentido a tudo quanto se aprendeu ao longo da caminhada, e depois de ter analisado e dar o melhor sentido de tudo havia aprendido com os outros, entre os "Conhecedores" e os "Fazedores do Conhecimento". Chegados aqui já podemos dizer, muito obrigado a Todos caminharamconosco nesta longa e instigante caminhada!

Sim, o meu muito obrigado aos meus Pais de Feliz Memória! Alicerces fundantes desta longa caminhada que me vai levando ao cume da montanha dos saberes e conhecimentos dignificantes do Homem. "*O olhar atrás não é sinal de medo da distância já percorrida, mas, como forma de balanço e redefinição das estratégias a tomar ao longo da nossa caminhada na vida*". Esta máxima aprendi-a com eles nas nossas noites de serões quase infindáveis, do aprendizado da oralidade, fez sentido ao longo desta minha caminhada. O meu muito obrigado!

Sim, a ti, Pedro Mpindi, sobrinho do meu Pai, in Memória! O meu muito obrigado, por teres assumido desde muito cedo, o seu papel de verdadeiro Pai africano, substituto do seu Tio. Que tão cedo e muito jovem ainda, ao reconheceres a condição de diminuído físico do seu Tio, assumiste as suas responsabilidades tutelares. Iniciaste cedo esta obra desde o ensino primário e a desta continuidade até onde pudeste. Eu e os meus irmãos, Fortunato Nsaovinga Landa e Flaviano Garcia Nsambu-za-Nzambi e dos repousam no mundo dos Espíritos. Hoje e neste momento, sendo o último a chegar nesta etapa, queremos no fundo do coração "sofredor" pela sua ausência dizermos, o nosso muito obrigado!A missão foi cumprida.

A minha família, esposa, irmãos, filhos, netos e outros demais familiares longínquos, que contribuíram com o seu saber neste trabalho, e por lhes ter tirado o tempo da minha presença enquanto me mantive nesta caminhada. Juro-vos que não foi em vão. Com as vossas preces e muito incentivo,quando me senti fracassar em alguns momentos,mas, a vossa voz foi o meu amparo. Muito obrigado por me terem acompanhado ao longo desta caminhada.

Aos nossos Missionários da Missão Católica da Damba, pelo vosso papel e acção de benfeitoria ao longo da nossa formação primária até ao médio, o nosso profundo agradecimento por esta obra sob a protecção da Virgem Santa!

Ao Professor João Kyame e Família Kyame, não só na condição de familiar e ter pertencido ao primeiro grupo dos alunos da Escola da Missão, e ter sido um dos primeiros professores da Missão Católica da Damba a se formar no Magistério Teófilo Duarte do Cuíma,no Huambo,representando ainda em vida, todos os Professores in memória, da nossa Missão Católica da Damba.Por ti, o nosso muito obrigado, por nos terem dado as primeiras luzes e os princípios basilares do estudo.Sim, cumprimos com os vossos ensinamentos.

Nesta hora decisiva do cumprimento desta etapa tão difícil, mas, muito nobre e dignificante, porque não retornar e olhar atrás. Olhar na face de cada um dos Professores que de uma ou de outra forma contribuíram com o seu saber e conhecimento como atingir este primeiro cume dentre outros que ainda vão ser trilhados?

Com a vossa permissão de Mais Velhos, no Saber, início com os meus agradecimentos olhando na face de cada um de vós Professores Doutores, integrantes desta Banca Examinadora.

Ao Prof. Dr.Boubacar Namory Keita,nesta minha longa caminhada iniciada no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED,na especialidade de História, da Universidade Agostinho Neto,na cidade de Lubango-Angola,foi contigo que iniciei e aprendi pela primeira vez na minha vida, a História Geral da África,do Continente Berço Mãe! Era impensável no período colonial ensinar e estudar-se esta linda realidade histórica africana. Contigo inicie os primeiros passos desta caminhada, ao ouvir pela primeira vez a palavra "Tu és um Griots", nas suas aulas cativantes de história. Fico muito honrado ao ter aceitado o meu convite, e estares aqui presente para testemunhar a minha primeira ascensão a um dos primeiros cumes do saber científico, dentre muitos que se irão seguir. O meu muito Obrigado de profundo reconhecimento por tudo quanto me ensinou e apreendi de ti!

Ao Deputado e ex-Ministro da Cultura de Angola Boaventura Cardoso, pelo incentivo e oportunidade que me deu em indicar-me para atuar como Diretor da Casa de Angola. Agradeço ao Adido Cultural, músico e colega Carlos Lamartine pelos encorajamentos e conselhos nesta caminhada. Obrigado!

Ao Prof.Dr. Kabenguele Munanga, como não tê-lo aqui e nesta banca. Quantos incentivos não recebi de ti, desde que nos conhecemos após a minha chegada à Salvador. Recordo-me muito bem, que o primeiro Seminário Científico, acolhido no Centro Cultural Casa de Angola na Bahia, o acto de abertura teve a sua honra. E nestes longos anos a frente desta Casa nunca deixei de receber de ti, os seus continuados incentivos, na promoção e divulgação da cultura angolana e africana na Bahia de modo particular e no Brasil em geral. Muito obrigado, por estar presente. De igual forma agradeço ao Prof. Zavoni Ntondo, pelas suas contribuições na área da linguística, pelo incentivo e disponibilidade em me ouvir.

A Prof.Dra Delcele Mascarenhas Queiroz, pela sua simpatia, pelas suas palavras de encorajamento com que me foi brindando, e finalmente por ter aceite o nosso convite e estar presente nesta banca. Muito Obrigado! A Prof.Dra Leliana Santos de Souza, como não agradecer-lhe esta sua presença desde da banca da qualificação e agora nesta banca examinadora.Iniciei contigo, desde que nos conhecemos, os primeiros diálogos sobre a minha intenção de inscrever-me num curso de doutoramento na Uneb.Muitos incentivos,encontros de trabalhos com trocas de variadas informações sobre os objectivos que pretendia atingir neste domínio.E hoje recebe-me nesta banca examinadora.Muito Obrigado!

A Professora Dra Jaci Maria Ferraz de Menezes, minha orientadora, uma especial saudação, primeiro, por me ter aceitado como seu orientando. Uma indicação incentivada pela Prof.Dra Yeda Pessoa de Castro "Muntu".Segundo,neste momento confesso-lhe que foi acertada.Pela sua condução metodológica e de diálogo permanente,nunca deixou de encorajar-me: *Camilo'mbora tocar este trabalho pra frente,olha o tempo! Eu também quero apreender contigo estes assuntos da África.* O meu muito obrigado!

A Professora Dra. Yeda Pessoa, "*Muntu*", esta nossa *Mameto Muntu*! Não é fácil falar dela em momentos como este da minha banca examinadora. Ela é a "pedra angular" dos estudos africanos e bantu na Bahia. Uma presença muito especial, porque desde o Seminário Nzila kuna Nzambi, das suas idas para Angola e agora reencontradas em Salvador, nunca deixou de abordar, incentivar e defender os estudos africanos e linguísticos, sobretudo, dos Bantu.Grato neste momento muito especial, por ter me indicado a Prof.Dra Jaci, para minha Orientadora. Muito obrigado!

Agradecimento especial à Professora Valdina Pinto – a Makota – pelo muito que representa a cultura africana, pelo tanto que ensina a Bahia e ao Brasil com sua leal caminhada de vicências e práticas religiosas do Candomblé bantu. Ao Tata Anselmo –Mestre e Sacerdote – que vive o Candomblé enquanto fé e enquanto pesquisa que muito qualificam a Academia e a comunidade baiana. Ao iluminado Mateus Aleluia – Professor e Artista da maior qualidade – pelas doces palavras contadas e cantadas sobre nossa ancestralidade africana no Brasil. A todos vocês agradeço por compartilharem comigo um pouco dos seus saberes. Muito obrigado!

Aos meus colegas da Turma "Selvagem", que ao longo da caminhada fomos costurando ainda mais os laços de amizade, de companheirismo e de ajuda mutua, no campo do aprendizado e trocas de informações utéis, Alan, Carla, Ilma, Márcia, Geovanda, Patrícia, Rita, Zezé, Eduardo, os meus agradecimentos por terem tido sempre um tempo e um momento especial para a troca de experiências, da minha adaptação a vida acadêmica na Uneb. O meu especial muito obrigado!

Ao Orlando Santos, meu colega no Ministério da Cultura, em Angola, e enquanto esteve a fazer a mesma caminhada na UFBA, reservou sempre um tempo para estar ao meu lado e mostrar-me os primeiros passos a dar ao longo da caminhada. Permitiu-se a dar-me o primeiro apoio na minha qualificação. Muito obrigado!

A Prof.Dra. Márcia Fonseca, que muito me acompanhou na elaboração dos trabalhos de seminário,na discussão dos conteúdos, e dos passos a dar em cada etapa da minha pesquisa,desde a qualificação até ao presente momento.A sua família, que sempre me acolheu quando necessita-se de apoio moral, a velha mãe Maria, a Alanna,Bruno, Joãozinho e Marcus.O meu muito obrigado!

Ao meu incansável Djair e sua família, Fabiana, Duda, São e Pedro. Administrativo da Casa de Angola, pelo incentivo, prontidão pelo apoio e ajuda em tudo quanto foi necessário, nas minhas ausências, e na digitalização desta obra. O meu muito obrigado!

As Irmãs Prof. Juscelina e Prof. Jardelina, e a Velha Mãe, pelo apoio moral, companheirismo e incentivo constante na busca do cume do saber. O presente trabalho teve o punho final da prezada Juscelina, em tempos Directora da Casa de Angola, na Bahia. Muito obrigado!Finalmente, aos meus colaboradores directos da Casa de Angola, muito especial ao Branco, Célia, Júlio, Jussara, João e Vilma. O meu muito obrigado pelo vosso apoio moral.

RESUMO

Considerando-se que a Bahia apresenta fortes traços de identidades, este estudo parte do pressuposto de que foram os povos bantu da África Central, sobre tudo, os Congo-Angola, e seu sistema de educação tradicional, centrado na oralidade, que contribuíram para a formação cultural e identitária da Bahia. Para confirmar essa tese, desenvolveu-se pesquisa sobre a educação tradicional do noroeste de Angola, suas formas de transmissão de saberes e sua presença na Bahia, com o objetivo de verificar de que formas aqueles saberes identitários, centrados na tradição, na oralidade, na religiosidade e no pertencimento comunitário foram transmitidos aos afro descendentes baianos, e em que medida esses saberes se mantém preservados e produtivos na contemporaneidade. Para tanto, partiu-se da pesquisa histórica e antropológica, desde África pré-colonial até a Bahia atual, para evidenciar os pontos de interseção do passado histórico africano e a sua presença na Bahia. Assim, procedeu-se à pesquisa historiográfica em fontes primárias e secundárias, além de entrevistas e coletas de narrativas junto a autoridades do Candomblé e da cultura afro na Bahia, no período de 2011 a 2015. Da literatura especializada construiu-se o lastro histórico, antropológico e conceitual sobre a educação tradicional do noroeste de Angola; das entrevistas e demais trabalhos de campo, constataram-se suas formas de transmissão e sua efetiva presença na Bahia. Da conjugação das pesquisas e das análises feitas, confirma-se a hipótese inicial, de que a cultura baiana tem fortes vínculos espirituais, lingüísticos, históricos, sociais e educacionais comos povos Bantu do Noroeste de Angola.

Palavras chave: Povos Bantu. Angola. Educação tradicional. Bahia.

ABSTRACT

Taking into consideration that the state of Bahia-Brazil presents strong traits of African identities, this study assumes that it was the Bantu peoples from Central Africa, mainly the ones from Congo-Angola, and their traditional education system, which focuses on orality, the main contributor to the cultural and identity formation of Bahia. In order to confirm this thesis, a research on traditional education in northwest Angola, its modes of transmission of knowledge, and its presence in Bahia was developed. The goals were to verify the ways those identity acquirements, focused on tradition, orality, religiosity and community belonging were sent to Afro-Americans from Bahia, and to examine what extent this knowledge remains preserved and productive nowadays. To do so, it was developed a historical and anthropological research, since pre-colonial Africa to the current Bahia, in order to highlight the intersection points of the African historical past and its presence in Bahia. So, it was done a historical research in primary and secondary sources. Besides that, interviews and narratives collected, in the period of 2011 to 2015, from Candomblé authorities and from renowned personalities of African culture in Bahia were analyzed. The specialized literature has built up the historical, anthropological and conceptual foundation on traditional education in northwest Angola; the interviews and other fieldworks found to its transmission and its effective presence in Bahia. The combination of research and analysis confirms the initial hypothesis that the culture of Bahia has strong spiritual, linguistic, historical, social and educational ties with the Bantu peoples of the Northwest of Angola .

Keywords: Bantu people. Angola. Traditional Education. Bahia.

RESUMÉ

En considérant que la Bahia presente de fortes traces d'identité africaine, cette étude présuppose quiont ét les peuples Bantu de l'Áfrique Central, surtout, de l'Ángola congolaise, et leur système éducatif traditionnel centré sur l'oralité, quiont contributes sur la formation culturelle et identitaire de Bahia. Pour confirmer cette thèse, on a développé une recherché surl'éducation traditionnelle au nord de l'Angola et ses formes de transmission des saviors et sa presence à Bahia, avec le but de verifier sur les quelles saviors identitaires, centré sur la tradition, sur oralité, sur la religiosité et appartenance de façon communautaire ont éte transmis aux afro-descendants (né en Bahia), et dans quelle mesure ses savoirs se demeure préservée et productive de nos jours. Toute fois, on a parti sur une recherche historique et anthropologique, dès l'Áfrique pré colonial jusqu'a la Bahia actuel, pour démontrer les points d'intersection du passé historique africain et sa présence à Bahia. De ce fait, on a procédé la recherche historiografhique sur sources primaires et secondaires, en ajoutant d'interview et d'autres sources narratives avec des autorités du Candomblé et de la culture Afro de Bahia, dans le période de 2011 à 2015. De la litterature spécialisée a été construit le socle historique, anthropologique et conceptuel sur l'éducation traditionnelle du nord-ouest de l'Angola; des interviews et des enquetes de terrain, et de tout cela on constate ses formes de transmission et sa présence à Bahia. La combinaison des recherches et des analyses réalisées confirment l'hypothèse de départ que la culture bahianaise a des fortes liens spirituelles, linguistiques, historiques,sociales et éducatives avec les peuples Kongo du nord-ouest de l'Angola.

Mots clé: peuples Bantu. Angola. Éducation traditionnelle. Bahia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Angola, República Democrática do Congo e República do Congo.....28
Figura 2 – FamíliasLinguísticas da África Subsaariana.....33
Figura 3 – África Equatorial e Meridional.....38
Figura 4 – Mapa dos Grupos Etnolinguísticos de Angola.....39
Figura 5 – Escola Primaria da Vila da Damba.....50
Figura 6 – Sé Catedral de Mbanza Kongo.....65
Figura 7 – Mapa o Reino do Kongo e seus vizinhos.....82
Figura 8 – Culto aos Antepassados, Cidade de Mbanza Kongo.....97
Figura 9 – Oficina de ferreiro com mestre trabalhando a bigorna.....160
Figura 10 – Comunidade tradicional angolana.....241
Figura 11 – Makota Valdina Pinto.....242
Figura 12 – Trepador de palmeiras de dendê.....224
Figura 13 – Mateus Aleluia.....247
Figura 14 – Tata Anselmo Gama.....254
Figura 15 – Guerreiro angolano.....281

LISTA DE SIGLAS

RDC – República Democrática do Congo

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

INL- Instituto Nacional de Línguas

ILN- Instituto de Línguas Nacionais –

UNESCO – organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ANG- Angola

ISCED– Instituto Superior de Ciências da Educação

FL – Faculdade de Letras

FCSH– Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

UEA –União dos Escritores Angolanos

MBS – Sociedade Missionária Baptista

ISOSPU – Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina

INIDE – Instituto Nacional para Investigação e Desenvolvimento da Educação

URSS – União das Republicas Socialistas Soviéticas

CEAO- Centro de Estudos Afro Orientais

SEPHIS-Centro de Estudos Afro-Asiáticos

CEAST- Conferência Episcopal de Angola e São Tomé

IICA- Instituto de Investigação Científica de Angola

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	**ANGOLA: ASPECTOS HISTÓRICOS DE UM CAMPO DE TRADIÇÕES ORAIS.**	28
1.1	ANGOLA: TERRITÓRIO, SOCIEDADES EPOLÍTICA	28
1.2	OS POVOS BANTU DA ÁFRICA CENTRAL, AUSTRAL E ORIENTAL	30
1.2.1	**Os Bantue os estudos linguísticos em África**	32
1.2.2	**Estudo da língua kikongo pelos europeus**	34
1.2.3	**As origens do Movimento migratório Bantu em Angola**	37
1.2.4	**Os grupos etnolinguísticos de Angola**	39
1.3	O ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA E O DECRETO 77	40
1.3.1	**Apolíticalinguística de Angola no pós-independência**	46
1.4	POLÍTICAS EDUCACIONAIS COLONIAIS	48
1.4.1	**O Kongo ea primeira escola do modelo europeu**	48
1.4.2	**As Missões Civilizadoras e a Cultura Africana**	63
1.5	OS ESTUDOS DA LITERATURA ORAL EM ANGOLA	68
1.6	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO IDEOLÓGICO COLONIAL PORTUGUÊS	73
2	**OS BAKONGO EM ANGOLA: HISTÓRIA E CULTURA**	82
2.1	REINO DO KONGO	82
2.1.1	**Situação geográfica**	82
2.1.2	**Estrutura política Kongo**	83
2.2	A ESTRUTURA ECONÓMICA BAKONGO	86
2.3	A TERAPEUTICA TRADICIONAL	88
2.4	A COSMOLOGIA E O PODER RELIGIOSO BAKONGO	89
2.4.1	**O território como sujeito cultural na cosmologia kongo**	92
2.4.2	**O Culto dos Bakulu – Antepassados**	96
2.4.3	**Mukanda, Longo – Escolas Iniciáticas**	98
2.5	A RELIGIÃO EUROPÉIA E A SUA PRESENÇA NO KONGO	102
3	**COMPREENDENDO O SENTIDO DA ORALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AFRICANA**	111
3.1	A EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA E A ORALIDADE: BREVE DISCUSSÃO A LUZ DOS ESTUDOS AFRICANOS	116
3.1.1	**A educação tradicional africana e a oralidade**	116
3.1.2	**A problematização dos conceitos, tradição e educação tradicional africana, modernidade**	117
3.2	O ESTADO DO CONGO E A TIPOLOGIA DA ESCOLA EUROPEIA: OS MITOS CIENTÍFICOS SOBRE A ÁFRICA	128
3.3	A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA POLÍTICA COLONIAL COMO INSTRUMENTO DA COLONIZAÇÃO	135
3.4	O PROJETO DA FORMAÇÃO DOS AGENTES ADMINISTRATIVOS, RELIGIOSOS E MILITARES COLONIAIS NA “MISSÃO CIVILIZADORA	136
4	**A EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA**	146
4.1	A EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFROMAL	147
4.2	A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA E SUA CARACTERIZAÇÃO	152
4.3	A EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA, SEUS VALORES E SISTEMA DE ENSINO.	160
4.3.1	**As características da educação tradicional em África**	165
4.3.2	**Estrutura do sistema de ensino**	170

4.4	A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL	173
4.4.1	**As fases da integração social tradicional**	174
4.5	A EDUCAÇÃO TRADICIONAL NA ÁFRICA NEGRA: SEUS ALCANCES E LIMITES	176
4.5.1	**As escolas corânicas em África**	177
4.5.2	**A escola dos *griots* e da palavra**	179
4.5.3	**Os limites e as distensões da educação tradicional africana**	181
4.6	A ORALIDADE NO CONTEXTO DOS ESTUDOS AFRICANOS	196
4.6.1	**O discurso crítico africano como debate ou o olhar africano da questão**	199
4.6.2	**A Tradição oral como fonte histórica e da Educação**	205
5	**O REENCONTRO DA ÁFRICA CENTRAL COM SALVADOR E RECÔNCAVO BAIANO ATRAVÉS DA EDUACÇÃO TRADICIONAL AFRICANA DO NOROESTE DE ANGOLA.**	210
5.1	A LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DOS ESPAÇOS DO TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS NA ÁFRICA CENTRAL	210
5.2	O BANTU NO BRASIL	214
5.2.1	**A origem geográfica do Bantu e o uso do ferro**	221
5.2.2	**No domínio da arqueologia**	222
5.2.3	**No domínio da religiosidade**	223
5.2.4	**A influência das línguas Bantu: Kikongo, Kimbundu e Umbundu no português do Brasil**	233
6	**O REECONTRAR DOS SABERES E VALORES EDUCACIONAIS AFRICANOS NA BAHIA**	238
6.1	TERRITÓRIOS E IDENTIDADES	242
6.1.1	**Território e Identidade por Makota Valdina Pinto**	242
6.1.2	**Território e Identidade por Mateus Aleluia**	247
6.1.3	**Território e Identidade por Tata Anselmo Gama**	254
6.2	EDUCAÇÃO TRADICIONAL BANTU E SUAS FORMAS DE TRANSMISSÃO DE SABERES NA BAHIA	258
6.2.1	**Educação tradicional bantu e sua transmissão na Bahia por Makota Valdina**	258
6.2.2	**Educação tradicional bantu e sua transmissão na Bahia por Mateus Aleluia**	267
6.2.3	**Educação tradicional bantu e sua transmissão na Bahia por Tata Anselo Gama**	269
6.3	O CANDOMBLÉ, A INICIAÇÃO E A PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE AFRICANA.	272
6.3.1	**Candomblé e preservação da identidade por Makota Valdina Pinto**	272
6.3.2	**Candomblé e preservação da identidade por Mateus Aleluia**	279
6.3.3	**Candomblé e preservação da identidade por Tata Anselmo Gama**	283
6.4	REFLEXÕES SOBRE AS ENTREVISTAS	288
6.4.1	**Território e Identidade na Diáspora**	288
6.4.2	**A educação tradicional bantu e suas formas de transmissão de saberes.**	290
6.4.3	**Candomblé e preservação da identidade**	296
7	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	299
8	**REFERÊNCIAS**	304

1. INTRODUÇÃO

A valorização do passado docontinente africano é um sinal dos tempos. O motivo subjetivo é evidente. Para os Africanos neste quadro trata-se da procura de uma identidade por meio da reunião dos elementos dispersos de uma memória coletiva que ainda se faz presente. Este ardor subjetivo tem, ele próprio, o seu funcionamento objetivo após o alcance das independências pela maioria dos países africanos e no quadro das perspectivas da Renascênça Africana, com vista ao desenvolvimento político, econômico e social desse Continente.

Na perspectiva de Ki-Zerbo (2009) sobre as tarefas a serem cumpridas pelos historiadores no ensino da história de África, adverte:

> Quebrado que foi o parêntese colonial, esses países assemelham-se um pouco ao escravo libertado que se põe à procura dos seus e quer saber a origem dos antepassados. Quer também transmitir aos filhos aquilo que encontrou. Daí a vontade de integrar a história africana nos programas escolares. A África, saída da sombra para passar ao primeiro plano na cena internacional, tornou-se um tema de interesse. Muitos são os homens, em todos os continentes, entre especialistas da política internacional, no grande público, até nos santuários da finança, que perguntam a si mesmos:
>
> Mas, no fundo, o que são estes Africanos, que estão no ponto fulcral da actualidade? Que fizeram até aqui? Donde vêm?"Porque só é possível conhecer bem um povo, como um indivíduo, se esse conhecimento alcança certa dimensão histórica. Para julgar ou extrapolar não é suficiente o conhecimento da realidade actual. É o conhecimento de toda a curva que conta. (KI-Zerbo,2009, p.9)

Fazendo recurso às recomendações do Mestre Ki-Zerbo, no concernente aos seus ensinamentos sobre as tarefas a que estão acometidas aos historiadores e a todos quantos se preocupam com a problemática da educação e ao estudo e ensino da história de África, ao ler Manuel Quirino (2013) sobre, os Costumes Africanos no Brasil, quando se refere a "*Costumes Africanos no Brasil*", fiquei surpreso com a preocupação colocada pelo sábio beneditino, Frei Camilo de Monserrate, que há mais de meio século, após a abolição do tráfico de escravizados, já na altura se preocupava com a falta de importância e atenção que se dava aos estudos referentes aos usos e costumes africanos, no seio da intelectualidade Baiana, com a exceção ao trabalho que já tinha sido elaborado por Nina Rodrigues. Neste sentido fez o apelo aos escritores brasileiros, no seguinte:

> Conviria muito, pois, antes da extinção completa da raça africana, no Brasil, e, sobretudo, antes que desapareçam as variedades mais interessantes e menos vulgarmente conhecidas, apanhar dos próprios indivíduos que as representam, informações que dentro de pouco tempo será impossível ou pelo muito difícil de obter. Há, entre os negros transportados da África, indivíduos oriundos de regiões do interior do continente, até onde nenhum viajante conseguiu ainda ir, e que não se acham mencionados em nenhuma relação publicada. Pode-se ainda distinguir e estudar os tipos diversos constatar-lhes autenticamente a origem, interrogar os indivíduos sobre suas crenças, suas línguas, seus usos e costumes, e recolher assim da própria boca dos negros, tanto mais facilmente quanto é certo que eles falam a língua comum, informações que os viajantes só a muito custo obtêm, correndo

> grandes riscos em custos as expedições e ainda sujeitos aos mais graves erros (MONSERRATE apud QUIRINO 2013, p.31).

Este reconhecimento pelo Frei Camilo de Monserrate da existência de outra cultura vinda da diáspora africana, passível de ser resguardado por meio da coleta de dados da tradição oral, um método desconhecido na altura para o estudo da história de África, veio a ser um dos primeiros desafios colocados pelo Mestre Ki-Zerbo, após as independências africanas, quando realizou seu trabalho metodológico sobre a "História da África Negra", publicado em dois volumes pela Editora Hatier, em Paris, 1972.

É difícil, porém, compreender-se a situação da educação em África sem que se tenha o fundamento suficiente do estudo da própria história de África. Existe uma unidade intrínseca entre ambas. Do mesmo modo, não se pode compreender a história do afrodescendente sem fazer-se o recurso a sua história das origens, ou melhor, como o afirma Ki-Zerbo (2009, p.9), "*o conhecimento de toda a curva*". Isto é, o conhecimento da história geral da África e da sua diáspora africana. O tratamento de menosprezo, de inferioridade, de mão-de-obra barata, dado ao africano escravizado na diáspora, assemelha-se ao mesmo tratamento dado ao africano que havia ficado no continente. Uma vez terminado o período do tráfico de escravizados, o negro no continente africano foi forçado a trabalhar para as obras administrativas e públicas do poder colonial existentes em cada colônia em África. Era o designado trabalho forçado ou compelido.

Tudo isto visa justificar o nosso ponto de partida e o percurso seguido para a elaboração do presente estudo. Inicialmente, buscava-se compreender e analisar de que forma os africanos escravizados saídos da região de África Central conseguiram preservar elementos importantes da sua educação tradicional Kongo e suas formas de transmissão de saberes nos novos espaços recriados e africanizados que passaram a habitar. Por outro lado, colocou-se a inquietação em buscar saber como as novas gerações dos afrodescendentes assumiram e preservaram este legado. Dessa problemática mais ampla, recortamos o problema de pesquisa investigado neste trabalho, que é: A Educação Tradicional Kongo do Noroeste de Angola: formas de transmissão de saberes e sua presença na Bahia.

Uma vez chegado à Bahia na condição de Diretor do Centro Cultural Casa de Angola na Bahia, decidi dar continuidade aos estudos acadêmicos, matriculando-se, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, na Linha de Pesquisa 1 – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural. Ancorado, na temática da memória, da oralidade e da educação tradicional africana do noroeste de Angola, visando aprofundar o estudo da educação milenar africana trazida pelos nossos antepassados escravizados bantu, saídos da África Central de matriz Kongo-Angola. Todavia, dos contatos feitos com a realidade sociocultural Baiana, das constatações feitas em leituras, das análises e reflexões, das pesquisas feitas e das obras consultadas impeliram-me para o estudo da problemática da *Educação Tradicional Kongo do Noroeste de Angola: formas de transmissão de saberes e sua presença na Bahia.*

O interesse pela temática da oralidade e sua influência na educação tradicional em Angola, iniciou durante a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em História, no Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango da Universidade Agostinho Neto, em Angola, no ano de 1991. Naquele período, as pesquisas e os estudos realizados indicavam que a visão histórica assumia precedência sobre as questões de educação, ainda que ambas estivessem intrinsecamente alinhadas. Após a conclusão do curso de História, surgiu a necessidade de investigar o tema abordado, tendo como foco de investigação a educação.

Nessa perspectiva, tornou-se imprescindível que na etapa actual da reconstrução de Angola, e no período pós-guerra, seja levado em consideração o reconhecimento da sua identidade cultural e dos seus diferentes processos educativos como vetores essenciais para se atingir o progresso, o desenvolvimento econômico e social, a democracia e a formação do cidadão para a cidadania. Sem pretender-se com isto dizer, que, o conceito de desenvolvimento endógeno seja estático ou uma viragem para si própria.

O passado colonial em Angola foi nefasto para as realidades socioculturais das comunidades angolanas, fruto da realidade política e ideológica da colonização portuguesa.

> Os administradores sonhavam com uma nova ordem, que só poderia acontecer quando os africanos mudassem as suas atitudes e capacidades; de facto, a sua cultura. Na concretização dos seus sonhos, os administradores coloniais foram amplamente ajudados pelos missionários cristãos, que procuravam convertidos às suas religiões e, mais vulgarmente, às suas culturas. (SAMUELS, 2011, p.18).

Porém, a presença da escola em Angola de modo particular e em África no geral trouxe consigo novas consequências para as sociedades africanas. As mudanças do sistema de ensino implicavam a existência de um edifício escolar e de um professor, em substituição de uma educação tradicional controlada pela comunidade e de forma informal e inserida no ambiente sociocultural africano. E isto provocou logo a partida, resistências da não aceitação do novo tipo de escola em solo africano. Samuels enfatiza que:

> Os defeitos inerentes à amplitude de interpretação encerrada pela palavra inglesa "education" indicam a sua inaceitabilidade. A língua portuguesa presta-nos maior auxílio. Ela divide a palavra inglesa em duas partes. As mudanças que devem ser operadas através de situações de ensino formal e direto, geralmente em escolas ou oficinas, com professor, aluno e aprendizagem identificável, são um resultado de instrução. Mais importante, no entanto, é a aprendizagem obtida através da denominada educação, que engloba uma ampla gama de modos, hábitos e costumes. A base desta aprendizagem ocorre informalmente, geralmente durante a infância e a juventude, em casa e na sociedade. Também se poderá argumentar que as mudanças intrínsecas mais significativas ocorriam fora das escolas, nos aspectos informais da vida e nas novas estruturas formais que se desenvolviam na África colonial. (SAMUELS, 2011, p 19).

Dessa forma, concordando com o segundo aspecto da anáilse expresso pelo autor, faz-se necessário **situar a educação tradicional Kongo e a sua oralidade como ponto de partida** para o entendimento sociocultural das sociedades africanas em geral, e as de Angola de forma particular, entre os períodos pré-colonial, colonial e o período pós-colonial, considerando-se que atualmente existe uma tendência de coabitação entre tradição e a contemporaneidade nas sociedades africanas em geral, e nas do noroeste de Angola, viés da nossa pesquisa. Por outro lado, como ficou referenciado acima, é comum o ideal em África fazer-se recurso às realidades socioculturais existentes no passado, dos saberes e conhecimentos endógenos, suas formas de transmissão, como melhor via para serem colocados e solucionados os problemas da educação tradicional africana na valorização e resolução dos mesmos, sem, menosprezar as questões fundamentais da identidade cultural africana e na admissão da alteridade.

Aliada à referida constatação, a minha realidade sociocultural e a vivência familiar constituíram-se como fatores determinantes para a escolha do tema deste estudo. Cresci educado dentro de uma educação tradicional Kongo, ouvindo e escutando os meus pais e

outros familiares: tios, avôs, anciãos e mais velhos da comunidade de vivência - falando e contando fatos do passado das famílias, de histórias de linhagens, de fatos históricos de figuras célebres das regiões de *Mbanza Kongo*, *Ndamba, Makela-ma-Azombo, Mbwenga, Mpombo* e *Kwangu*, dos valores éticos e morais, dos provérbios, dos contos, dos cantares, das várias histórias de vida, no *kibanga, seka* – residência do mais ancião da Comunidade, onde ao cair da noite se reúnem as diferentes entidades comunitárias, chefes de linhagens e de idoneidades reconhecidas, que à volta da fogueira trocavam e trocam ainda, as mais variadas informações sobre os assuntos internos e externos das suas comunidades e das circunvizinhas. Espaços destacáveis nas comunidades Bakongo, onde são discutidas e tomadas as decisões seguras sobre os diferentes assuntos referentes ao modo e as normas de convivência das suas comunidades.

Esses ambientes são, de modo geral, verdadeiras assembleias, tribunais, lugares de troca de saberes e conhecimentos sobre o legado cultural e patrimonial dos seus antepassados. Ali, os mais jovens participam após terem já passado pelos ritos de iniciação e de socialização. Estes são normalmente escolhidos e indicados pelos anciãos, depois de terem demonstrado atitudes positivas da sua conduta moral, o respeito pelos valores e princípios normativos da vida comunitária. Em princípio participam como observadores e auxiliares dos mais velhos, enviados e portadores de mensagens para os mais velhos das comunidades circunvizinhas e mesmo longínquas.

Rememorando a minha infância e trazendo lembranças daquele período colonial, imagens de professores angolanos, que para ajudarem-nos na compreensão dos textos de leitura em língua portuguesa, contavam contos e nos ensinavam provérbios e adivinhas, em kikongo, ainda que de forma muito restritiva dada à ordem ideológica da política colonial portuguesa vigente, sobre a educação do negro. Importa ressaltar-se aqui, que em Angola até a década de 60 a mulher africana ainda não tinha o acesso desejado ao mercado de trabalho, mesmo no magistério escolar, na medida em que, os cursos de formação de professores só tiveram início e, sobretudo, para as mulheres a partir de 1964, após o início da Luta Armada de Libertação Nacional, e concomitantemente com a abolição do Estatuto do Indigenato. Razão da presença mais significativa de homens como professores nas salas de aula do Ensino Fundamental - Ensino Primário em Angola.

Esses fatos todos me impulsionaram a refletir sobre a importância da educação tradicional africana e da oralidade na minha formação pessoal e profissional. Igualmente, enquanto professor de história preocupou-me sempre em valorizar as tradições do meu povo e transmitir esses valores aos meus alunos. Todavia, no período colonial era impensável atingir-se tal objetivo devido ao sistema de educação vigente que era contrário a qualquer tipo de incentivo a valorização da cultura africana.

As primeiras investidas na busca do referencial teórico que fundamentassem esse estudo apontaram que, apesar de existirem muitas fontes de pesquisa para o estudo da história de Angola, tais fontes não eram suficientes para dar conta da riqueza de informações que podemos obter quando temos a oportunidade de conversarmos com as pessoas mais velhas das comunidades tradicionais locais.

Por estes fatos, os estudos da realidade sociocultural atual do país e dos diferentes sistemas de educação tradicional de Angola impulsionaram-me como pesquisador social, a contar com a colaboração e o apoio das universidades, institutos de pesquisas científicas, e outras entidades públicas e sociais interessadas em pesquisarem os saberes e conhecimentos endógenos, das suas formas de transmissão, das nossas comunidades, e que de forma sistemática coletá-los e divulgá-los no âmbito nacional e internacional.

A partir da percepção da oralidade bakongo enquanto princípio transformador e indicativo pretendeu-se indicar as contribuições da oralidade no processo de educação tradicional Kongo do noroeste de Angola, expressa nos contos, nos provérbios, nas histórias, nos ritos de iniciação, ritos mágico-religiosos e nas demais manifestações culturais tão importantes na vida dessas comunidades.

Dessa forma, no ano de 2005, ao participar do Seminário Interdisciplinar Nzila Kuna Zambi: as tradições religiosas de origem bantu. Realizado na Casa de Angola na Bahia, na cidade de Salvador, pude observar, na exposição etnográfica dos diferentes terreiros, a presença de palavras e nomes angolanos de origem bantu, que identificavam esses terreiros e das pessoas que estavam ali representadas. Estas pessoas na sua totalidade, nunca estiveram em Angola e nem tão pouco em África, de modo geral. Não são estudiosas da história ou linguística africana, mas, usam expressões Bantu com relativa coerência, associando significantes e significados, de modo a revelar o conhecimento de uma cosmovisão, bakongo e ambundu, que me remeteram às escolas iniciáticas e aos ritos de iniciação praticados no Noroeste de Angola, no período pré-colonial e pós-colonial. Verdadeiras escolas sociais de vida das comunidades bantu, em geral.

Dessa constatação, surgiu a problemática norteadora desta pesquisa, que investiga como se deu a permanência e a produtividade da educação tradicional Kongo, formas de transmissão de saberes, da oralidade e das permanências da cultura tradicional bantu em Salvador. No rastro deste questionamento inicial surgiram outros que colaboraram para dar corpo e coesão à pesquisa:

1.Como foi a educação tradicional africana no noroeste de Angola no período pré-colonial no espaço Kongo?

2.Quais os elementos simbólicos e representativos da educação tradicional Kongo que confirmam a presença deste tipo de educação, em Salvador e no Recôncavo Baiano e onde esta se encontra nas relações interpessoais nos dias de hoje?

3.Como se comportam as comunidades de Terreiros de Salvador – Bahia de matriz Congo-Angola, ou melhor, dizendo, que ontem pertenceram aos antigos estados do Kongo e do Ndongo, do ponto de vista dos elementos linguísticos e sócios- culturais, quanto à cosmovisão e transmissão de saberes e valores do noroeste de Angola?

Essas inquietações iniciais impulsionaram-nos a efetuar a pesquisa de campo nos Terreiros de Candomblé Congo – Angola dos mais antigos, que deram origem aos demais existentes em Salvador e Recôncavo Baiano. Esses terreiro-matrizes são representativos por preservarem tradições, ritualísticas e oralidades que definem suas próprias razões de ser. As primeiras constatações de uma simples vista são indicativas de que a educação tradicional Kongo, centrada na oralidade e na religiosidade, estiveram e estão presentes em Salvador e Recôncavo Baiano, sendo preservadas nas representações sociais e simbólicas do Candomblé Congo-Angola, e dos seus cultuantes.

E para provarmos o acima referenciado, julgamos oportuno elencar alguns desses Terreiros e da onomástica africana que compõe a possível recriação de uma cultura bantu em Salvador e Recôncavo Baiano: *Dandalunda – Unzó kuna Inkisí Tombensí; - Unzó Ngunzo Nkisí Dandalunda ya Tempo; - Insumbo – Unzó Kuna Inkisí Tombensí; - Manso Kalembekweta Lemba Furaman; - Unzó Kuna Inkisí Tombensí Malaula – Bandusí; - Unzó Mim Kizangirá – Angola – Paketan; - Libata dya Katendê; - Libata dya Mameto Kisimbi; - Libata dya Hoxi –*

Unzó Mim Kizanzirá; - Tempo – Terreiro Mokambo; - Unzó dya Kafunje, Zumbarana ni Hongoro; - Nhumkabukila – Manso Kilembekweta Lembá. Tata Xincaringoma – Angola; - Kaiongo; - Katendê; - Lembá; - Hongorô; - Kùnzo ye Cumbe; - Inkosí; - Dandalunda; - Zambi; - Mocambo ou Mokambo; - Kafunje; Unzó; - Mameto; - Kisimbi, etc.

Após oito anos, retornei a Salvador para exercer o cargo de Diretor do Centro Cultural Casa de Angola na Bahia. Assim, a partir desta altura comecei a estabelecer novos contatos com alguns Pais e Mães de Santo que me fizeram alguns relatos, ainda de modo informal, sobre o tipo de educação tradicional africana recebida por eles. Dessa forma, pude perceber e sentir a forte presença de elementos da educação tradicional Kongo, sobretudo a Bantu, saída da África Central, dos antigos Estados do Kongo e Ndongo, naqueles relatos.

Essa confirmação do que fora percebido em 2005, me mobilizou a investigar e fazer algumas reflexões sobre a repercussão da influência dessa educação tradicional Kongo, formas de transmissão e da oralidade na educação dos afrodescendentes em Salvador e Recôncavo Baiano, a partir dessas comunidades religiosas do Candomblé, onde as fortes presenças socioculturais do Kongo e do Ndongo se fazem presentes até hoje.

É verdade que nas sociedades africanas, como em muitas outras, a educação é baseada no saber tradicional onde a tradição transmitida oralmente é tão precisa e rigorosa que se pode, com diversas configurações, reconstituir os grandes acontecimentos de séculos passados nos mínimos detalhes. Notadamente, a vida dos grandes impérios, de crônicas históricas, das epopeias, constituiu a motivação principal para a escolha dessa temática, na medida em que compreendo que a identidade de um povo tem a ver com a sua identidade cultural.

Dentro dessa perspectiva, o presente estudo traz como objetivo geral a investigação de elementos representativos e simbólicos, de formas de continuidade da educação tradicional Kongo do Noroeste de Angola, ainda presentes em Salvador e Recôncavo Baiano e da oralidade praticada em Terreiros dessas localidades, a análise de suas naturezas preponderantes que são o caráter educativo, o cultural e o religioso. Tudo isto, nos permite caminhar no campo da cultura e da educação, mesmo com as suas complexidades. E sobre esta complexidade cultural, E.P.Thompson (1998, p.22), esclarece:

> Não podemos esquecer que a "cultura" é um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: os ritos, os modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume, sob formas historicamente específicas das relações do trabalho. (THOMPSOM 1998, p.22),

É nesta lógica do desfazer-se o feixe e do examinar dos seus diferentes constituintes que dialogam nas suas práticas culturais, algumas vezes parecendo divergirem durante um tempo longo, mas, estabelecem inter-relações que só se podem compreender e perceber na soma constituinte das suas práticas sociais, onde as complementaridades e as permanências se fazem presentes na própria realidade sociocultural.

Por tudo isso, este trabalho está estruturado em seis capítulos, além desta introdução e de uma conclusão: **o primeiro capítulo** apresenta e fixa uma contextualização sócia histórica e geográfica do campo empírico da pesquisa, onde são abordadas as migrações bantu havidas

em Angola, fazendo uma abordagem sobre o posicionamento histórico-geográfico, sócio-político do país. De tal forma que trataremos de abordar e tipificar a educação colonial das "missões civilizadoras" e das conquistas e limitações na educação formal no período colonial e pós-colonial de Angola Independente.

O **segundo capítulo** é dedicado ao grupo entonlinguistico Bakongo, *lócus* do nosso estudo e da sua importância sobre a educação e da cultura tradicional em Angola. Abordando-se para o efeito os seus aspectos mais relevantes deste sistema de educação africana. O **terceiro capítulo** apresenta a fundamentação teórica que estrutura a tese. A discussão está ancorada numa revisão bibliográfica relacionada à temática da educação tradicional Kongo, formas de transmissão dos saberes à luz dos estudos africanos, onde buscaremos discutir e descrever as diferentes abordagens feitas na região da África Central e das da África Ocidental do Oeste sobre a problemática da educação tradicional africana e do seu enquadramento nos estudos sobre a História Geral da Educação em África.

O **quarto capítulo** buscou apresentar e discutir o papel e a importância da educação tradicional africana e da oralidade, seu contexto sócio histórico nas culturas africanas, definindo o conceito de oralidade como fonte de pesquisa histórica, etno-linguística e sociológica; assim como, o seu enquadramento nas ciências sociais e humanas, com maior ênfase no processo educativo africano. O **quinto capítulo** apresenta os estudos efetuados por diferentes autores sobre aspectos da cultura bantu em seu movimento de diásporico, estabelecendo relações possíveis entre a educação tradicional Kongo do noroeste de Angola e suas realidades socioculturais presentes em Terreiros de Candomblé de matriz Congo-Angola de Salvador e Recôncavo Baiano. Finalmente, o **sexto capítulo** condensa os resultados e os aprendizados obtidos durante o estudo feito, analisando as aproximações, continuidades e rupturas daqueles saberes nos Terreiros escolhidos. Este capítulo apresenta, finalmente, a compilação e análise do material recolhido nesses Terreiros, tomados por nós como unidades representativas, por serem mais antigos e tradicionais, a partir dos quais se originaram os diversos Terreiros de Salvador e do Recôncavo Baiano

Para dar corpo à problemática do estudo em questão decidi partir da base já criada. Isto é, voltando a dialogar com os Pais de Santo e Mães de Santo e outras pessoas de reconhecida idoneidade nestas matérias referentes às relações socioculturais bantu de Salvador e Recôncavo, sobretudo, no que tange à possível presença da educação tradicional Kongo em determinados segmentos culturais e religiosos da Bahia, e às suas possíveis formas de transmissão de saberes.

Reunidas as condições técnicas e materiais para o início dos trabalhos de pesquisa, a primeira preocupação se colocou na identificação e catalogação de obras bibliográficas sobre o assunto, de autores e especialistas que já trabalharam sobre a temática e de outros que estão trabalhando neste mesmo domínio. Todavia, das primeiras constatações durante o trabalho de pesquisa bibliográfica, e por se tratar de um assunto marcadamente africano, não foram registadas e encontradas obras que se referissem a esta temática específica da educação tradicional Kongo fora do seu contexto de origem.

Não obstante, existem abundantes referências bibliográficas sobre os Terreiros de Candomblé de matriz Yorubá na Bahia, de onde se podem constatar os escritos sobre a educação nos terreiros, mas, sem referências explicitas sobre o Kongo. Quanto aos terreiros de matriz bantu, não existem trabalhos abundantes que se refiram a estes povos e ao seu passado sociocultural.

As abordagens científicas e epistemológicas sobre os africanos, que passaram a ser produzidas ficaram ancoradas na invenção dos estereótipos de visão eurocêntrica quanto ao bantu. Nina Rodrigues, na sua obra *Os Africanos no Brasil*, editada em 1932, ao exaltou a cultura Yorubá e os Sudaneses, em detrimento do Bantu. Estes passaram a ser vistos como os inferiores e sem contribuições positivas a darem aos outros povos. A partir deste ponto de vista eurocêntrico e das teorias evolucionistas e racistas, os povos bantu nunca mais foram estudados em profundidade e dentro de um rigor crítico e científico relevantes para a cultura e para a própria ciência.

Stefania Capone (2009, pp14-14) ao pretender estudar o candomblé da tradição Angola fez as seguintes constatações:

> Essas questões me pareciam injustificadas. Estava habituada a ler, nos textos clássicos dedicados ao candomblé, descrições de um universo religioso em que a legitimidade da visão do mundo relatada nunca era questionada. Na maioria dos textos científicos lidos e produzidos no Brasil, como Roger Bastide, por exemplo, era impossível identificar os terreiros em que a pesquisa fora feita. Todos os autores faziam referência a uma tradição, a dos nagôs - o termo nagô é utilizado pelos fon do Daomé, atual Benin para designar os iorubas que moram em seu país-, e sublinhava a ausência de tradição nas demais nações, as bantu em particular. (CAPONE, 2009, p.14)

Para Stefania Capone sua maior preocupação e interesse era estudar a tradição angola do candomblé bantu. Não tendo encontrado estudos suficientes sobre a matéria, desencorajada da situação fez o seguinte relato:

> Eis que, com minha tradição inédita, sugeria que talvez também houvesse algo interessante no estudo do candomblé banto! Meu desejo sincero de contribuir para os afro-brasileiros foi desencorajado de imediato. Abordava um domínio que não deveria ser muito explorado, capaz de pôr em questão a organização interna do campo de pesquisa afro-brasileiro. De fato, como dar legitimidade àquilo que, por definição, era fruto de uma "degenerescência", de uma das tradições africanas? Além disso, minha audácia era dupla, uma vez que não só me dedicaria ao estudo de um culto considerado menos tradicional (o banto), como também o fizera no Rio de Janeiro e não em Salvador, pátria do "verdadeiro" candomblé. (CAPONE, 2009, p 14-15)

A autora, para finalizar o discurso da sua inquietação numa nota de rodapé faz o seu esclarecimento sobre o candomblé angola:

> "O candomblé angola foi muito pouco analisado. Com exceção dos estudos clássicos de Edison Carneiro (1964-7), que confirmam a inferioridade mítico-ritual dos bantos, existem apenas duas obras sobre o candomblé angola: a de Giséle Binon-Cossard (1970) e a de Ordep Trindade Serra (1978). Enquanto a primeira abandonou a antropologia para se tornar mãe-de-santo de candomblé, o segundo é hoje um dos porta-vozes da tradição nagô (SERRA 1995 *apud* CAPONE, 2009,14-15.)

Yeda de Castro, por sua vez, salienta que

> A partir desta visão etnocêntrica, criaram-se os estereótipos quanto à pretensa inferioridade cultural do povo banto em relação aos oeste-africanos à semelhança do que aconteceu no Brasil com a concentração dos estudos no modelo mais prestigiado de candomblés de tradição nagô-queto (Iorubá),

> mas de estrutura religiosa conventual ewe-fo (jeje-mina, na denominação brasileira) que se encontram localizados na cidade do Salvador da Bahia. (CASTRO, 2005)

O discurso de Nina Rodrigues, sobre o racismo do período pós- abolicionismo, não deixa de dar eco as abordagens filosóficas feitas no período anterior à abolição da escravatura, em que as teorias evolucionistas e liberais viam no negro o elemento nocivo das suas sociedades. Para Pierre Vierger (1968) e na discussão do assunto em causa aponta:

> A propósito, esse tipo de abordagem "nagocêntrica" teve lugar no Brasil a partir da publicação, em 1933, de Os Africanos no Brasil, obra póstuma de Nina Rodrigues que inaugurou os estudos afro-brasileiros e imprimiu tal continuísmo metodológico ainda hoje seguido por mitos pesquisadores de fama internacional. (VERGER, 1968)

Eduardo David de Oliveira (2006, p.143), procura colocar os referenciais desta teoria esclarecendo:

> Emblemáticos, neste período, foram os pensamentos de Nina Rodrigues e Gilberto Freyre. Cada qual em sua época teve forte influência sobre o pensamento social brasileiro no que diz respeito á justificação/fundamentação da inferioridade do negro. (OLIVEIRA, 2006, p.143)

Porém, tudo na vida tem um princípio e um fim. E o quadro da situação vivida pelos escravizados na altura e posteriormente pelos seus descendentes teve a mesma origem, no sistema escravocrata brasileiro implantado pelos portugueses desde a sua presença nas terras brasileiras. Assim, Liana Maria Reis (2008 *apud* Botelho e Reis, 2005, p.67), ao referir-se aos *Africanos no Brasil: Saberes trazidos e ressignificações culturais* descreve:

> O sistema escravista no Brasil estruturou-se de forma a manter milhares de homens e mulheres submetidos à vontade de seus senhores e, para isto, tornou-se necessário menosprezar feitos e saberes dos povos submetidos, identificados com a barbárie e com atraso em relação ao europeu, tido como civilizado e desenvolvido tecnicamente. Assim, justificava-se a dominação e imposição dos valores culturais europeus e o processo de retificação de mulheres e homens. (REIS 2008*apud* Botelho e Reis, 2005, p.67)

Em virtude de ser bakongo, região do Noroeste de Angola, da África Central Ocidental, senti-me instigado a empreender a busca desta realidade sociocultural encoberta por razões explicitamente já conhecidas, por outras vias não muito comuns para o estudo do assunto, ou seja, a tradição oral. Escolhi como parte do corpo da pesquisa, a realidade da educação tradicional africana do noroeste de angola do período pré-colonial e sua possível presença na Bahia.

Neste quadro, buscamos os melhores caminhos para se atingirem os objetivos e os propósitos almejados neste estudo. Isso me levou a relembrar um adágio africano que meu Pai, muitas vezes utilizou para nos ensinar a caminhar em busca das soluções para as questões da vida: "E súsu ka vatila va mosiko". O que significa dizer, que, *a galinha ao esgravatar o solo, não se limita a fazê-lo num só lugar.* Pois, esta etapa foi cumprida o que nos permitiu encetar as diligências para os trabalhos de campo, com vista à realização de entrevistas sobre o objeto de nosso estudo.

Nessa busca, foi necessário perscrutar obras em outros lugares. Daí a viagem à França que resultou na aquisição de algumas obras de referência sobre a temática, de autores africanos e

africanistas, apenas para citar alguns: Valeurs Kongo: *Spécificité et Universálité*(2010), Marie-Jeanne Kouloumbu et David Mavouangui; *Le Systeme Scolaire au Congo/Kinshasa,* de Andoche Bavuindinsi Matondo (2012); *O Antigo e o Moderno, A Produção do Saber na África Contemporânea*, de Paulin J. Hountond Ji (2012). De obras do africanista Pierre Erny, que dedicou longos anos de pesquisa e trabalho na educação fundamental e universidades, entre a África Ocidental do Oeste e a África Central, tendo publicando: *Essai sur l'education em Afrique Noire* (2001); *l'enfant et son milieu em afrique noire* (1987); *Etnologie de l'éducation* (1995); *L'enfant dans La pensée tradidionnelle de l'afriquenoire* (1990).

Finalmente, a nossa última etapa no campo de pesquisa após todas as caminhadas feitas, voltou-se para a busca do diálogo com os guardiões da memória e da oralidade bantu na Bahia, e cuja realidade sociocultural foi renegada de forma preconceituosa e degenerativa. Para o feito, procuramos embasar o nosso estudo no âmbito de uma pesquisa qualitativa, visando buscar as mais variadas fontes e caminhos para o alcance dos objetivos a que nos propusemos atingir neste estudo.

Assim, tomando em linha de pensamento de Lakatos (2011), extraído de Webster's Internacional Dictionary "a pesquisa é uma indagação minuciosa ou exame crítico e exaustivo na procura de fatos e princípios; uma diligente busca para averiguar algo. Pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos" (MARCONI e LAKATOS, 2011, p.1).

Segundo, Mirian Goldenberg (2011):

> Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objectivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador. (GOLDENBERG 2011, p. 53).

A terceira etapa dos trabalhos da nossa pesquisa visou dialogar com personalidades identificadas da cultura bantu, de Salvador e Recôncavo Baiano. Assim, as entrevistas foram feitas a Makota Valdina Pinto, natural do Engenho Velho da Federação,e membro do Terreiro TanuriJunsara, em Salvador; ao Kota Mateus Aleluia, Músico, natural de Cachoeira, Recôncavo Baiano e ao Tata Anselmo, Professor e Mestre em Educação e Contemporaneidade, além de sacerdote do Terreiro Mocambo, na capital baiana.

Tivemos como principal ponto de partida as suas vivências e experiências acumuladas sobre as suas realidades da diáspora africana e das recriações ou mesmo reafricanização dos novos espaços onde os seus ancestrais passaram a habitar. Houve, também, recurso às lembranças de memória coletiva dos principais modos de educação e de transmissão de saberes tradicionais, supostamente africanos acumulados e recriados, assim como outros assuntos de interesse histórico e de registro para a compreensão das histórias de vida dessas importantes personalidades da diáspora africana na Bahia.

Esta pesquisa tem como pretensão não apenas tratar da educação tradicional africana e formas de transmissão de saberes e da oralidade na tradição cultural bakongo do noroeste de Angola, como espaço sociocultural Kongo, mas, também desenvolver um olhar reflexivo de análise desta educação tradicional, da oralidade e de elementos linguísticos, em usos e costumes da população dos terreiros referenciados.

O tipo de pesquisa que empreendemos exige reflexões e procedimentos que escapam aos tradicionais métodos de pesquisa. Nesse sentido, na condução do trabalho, pretendem-se privilegiar uma postura metodológica multi e interdisciplinar, combinando métodos e técnicas provenientes das tradições orais, da historiografia, da linguística, antropologia, sociologia e pedagogia e outros documentos escritos provenientes de outras fontes. Assim sendo, segundo o historiador, filósofo e linguista africano Théophile Obenga (1980; p.91),

> A variedade das fontes da história africana permanece extraordinária. Dessa forma, devem-se buscar de forma sistemática, novas relações intelectuais que estabeleçam ligações imprevistas entre sectores anteriormente distintos. A *utilização cruzada de fontes* aparece como uma inovação qualitativa. Uma certa profundidade temporal só pode ser assegurada pela intervenção simultânea de diversos tipos de fontes, pois um facto isolado permanece, por assim dizer, à margem do movimento de conjunto. A integração global dos métodos e o cruzamento das fontes constituem desde já uma eficaz contribuição da África à ciência e mesmo à consciência historiográfica contemporânea. (OBENGA1980, p.91)

Deste modo, nada pode ficar de lado, pois tudo isso contribui para a compreensão dos fatos e das respectivas dinâmicas, registadas ao longo do processo da formação histórica das diferentes comunidades humanas, das suas diversidades e complementaridades e das diferentes identidades históricas e culturais. Daí a alerta sobre a utilidade da interdisciplinaridade do historiador, conforme atesta J.Kizerbo (1980; p.377), ao afirmar:

> A cultura africana é tudo aquilo que assume e transcende qualitativamente os elementos constituintes. E o ideal da história de África é apoiar-se em todos esses elementos para retratar a própria cultura no seu desenvolvimento dinâmico. Em outras palavras, o método interdisciplinar deveria finalmente conduzir a um projecto transdisciplinar. (KIZERBO 1980, p.377),

Neste contexto, os dados da pesquisa foram recolhidos primeiramente mediante entrevistas a pessoas de referência na vivência nos terreiros do Candomblé Congo-Angola em Salvador. Igualmente, foram coletadosdados, com a nossa presença nos cultos e rituais iniciáticos, como forma de constatação do uso da oralidade *in locu* e sua interação com o fazer e ser das referidas comunidades. Nessa etapa, procuramos identificar e analisar os principais elementos culturais comuns que nos possibilitaram efetuar um trabalho comparativo, indispensável para a aplicabilidade da hipótese.

Ainda no tocante à metodologia, recorremos a entrevistas aplicadas com base num roteiro semiestruturado, com algumas questões básicas, enquanto que outras surgiram no decorrer da mesma, sendo depois incluídas na versão final. As entrevistas foram dirigidas a um grupo de pessoas devidamente identificadas e de alguns intelectuais conhecedores da história da comunidade e encarregados da transmissão desses conhecimentos aos membros mais jovens das comunidades em Estudo.

Fizemos recurso do uso da técnica de Observação Participante, no sentido de partilhar, na medida em que as circunstâncias permitiram, as atividades de socialização, e recriação dos ritos iniciáticos realizados nessas comunidades. O objetivo da utilização dessa técnica é a captação das significações e das experiências subjetivas dos próprios intervenientes no processo de interação social. Através desta técnica, efetuamos observações diretas de cerimônias celebradas nessas comunidades.

A escolha dessas técnicas se justifica pelo fato dessas serem capazes de garantir uma boa recuperação da oralidade, captação de elementos culturais e maior compreensão do nosso objeto de estudo. No caso da entrevista, partimos do pressuposto segundo o qual ela é tanto mais proveitosa, quanto os discursos são para os entrevistados um meio privilegiado de dar um sentido às suas experiências. Segundo Paul Thompson (2002, p.258) "O objetivo de uma entrevista deve ser revelar as fontes do viés, fundamentais para a compreensão social, mais do que pretender que elas possam ser aniquiladas por um entrevistador desumanizado 'sem um rosto que exprima sentimentos".

Entretanto, é preciso delimitar-se o domínio da tradição oral, e em seguida estudarem-se os problemas do seu emprego e da análise da tradição recolhida. Por isso, na elaboração e na concretização dos programas de pesquisa tivemos o maior cuidado em dar-se prioridade às obras e aos valores culturais mais frágeis, tais como as tradições orais cujos mestres e grandes depositários estão hoje em via de desaparecimento.

A proposta mais geral foia elaboração de um levantamento do gênero do patrimônio cultural de tradição oral em estudo, atendendo ao que já foi abordado. Entretanto, segundo Agblemagnon (1984, p.177),

> A qualidade duma boa coleta depende não das pessoas interrogadas, mas também do tempo e do meio. Dentro duma mesma Comunidade, a qualidade de informação depende destes dois fatores o desaparecimento progressivo dos melhores "guardiões da tradição" torna-se de mais a mais difícil a obtenção de certas categorias de elementos: ademais, dentro duma mesma comunidade, a informação varia de qualidade segundo os subgrupos interrogados. Este fato obriga, em certos casos a fazer uma verdadeira seleção para se encontrar o justo meio, entre o "errado" e o "verdadeiro". (AGBLEMAGNON 1984, p.177)

Além disso, para a realização de uma boa recolha de dados da tradição oral é necessário que o pesquisador tenha uma gama suficiente de conhecimentos técnicos para a efetuação de um bom trabalho de campo. Os dados empíricos da pesquisa foram analisados mediante o uso da técnica de Análise de Conteúdo. Análise esta que foi efetuada através do confronto entre o quadro de referência por nós adotado e o material empírico recolhido.

De tudo isso, resultou um trabalho desafiador, muitas vezes dinâmico. Outras, lento, conforme a densidade das leituras e as descobertas possíveis de serem feitas. Descobertas essas que não se esgotam nesta tese, mas farão com que todo esforço tenha valido à pena, se outros pesquisadores se sentirem instigados a continuar.

CAPÍTULO 1

ANGOLA: ASPECTOS HISTÓRICOS DE UM CAMPO DE TRADIÇÕES ORAIS.

1.ANGOLA: ASPECTOS HISTÓRICOS DE UM CAMPO DE TRADIÇÕES ORAIS.

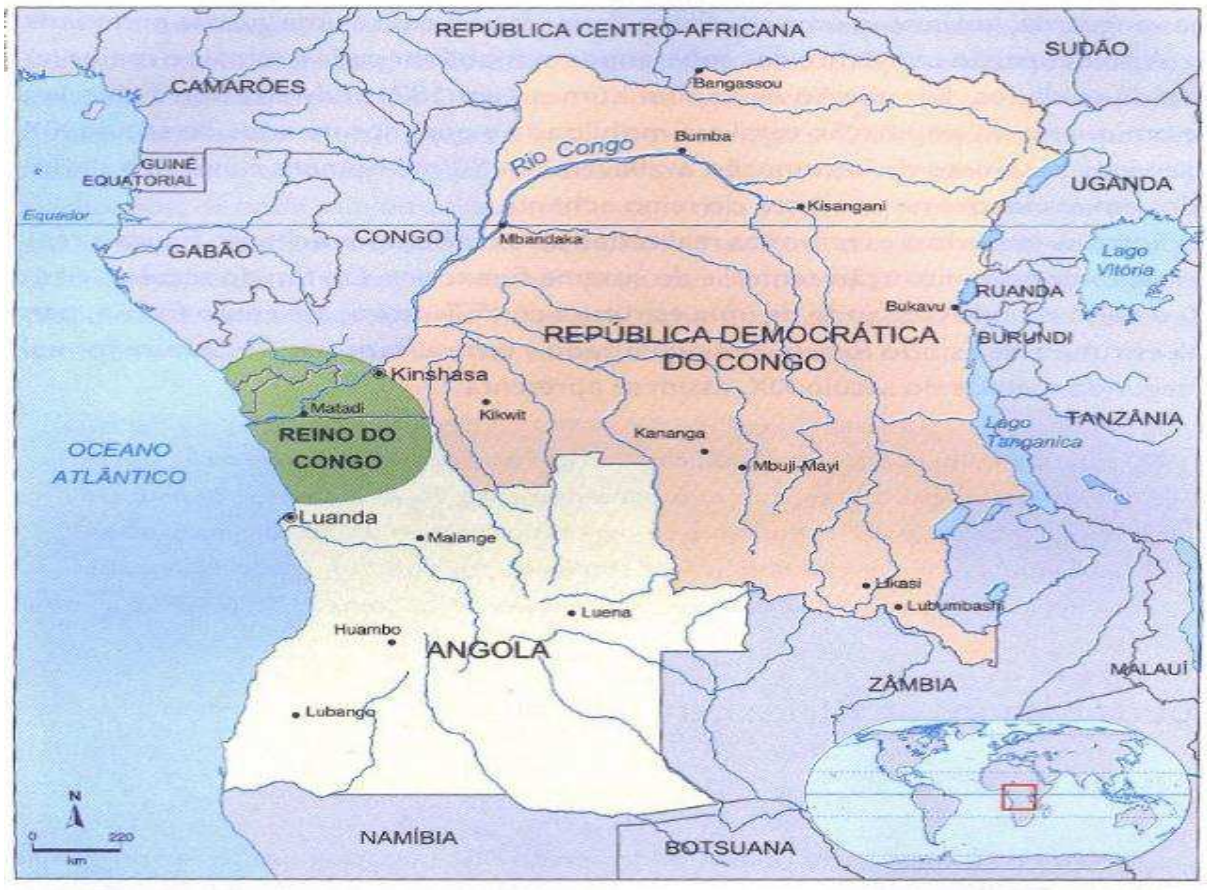
1.1 ANGOLA: TERRITÓRIO, SOCIEDADE EPOLÍTICA

Este estudo aborda aspectos de continuidades de memórias, processos civilizatórios e práticas educativas em dois espaços geopolíticos e sócio históricos diferentes, mas, que guardam fortes semelhanças. Trata-se da importância da educação tradicional, do papel da oralidade como meio de transmissão de saberes e conhecimentos da cultura Kongo do nordeste de Angola, e das suas implicações presentes e Terreiros de Candomblé de matriz Congo-Angola em Salvador e Recôncavo Baiano.

Nosso campo de pesquisa, portanto, é híbrido, pois abrange dois lugares díspares, dos quais começamos por apresentar a situação geral de Angola e depois a situação sociocultural dos Bakongo em Angola.

Assim, Angola: país situado na parte Ocidental Atlântica da África Central e Austral ocupando uma área correspondente a 1.246.700 km², distribuídos em uma costa marítima de 1.650 km e fronteiras terrestres que correspondem a um total de 4.837 km. A República de Angola é limitada a Norte pela República do Congo Brazzaville e República Democrática do Congo (ex-Zaire); a Leste pela continuidade da República Democrática do Congo e pela República da Zâmbia, a Sul pela República da Namíbia; e a Oeste pelo Oceano Atlântico.

Figura 1 – Angola, República Democrática do Congo e República do Congo.



Fonte: Middleton (ed.), 1997, v, IV; Barracloughi (ed.), 1995

Atualmente a divisão político-administrativa de Angola compreende (18) dezoito províncias. 164 municípios e 539 comunas[1], cujas características geográficas, populacionais, físicas e culturas variam de um grupo etnolinguistico para outros, apesar de todos terem as mesmas características bantu, conforme ficou visto, e daqueles que não pertencem a esta grande família bantu.

Em termos climáticos, o país pode ser dividido em duas zonas, uma onde predomina um clima semiárido e seco, que vai da região sul até Luanda e outra onde se encontra um clima temperado e húmido mais a norte. A estação seca é predominante durante os meses de Maio a Outubro e a estação chuvosa durante os meses de Setembro a Abril.

Angola é um país essencialmente tropical, e no que concerne a vegetação predominam as savanas com suas florestas que se formam ao longo dos rios e baixadas sem ser muito densas ou fechadas. Nas savanas, o espaço entre as árvores (geralmente de pequeno porte) é bastante amplo, onde encontramos os baobás, embondeiros, imbondeiros ou calabaceiras[2]árvore típica que serve para caracterizar o mesmo cenário em quase todo o território do país. Na fauna podemos encontrar alguns animais, tais como, elefantes, hipopótamos, rinocerontes, crocodilos, zebras, girafas e várias espécies de macacos e gorilas, não muito além das fronteiras da capital. Sua fauna e flora apresentam algumas particularidades, devido a existências de espécies raras como é o caso da palanca negra gigante[3] e a welwítschia Mirabilis[4], espécies somente existentes em território angolano.

A estrutura geológica do território angolano, por sua vez, permite o surgimento de riquezas minerais de grande significado econômico, como os recursos do setor energético (petróleo, gás e carvão), minerais metálicos (ferro, cobre, manganês), minerais não metálicos (diamante, quartzo, fósforo) e radioativos (torbenite), dentro outros (MENEZES, 2000, p.96).

O último censo colonial de Angola, data do ano de 1970, e naquela época estimava-se uma população aproximada de cerca de 16,5 milhões em 2004, dos quais cerca de 60% não teria mais de 20 anos de idade enquanto a população com mais de 60 anos não atingiria os 4%.[5]

---

[1] Equivalente a município no contexto brasileiro.

[2]Conhecido cientificamente por Adansoniadigitata, o nome *Adansonia* foi dado por Bernard de Jussieu em homenagem a Michel Adanson (1727-1806), botânico e explorador francês, quem primeiro descreveu o baobá no Senegal.É uma árvore que chega a alcançar alturas de 5 a 25m (excepcionalmente 30m), e até 7m de diâmetro do tronco (excepcionalmente 11m). Destaca-se pela capacidade de armazenamento de água dentro do tronco, que pode alcançar até 120.000 litros. Em Angola, seu fruto é chamado de Mukua, tem no seu interior um miolo seco comestível (não tem sumo), desfaz-se facilmente na boca e o seu sabor é agridoce (adocicado com uma ligeira acidez). Este fruto é rico em vitaminas e minerais. Em Luanda, seu fruto é aproveitado para fabricação de sorvete caseiro, o famoso "gelado de Mukua".

[3] De nome cientifico Hippotragusnigervariani, é uma espécie de palanca nativa de Angola, esteve criticamente ameaçada de extinção por causa da guerra. Os angolanos nutrem um grande respeito por este animal, que segundo a mitologia africana, é símbolo de vivacidade, velocidade e beleza: talvez seja esta uma das grandes razões que fez com que não obstante a guerra, tenha conseguido sobreviver. A Palanca é o símbolo da seleção angolana de futebol.

[4]Welwítschia é um gênero monotípico de plantas verdes gimnospérmicas cuja única espécie é a famosa *Welwitschiamirabilis* Hook.f., que só existe no deserto do Namibe, na Namíbia e em Angola. É uma planta rasteira, formada por um caule lenhoso que não cresce, uma enorme raiz aprumada e duas folhas apenas, provenientes dos cotilédones da semente; as folhas, em forma de fita larga, continuam a crescer durante toda a vida da planta, uma vez que possuem meristemas basais. Com o tempo, as folhas podem atingir mais de dois metros de comprimento e tornam-se esfarrapadas nas extremidades. É difícil avaliar a idade que estas plantas atingem, mas pensa-se que possam viver mais de 1000 anos.

[5] É importante salientar que o ultimo senso realizado em Angola foi em 1970 antes da Independência do país em 1975.

Outra característica de destaque é a existência de um *déficit* significativo de homens (cerca de 100 homens para cada 90 mulheres), em particular, no grupo etário de 20 a 29 anos (cerca de 100 mulheres para cada 64 homens), associado, provavelmente a uma mortalidade seletiva devido à guerra e a imigração masculina. Por outro lado, foram os homens que mais morreram durante o longo período de querra que o país atravessou.

Pois,de acordo com as mesmas estimativas, a população angolana deveria novamente duplicar dentro das próximas três décadas, esperando-se chegar a 25 milhões em 2005. Embora este censo não tenha se atualizado, acreditamos que a população atual de Angola esteja próxima de 16 milhões de habitantes. Digo próxima, devido ao longo período de guerra que o país conheceu, não havia condições reais para o exercício desta nobre tarefa de cidadania.

Porém, terminado período da guerra, e depois de 12 anos em clima de paz plena, foi realizado em de 16 a 31 de Maio de 2014, o primeiro Recenseamento Geral da População e Habitação, de Angola independente desde 1975. Este censo foi realizado de conformidade nos termos da Lei nº 19/11, de Maio e dos decretos legislativos presidenciais números 3/11, de Junho, de 313/11, e 17/13, de Fevereiro. Assim, os primeiros resultados preliminares fornecidos apontam que a República de Angola tem uma população de, 24.383.301 milhões de habitantes, sendo 52% do sexo feminino.

Neste contexto, o quadro histórico e cultural de Angola implica fundamentalmente, falar-se das suas populações de origem bantu e não bantu. E daí partir-se para uma incursão histórica sobre as migrações bantu das regiões da África Central, Austral e Oriental, onde Angola se encontra inserida.

1.2 OS POVOS BANTU DA ÁFRICA CENTRAL, AUSTRAL E ORIENTAL.

Os estudos arqueológicos, históricos e antropológicos, apontam que após a primeira presença, kung, também conhecida como khoisan nestas paragens ao Sul do Equador, das regiões referenciadas, conheceram um novo movimento migratório de povos Bantu. Pois, em relação a vida destes povos foram feitos os mais variados estudos e, por diferentes especialistas dos vários quadrantes do mundo e levantadas as mais balizáveis hipóteses sobre as suas origens.

Assim, no domínio dos estudos históricos, o historiador e filósofo africano Ki-Zerbo (2009) explica o seguinte quadro, quanto às origens dos povos bantu:

> As tradições bantas falam de uma origem do Norte, assim como de clãs de ferreiros que trouxeram o segredo do ferro. Ora, existem nestas regiões indícios do trabalho do ferro e da olaria. Tudo se passa como se pequenos clãs detentores da nova técnica, se tivessem imposto por um momento a povos menos avançados e em seguida houvessem prosseguido o seu caminho para o sul. (KI-ZERBO, 2009 p. 122)

Ora, as discussões a volta das origens dos povos bantu foram se diversificando consoantes as diferentes pesquisas e os diferentes autores, isto é, entre arqueólogos, historiadores, linguistas e antropólogos, em busca das verdadeiras ou aproximadas origens destes povos. Porém, se faz necessário colocarem-se aqui algumas referências concernentes as diferentes discussões e pontos de vista dos autores envolvidos nestas buscas das origens bantu, e que possibilitem a compreensão e uma aproximação mais credível das origens bantu, sobretudo, para os afrodescendentes, da América, do Brasil, da América Latina e do Caribe, e outros interessados desta matéria, tão pouco discutida nas academias brasileiras.

Altuna (2006: p.19), apresenta:

> Começou há 2000 ou 2500 anos e, em seguida, dispersaram-se empreendendo, assim, a maior migração verificada em África. Continuam desconhecidos os motivos e a forma como a realizaram, mas, é um fenômeno histórico de grande importância, realizado durante muito tempo, e numa vasta extensão, que se prolongou até ao século XIX. Atravessaram a selva equatorial e chegaram provavelmente ao sul da floresta congolesa, no princípio da era cristã. (ALTUNA, 2006 p.19)

Para Ki-Zerbo, (2009), historiador africano, sobre as origens dos bantu:

> Tudo leva a crer que vinham da África ocidental, da região compreendida entre a confluência Benué-Níger e o Lago Chade, não longe de Nok e de São (pré-banto). Teriam feito uma pausa bastante longa na zona compreendida entre o Alto Congo e a nascente do Zambeze (proto-banto) antes de se lançarem numa dispersão esfuziante, muito difícil de acompanhar. No entanto, certos indícios permitem deduzir que a origem das técnicas do ferro seria o Corno de África ou a oriental, que teriam recebido esse segredo de Méroe. (KI-ZERBO 2009, p. 123)

Entretanto, o domínio das tecnologias do ferro, da pastorícia da agricultura, das tecnologias do ferro, da cerâmica e do artesanato, e do crescimento demográfico impeliu-os a buscarem novos espaços à medida que foram avançando mais para o sul, até ultrapassarem a linha do Equador e atingirem a grande floresta da África Central. Estes, no seu avanço em direcção ao sul, apenas se detiveram após terem atingido o extremo sul, fim desta grande migração bantu da história do continente africano.

D.Olderogge (1980), especialista em Ciências Sociais sobre a África, escreveu:

> Algumas hipóteses presumem que a migração bantu, partindo do Norte, mais precisamente da região dos Camarões ou Bacia do Chade, teria margeado a floresta de modo a contorná-la a leste e passando pela África Oriental, ter-se-ia difundido na África Meridional. (OLDEROGGE 1980, p.287)

Sir H.Johnston, acredita que os Bantu vieram directamente da região Centro-Africana, através da floresta do Zaire. Por fim, alguns estudiosos, de acordo com a teoria da linguista M.Guthrie (1948), que situa o núcleo linguístico protótipo dos Bantu entre os Luba e Bemba no Alto Zaire, apontam essa região como seu lugar de origem. Avançando ainda mais, chega-se a apresentar os povos de língua bantu, como uma unidade cultural e biológica, esquecendo-se que o termo bantu é apenas uma referência linguística. Todavia, alguns arqueólogos associam a difusão do ferro na parte meridional do continente à migração dos Bantu, que teriam introduzido uma tecnologia superior.

Pois, Raul Altuna (2006) na continuidade das migrações bantu até ao extremo sul do continente africano afirma:

> Caminhando sempre em direção ao sul, estes jovens povos, vigorosos, armados e organizados, venceram e escravizaram os indefesos pigmeus e bosquímanos. Atravessaram o Equador e fixaram-se a oeste da Tanzânia. Em seguida, segundo a opinião de Guthrie, dividiram-se e seguiram duas direções diferentes: um grupo, seguindo o curso de Ubangui, atravessou o

> Congo (Zaire), Angola e chegou ao Atlântico; o outro grupo atingiu a região dos Grandes Lagos, nos séculos VII ou VIII, e rapidamente se espalhou até África Oriental e Austral. No século VII, chegaram ao Zambeze e às costas do Indico. Alguns autores supõem que só no século X atingiram o Zimbabué. (ALTUNA 2006.p.21)

Finalmente, outros autores, e outras hipóteses apontam que as migrações bantu atingiram o extremo sul do continente africano entre os séculos XVI e XVII, com a presença europeia no continente africano.

Almeida (1994) sobre a presença europeia no sul do continente africano e o encontro com os habitantes da região, os Hotentotes, alude:

> Só a partir dos últimos anos do século XVI que outros europeus se encontraram com os Hotentotes, ao ancorarem na África do Sul durante as viagens que efectuavam para a Índia ou na volta. Em 1591, os primeiros barcos ingleses sob o comando do almirante George Raymond aportavam na Table Bay. Quatro anos depois, pela primeira vez navios holandeses comandados por Cornelis Houtman abordaram as terras do Cabo de Boa Esperança, entrando na aguda de S.Brás. (ALMEIDA 1994.p.35)

Os Holandeses, como agentes da Companhia das Índias Orientais Holandesas, instalados no Cabo de Boa Esperança, na África do Sul, foram os primeiros europeus a entrarem em contacto com as populações Hotentotes da região. Como o afirmam os escritos de Almeida (1994.p.35),

> Os Holandeses desta armada registaram as características da língua dos indígenas e repararam na indumentária confeccionada de peles, e nas armas que eles empregavam. Os Holandeses trouxeram, no entanto, duas informações importantes na matéria: a indicação dos nomes das várias tribos hotentotes da África meridional e o informe da preparação do fogo, conseguida por giração, com dois pedaços de madeira. (ALMEIDA 1994.p.35)

Assim, com os contactos estabelecidos entre africanos e europeus dão-se por findas as migrações bantu no continente africano, e, concomitantemente o início da presença europeia no continente africano e da ocupação definitiva do mesmo.

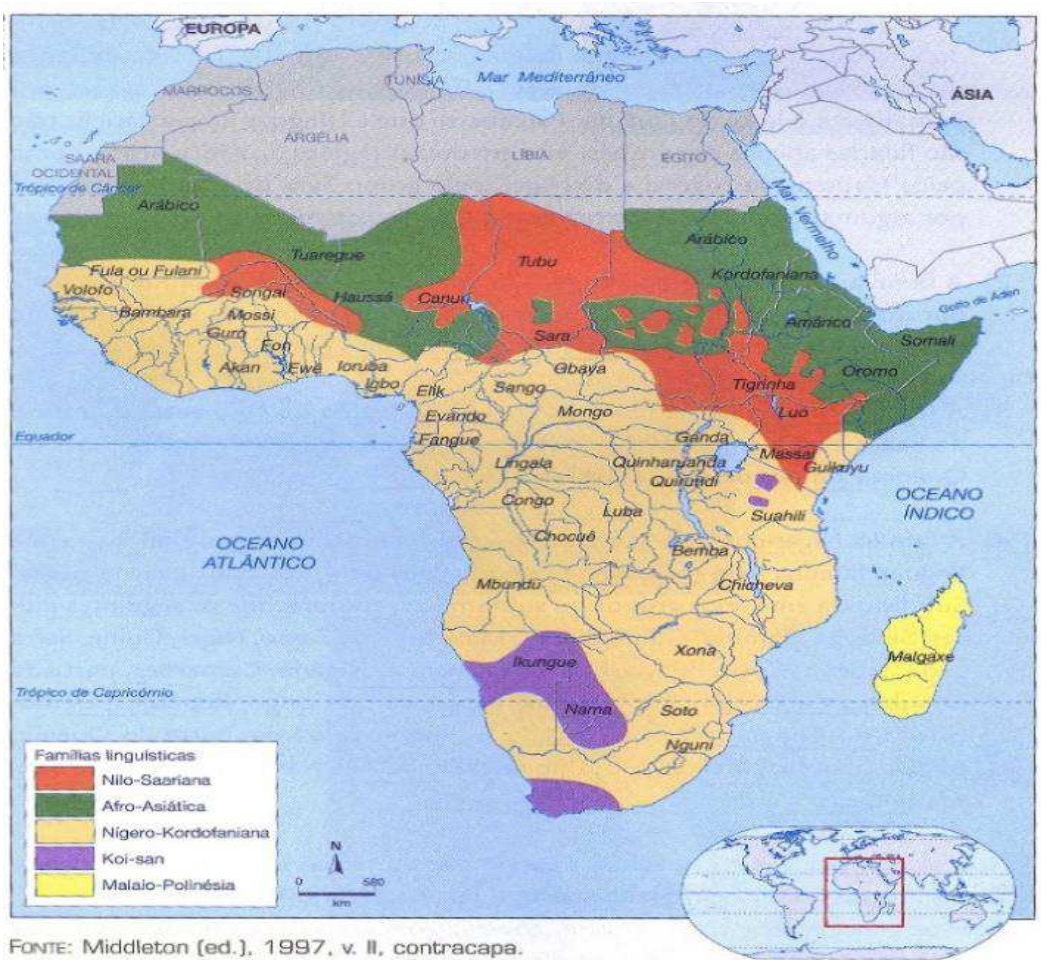
1.2.1 Os Bantu e os Estudos Linguísticos em África

Os estudos linguísticos sobre os bantu, e das suas localizações no continente africano, desde muito cedo suscitaram acesos debates e com levantamentos e resultados diferenciados neste domínio. Obenga (1985), historiador, linguista e filosofo africano, sobre a questão linguística em África, fez estudos dos quais nos servimos agora quanto à definição do que sejam os Bantu:

> O bantu designa um grupo de línguas comuns com cerca de 150 milhões de negros africanos, disseminados em muitas etnias, desde os territórios do Alto Nilo até as rochas do Cabo, do norte ao sul, e do oceano Atlântico ao oceano Indico, do oeste ao este. O domínio linguístico bantu ocupa assim a África central, oriental e austral: É a **África bantu**, histórica, linguística e geograficamente reunidas. Existe hoje mais de 450 línguas bantu distintas

> em África. Seu parentesco morfológico, sintático e lexicológico é imediato, e ele foi observado desde 1862 por W.H. I Bleek (1827 -1875). (OBENGA, 1985, p.13)

Figura 2 – Famílias Linguísticas da África Subsaariana



FONTE: Middleton (ed.), 1997, v. II, contracapa.

Fonte: Middleton (ed.), 1997, v, II, contracapa.

Por outro lado, chama-se Bantu, ao conjunto dos povos (da África Central, da África Oriental e da África Austral) que, nas suas respectivas línguas, denominam o ser humano, através do radical "ntu". Por conseguinte, a designação bantu é linguística. (...) Os Bantu são caçadores, agricultores e detentores da arte de trabalhar o ferro". (João Fernandes e Zavoni Ntondo, 2002, p.35).

Yeda Pessoa de Castro, "Muntu" (2005), sobre os Bantu, afirma:

> O grupo banto, dentre todos os grupos linguísticos subsaarianos, foi o primeiro a despertar a curiosidade dos pesquisadores estrangeiros e a ser estudado relativamente cedo. Na base desse fato, encontramos o caráter homogêneo de um grupo amplo,cujas inúmeras línguas apresentam a mesma semelhança entre si. (CASTRO: 2005, p.25)

Porém, a autora, no prosseguimento da sua abordagem, procura dar uma explicação mais justificativa da etimologia da palavra bantu:

> O termo banto (“ bantu”, os homens, plural de “muntu”) foi proposto por W. Bleek, em 1862, na primeira gramática comparativa do banto, para nomear a família linguística que descobrira, composta das várias línguas oriundas de um tronco comum, o protobanto, falado há três milênios atrás. Só mais tarde é que passou a ser usado pelos estudiosos de outras áreas para denominar 190.000.000 de indivíduos que habitam territórios compreendidos em toda a extensão abaixo da linha do equador, correspondente a uma área de 9.000.000 km”.(CASTRO: 2005, p.25)

Como ficou referenciado, este grande espaço geográfico bantu, da África Central, Austral e Oriental, compreende por ordem alfabética, os seguintes países: África do Sul, Angola, Botswana, Burundi, Congo- Brazzaville, Congo- Democrático (RDC), Camarões, Gabão, Guiné-Equatorial, Lesoto, Malawi, Moçambique, Namíbia, Quênia, Rwanda, S.Tomé e Príncipe, Swazilândia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbabwe.

Assim, sobre as línguas bantu, estas foram estudadas por diferentes especialistas europeus e americanos, com destaque para missionários, italianos, espanhóis, franceses, ingleses e holandeses, americanos, alemães e sul africanos, durante muito tempo e ao recurso ao método comparativo. Neste âmbito, a partir da segunda metade do século XVI até a segunda metade do século XIX com o aumento dos diferentes agentes europeus nos espaços africanos, entre exploradores, missionários, sertanejos, militares e administrativos, a preocupação em conhecerem as populações locais, sua história, seus hábitos e costumes forçou-os a estudarem e aprenderem as línguas locais, no caso concreto, o kikongo e o kimbundu, línguas de Angola, na razão de buscarem as vias de comunicação fácil entre os africanos e europeus.

1.2.2. O Estudo da língua kikongo pelos europeus.

Uma das principais preocupações dos mercantilistas, no domínio linguístico, uma vez, envolvidos com o tráfico de escravizados, era o do domínio da língua Kikongo, do Estado do Kongo, que lhes permitisse a comunicação e o domínio das diferentes formas do conhecimento não só da língua, da cultura e da história, para melhor evangelização, mas, sobretudo, da discussão dos preços dos produtos locais africanos na região, em relação às mercadorias europeias.

Esta preocupação incessante dos primeiros missionários nos Estados do Kongo, da aprendizagem e do domínio da língua local, sobretudo, o kikongo, era a arma principal e o elemento determinante de uma ideologia política glotofágica e de evangelização que viria a caracterizar a presença de “missões civilizadoras”, no continente africano após a Partilha do Continente Africano, resultante da Conferência de Berlim de 1884 -1885.

A respeito dos estudos da linguística africana e da ideologia glotofágica em discussão no continente africano, e no que tange as diferentes missões de pesquisas feitas por missionários e outros exploradores e viajantes antes e depois da Partilha do continente africano, Calvet (1974: p.31) define a glotofagia no seguinte: “As línguas dos outros (mas, por detrás das línguas visam-se as culturas, as comunidades) existem apenas enquanto provas da superioridade das nossas, vivem apenas negativamente, fósseis de um estádio volvido da nossa própria evolução.”
Este posicionamento de Calvet resumiu tudo quanto veio acontecer no continente africano em geral, e na região cultural Kongo após a presença efectiva dos europeus colonizadores do Continente Africano. Se numa primeira fase, os estudos missionários desta língua, o kikongo,

eram feitos de forma pacífica e pelas razões acima já referenciadas, sobre o aprender e comunicar-se com as populações locais, na evangelização e na discussão dos preços dos produtos comercializáveis entre os africanos e europeus, na segunda fase após a partilha do continente africano, este quadro se altera drasticamente no âmbito do relacionamento entre os africanos e os europeus em todos os domínios. As populações locais são inferiorizadas e discriminadas e as suas línguas foram proibidas por decretos legislativos.

As razões estão subjacentes nos primeiros trabalhos elaborados sobre estas línguas no continente africano, pelos primeiros missionários, cronistas e outros viajantes do século XV, e na segunda metade do século XIX. As descrições linguísticas, históricas, culturais e comerciais feitas nos períodos antecedentes, determinaram o novo quadro de relacionamento com os africanos, até na segunda metade do século XIX. As línguas europeias foram impostas para o aprendizado dos africanos, a partir das igrejas europeias, pela doutrinação e catequese. As línguas africanas por força das circunstâncias passaram para o segundo plano, de acordo com a política ideológica e civilizadora ora dominante. Estas passaram a ser designadas de primitivas, dialectos e patoás.

A justificativa quanto a esta discussão encontra a sua resposta em Thomas e Béhagel (1980)*apud* Zongo (2014), linguista africano, no seu artigo inserido na obra, *A Consciência Histórica Africana,*

> Podemos, ***a priori*****,** ficar impressionados, no plano do corpus, pela imensa riqueza de produções realizadas acerca daquilo que convinha chamar de dialectos ou patoás africanos nesta época. Esta abundância justifica-se pelo facto de "a preocupação dos primeiros africanistas, viajantes, administradores, etnólogos, linguistas, consistir em repertoriar as populações habitando nos territórios que atravessavam e simultaneamente as línguas que falavam. (ZONGO, 2014, p. 2014)

Entretanto, Zongo (2014, p.60,61), no concernente as pesquisas das doutrinas político-ideológicas do período, das suas missões civilizadoras e da inferioridade dos africanos, esclarece:

> Isto porque, por detrás das línguas, cujo estatuto científico se pretendeu negarem, escondia-se e continuam a esconder-se as culturas e as comunidades que as praticam. (...) Porém, as intenções que presidiam estas iniciativas e a qualidade dos escrevedores escondiam, no plano do estatuto, uma iniciativa ideológica que se pode resumir a formula seguinte: "*poder comunicar para melhor dominar*". Note-se também que alguns destes investigadores de circunstância sem formação lingüística avançavam o seu prognóstico vital ou respondiam a injunções civilizadoras ou religiosas.(ZONGO, 2014, p. 2014).

Nsondé (1995 p.45) Apud Cavazzi (1690.p.340, p.785) na sua obra: Descrição histórica dos três reinos do Congo, Matamba e Angola escreveu "*Una delle cose che rendono malegevole il catechizare i Gentili, sarà sempre Limperitia de linguaggi*".Ou seja, um dos grandes males que impede a evangelização dos pagãos indispostos será sempre o imperativo da falta do domínio ou aprendizagem da língua.

Contudo, a presença de missionários capuchinhos é muita bem conhecida pelos diferentes especialistas que estudaram o Estado do Kongo, tendo em atenção às pesquisas e os trabalhos elaborados sobre a história, a cultura e a língua kikongo e dos seus contactos com os povos

circunvizinhos da região Kongo. A este título importa referenciar os trabalhos mais descritos e dos mais importantes, segundo Jean de Dieu Nsondé (1995, p.51) historiador e lingüista africano, sobre o Kongo aludiu:

> Entre os participantes, muitos missionários não hesitaram em relatar no início, a sua visão e a sua experiência do país. (...) Citemos, para se reterem os mais utilizados e os mais importantes desta época, Giovanni-Francesco da Roma, Cavazzi da Montecuccolo, Lucca da Caltanisetta e Lorenzo da Lucca. A partir das suas crônicas e dos documentos conservados na Propaganda em Roma, dos numerosos trabalhos elaborados, muito particularmente sobre os aspectos religiosos, nomeadamente os de Monsenhor, Jean Cuvelier (1931), o Padre François Bontinc (1936), Teobaldo Filesi (1978), Louis Jadin (1975), depois de mais de trinta anos. (NSONDÉ 1995, p.51)

Mais a Norte do Estado do Kongo, isto é, nos Estados de Loango e Kakongo, os missionários franceses recém-chegados, no período do século XVII ao século XVIII, no seguimento dos seus trabalhos lingüísticos e de outros documentos elaborados pelos capuchinhos no Kongo, durante o período do século XVII, e com o mesmo objectivo de aprenderem rapidamente a língua kikongo, como meio de comunicação e de contacto com as populações locais, engajaram-se no estudo linguístico do kikongo na região. Destacando-se entre eles o Abade Proyart, missionário e historiógrafo, que logo de início se vai preocupar com as questões da língua kikongo, no Loango.

Assim, a língua kikongo do Estado do Kongo e dos estados situados ao Norte do Rio Nzadi, apresenta raízes comuns bantu nas suas semelhanças. A este propósito, T.Obenga, historiador, filósofo e lingüista africano (1985) justifica escrevendo:

> Em 1776, o abade Proyart parece ter identificado os subgrupos lingüísticos Kongo: O idioma do Kakongo é o mesmo como o de Loango, N'goio, Iomba e outros Estados circunvizinhos, não difere essencialmente com aquela do Kongo.Muitos artigos semelhantes, e um grande número de raízes comuns, que parecem, no entanto indicarem que *estas línguas tenham tido a mesma origem.*(OBENGA, 1985, p.15).

O Abade Proyart, a partir das suas pesquisas históricas e lingüísticas dos Estados do Kakongo e Loango deu os primeiros passos ou pistas do estudo das línguas bantu do espaço cultural Kongo. As semelhanças encontradas nas suas variantes das regiões circunvizinhas deram a concluir que eram da mesma família lingüística.

Para T.Obenga (1985), quanto às origens comuns do kikongo:

> Proyart tinha visto ao certo. O Kongo de Mbanza Kongo (S. Salvador), o yombe("Iomba"), o vili (Loango, Ngoyo, Cabinda) são, com efeito, as diversas falas da língua bantu falada pelos Bakongo (Noroeste de Angola, Baixo-Zaïre, Congo Meridional), é o Kikongo.(OBENGA, 1985, p.15)

Como ficou tratado, apesar de todos os constrangimentos sofridos no quadro de adaptação a nova realidade africana, os primeiros missionários europeus, italianos, portugueses franceses, espanhóis, belgas, cronistas, exploradores e outros especialistas, desde a metade do século XVI a segunda metade do século XIX e XX, foram elaborados e legados trabalhos valiosos, sobre o Estado do Kongo, nos domínios da história, antropologia, sociologia, linguística e geografia. Das obras mais citadas registramos: Cavazzi da Montecuccolo (1690); Jean

Cuvilier (1931); François Bontinc (1936); Van Wing (1959); Teobaldo Filesi)1978); Louis Jadim (1975).

Segundo Eduardo Nsimba (2015), no seu artigo, Etiquetas História do Reino do Kongo, sobre, *O Mais Antigo Dicionário Africano Bantú em 1651, Kikongo* – Latim –Espanhol, traz-nos outros aportes sobre o assunto, atestando: Não se pode suprimir a verdade para sempre. Uma pesquisa recente mostra que "o mais antigo diccionário em línguas bantú: Vocabularrium P.Gerogii Genensis. Leuven J.Kuyl – Otto", publicado por Van Wing, Joseph Constante e C.Penders (editado e traduzido), em 1928 era uma cópia do manuscrito escrito por Manuel Roboredo e padres Capuchinhos. Pesquisadores da Boston University (Boston, EUA) realizaram extensa pesquisa que os levou a concluir que: Van Wing, Joseph e C.Penders eram praticamente plajadores que tinham intecionalmente omitido o nome de Manuel Roboredo como o principal autor do dicionário.Da mesma forma, a pesquisa realizada pos Jasper Kind,da Universidade de Ghent (Bélgica) chegaram a mesma conclusão (ver Seção I: Reabilitação póstuma do Manuel Roboredo)".Pela sua importância o trazemos em anexo ao presente estudo.

1.2.3 As Origens do Movimento Migratório Bantu de Angola.

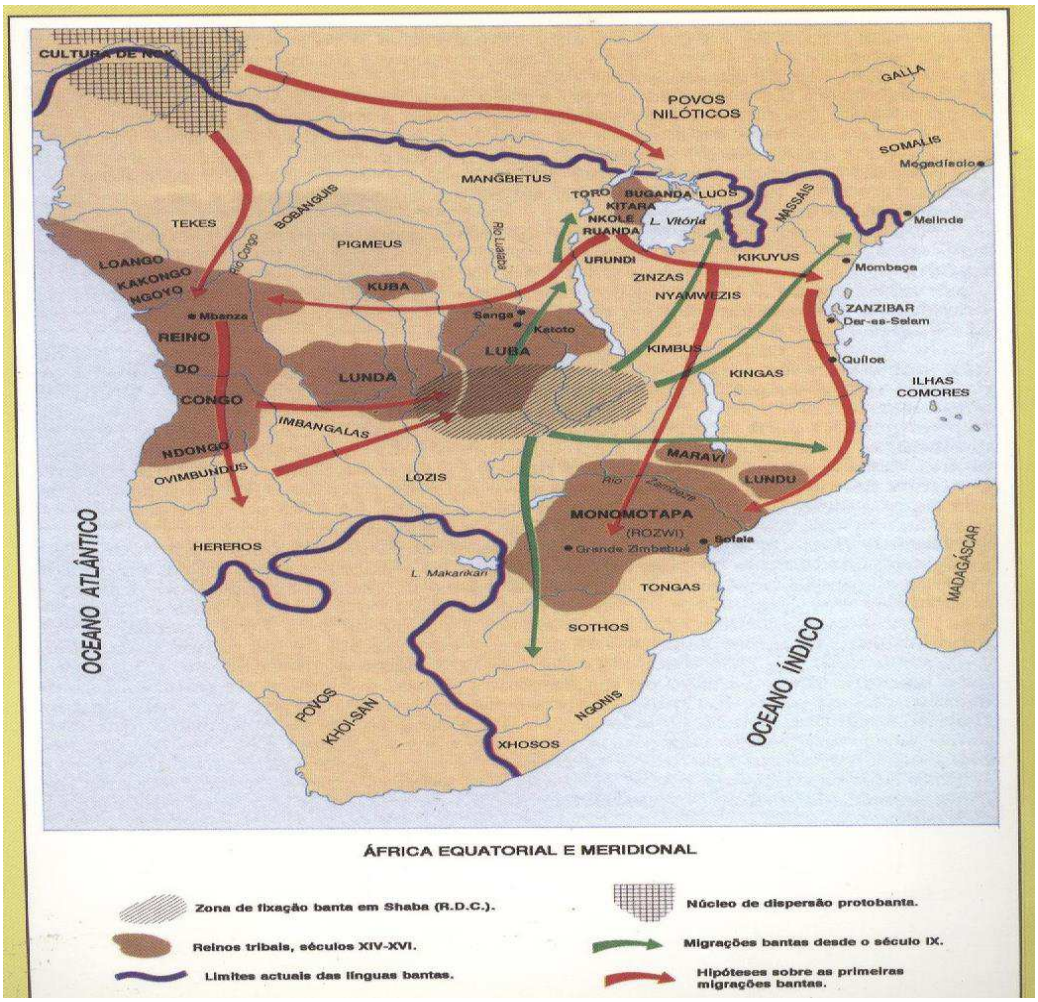
Os estudos arqueológicos existentes até agora sobre Angola estão ancorados num povoamento humano deste território, que datam pelo menos, 12.000 anos. As suas primeiras populações foram os Khoisan, comumente conhecidos como Hotentote Ovankwankala ou ainda, Kamussekele (Ovasekele). Estas duas últimas designações lhes foram dadas pelos povos Bantu seus vizinhos, sobretudo, os Ovambo, Ovakwanyama. Entre eles, portanto, os diferentes grupos de Ovankwankala se conhecem e se designam por! Kung. E como forma de diferenciarem-se dos outros grupos étnicos seus vizinhos. Todavia, estes na sua linguagem vernácula, utilizam as expressões significantes de gente de caranguejo e gente do porco-espinho. Cientificamente são conhecidos como, Kung.

Na região da África Austral, eles se estendem desde a parte Sul e Sudeste de Angola, nas actuais Repúblicas da Namíbia, da África do Sul, do Botswana, e do Zimbabwe. Em vários escritos aparecem descritos ou designados de Bosquímanos (Bushmen). Almeida (1994), sobre os Bosquimanos:

> Os seus componentes são geralmente conhecidos pelo nome de Bosquímanos, palavra de origem holandesa que significa **homens dos bosques**; esta designação vem desde os meados do século XVII, dada pelos colonos neerlandeses ao povo que vivia no interior da província do cabo da Boa Esperança, em regiões cobertas de mato, que para ali fora empurrado primeiramente pelos Hotentotes e depois pelos Bantos. (ALMEIDA, 1994, p.95)

O estudo das origens das migrações bantu até ao século XIX ainda não havia conhecido o seu termino. No caso de Angola, foi no século XVII, que as últimas populações bantu vão penetrar no Sudeste de Angola, isto é, os Ovankwangali provenientes da região do rio Orange (África do Sul) e fixaram-se neste território entre as bacias dos rios Kubangu e Kwandu. Na actual, Província do Kwandu Kuvangu, em Angola.

Figura 3 – África Equatorial e Meridional



Fonte: Pe. Raul Altuna. Cultura tradicional Bantu, 2006.

As populações bantu tinham como características comuns de serem agricultores, pastoris, ferreiros e artesãos, o que lhes permitiu o assentamento rápido nos espaços que foram ocupando e, com a presença de um elemento natural fundamental para as suas vidas, a água. Pois, com estas condições registou-se o crescimento demográfico das suas comunidades, que muito contribui para a sua expansão e a ocupação total da parte Sul do equador do continente africano.

Redinha (1974), etnólogo português, que fez os estudos etnolinguisticos de Angola, apresenta um conjunto sociocultural de Angola, no quadro do trabalho realizado:

> O esquema desenvolve-se a partir dos aspectos da etnologia histórica pela sua importância informativa antes de mais, aproximando-se, gradualmente, de etnologia geral de forma a subsidiar de raiz a fenomenologia etno-social angolana. Procurou-se deste modo estabelecer uma relação no tempo, entre as épocas tradicionais africanas e as épocas tecnológicas, em modos que possam interessar não só ao estudo etnológico e etno-sociológico em si mesmo, mas também à Administração e a outros Sectores de Estudo e de Serviço, dia a dia mais necessitados de informação sobre as sociedades

> angolanas, acerca das quais, aliás, o Instituto de Investigação Científica de Angola é frequentemente consultado. (REDINHA, 1974, p.17)

Neste âmbito, apresentamos o quadro dos trabalhos etnolinguisticos deRedinha (1974, pp.23-24), da divisão étnica de Angola. Para o autor as actuais populações angolanas são constituídas por Bantu, por alguns grupos pré-Bantu e Europeus. Os Bantu tomaram um tratamento importante no seu trabalho por se tratar de um agrupamento humano bastante numérico e culturalmente dos mais importantes de Angola.

1.2.4. Os grupos etnolinguisticos de Angola

- Povos não- Negros e não bantos: Bosquímanos ou Boschimanes; Vankwankala ou Vasekele.

- Grupo Hotentote – Bosquimano ou Khoisan – Cazamas ou Vazamas (Kazama ou *Vazama*). Quedes (*Kede*). Falavam um dialecto hotentote e vêm adoptando a língua cuamhama (Xikwaniama) estando computados em duas centenas de indivíduos.

- Povos não- Bantos designados Pré-bantos: Cuissis (Kuisiou *Ova Kwando*). Admite-se que falavam uma língua *khoisan* usando actualmente o dialecto cuvale.

- Vátuas ou Vatwa – "Corocas": Cuepes (*Kwepe* ou Ova-Kwepe). "Corocas. Falam uma língua do grupo *khoisan*.

Figura 4 – Mapa dos Grupos Etnolinguísticos de Angola

Fonte: Instituto de Geodesia e Cartografia de Angola

- Povos Negros Bantos (Grupos Etno-linguisticos):
- Quicongos ou Congueses (Bakongo);
- Quimbundos (Tymbundu);

- Lunda- Quiocos (Lunda- Tchokwe);
- Mbundos (Ovimbundu);
- Ganguelas (Ngangela);
- Nhaneca-Humbe (Nyaneka – Nkhumbi);
- Ambós (Ovambo);
- Hereros (Tjiherero ou Thielelo);
- Xindongas (Oshindonga).
- EUROPEUS (Portugueses): Metropolitanos; Atlânticos; Descendentes.

1.3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA E O DECRETO Nº 77.

O Decreto lei surge na base de um sistema ideológico doutrinário embasado numa filosofia meramente eurocêntrica que caracterizava o homem africano como um ser inferior perante o homem branco, isto é, desde o período do tráfico dos escravizados, da partilha e da ocupação efectiva do continente africano e da sua colonização.

Todavia, os instrutivos administrativos para o continente africano estavam eivados desta linguagem racista, preconceituosa e segregadora. Segundo Wheeler e Pélissier (2013), esclarecem;

> As atitudes européias para com os africanos durante a república foram em grande medida fruto da tradição portuguesa, mas com um elemento adicional de racismo proveniente do mundo anglo-saxónico. Não só o número de imigrantes em Angola aumentou como houve um agravamento do preconceito racial e uma deterioração das relações entre raças. (WHEELER e PELISSIER, 2013, p. 171)

Pois, uma vez terminado o período do tráfico de escravizados, o quadro laboral para as empreitadas portuguesas requeria um novo modelo de obrigar e forçar o angolano a trabalhar. Surge assim o trabalho forçado. Um sistema de trabalho forçado de "sol a sol", nas empreitadas da administração colonial e dos seus agentes coloniais, comerciantes e missionários portugueses.

Assim, o quadro foi se agravando pela existência de um número considerado de portugueses envolvidos nesta tarefa desumana de se tratar o africano. Weleer e Péliesser (2013, p.171), descrevem a situação vigente no seguinte:

> A escravatura e o trabalho forçado eram apoiados por uma quantidade substancial da população europeia, maioritariamente constituída por 15 mil portugueses. Esta atitude não era um fenômeno exclusivamente local, visto que as idéias racistas se tinham infiltrado a partir da Europa. (...) Norton de Matos defendia que este novo sentido de superioridade tinha neutralizado a própria ética cristã. A discriminação e a opressão eram apoiadas pela filosofia do racismo pseudocientífico: o negro era considerado intrinsecamente inferior. (WHEELER e PELISSIER, 2013, p. 171)

Para o novo governante de Angola esta situação não lhe era estranha, uma vez, que ela já vinha desde os primeiros ideólogos portugueses, e muito contestados pelos angolanos a partir

da imprensa escrita. Uma das grandes manifestações dos angolanos ficou manifestada pela intensidade do tom e pelos conteúdos que eram versados nos jornais locais e fundamentalmente, pelos escritos editados pelos jornais angolanos, sobretudo, na obra, Voz de Angola Clamando no Deserto (1901).Para Marques (2001):

> Documento fundamental para o entendimento da questão racial nos finais do século XIX, tal como os africanos "civilizados" a perspectivavam, com recurso a uma argumentação baseada em provas da sua capacidade em cargos exercidos, na defesa dos direitos do cidadão à face da legislação e na denúncia de interesses oportunistas e de medidas discriminatórias. (MARQUES: 2001, p.449).

Por outro lado, coexistiam em Angola o uso da língua portuguesa e as línguas de Angola, o kikongo, o kimbundu e o umbundu. Estas fizeram parte importante do fundamento das reivindicações da elite africana em defesa da sua identidade cultural que estava a ser vilipendiada. Marques (2001, p.435), exprime a situação que era vivida em Luanda na época:

> Os africanos manifestam um profundo desdém pelo estudo da sua língua vernácula como se fosse desdouro aprender a língua da terra que nos viu nascer, a língua que falavam os nossos avoengos, cuja memória é, para todos os povos, sagrada! Ainda que escrevendo em português, "o poeta negro do Cuanza" defendia o "idioma angolense" como língua materna, já que os "Portugueses (...) pouco se importando com ele (...) chegam a chamar ao kimbundu "língua de cão" ou de "macaco" e (afirmam) que "estudá-lo é uma aberração do espírito. (MARQUES: 2001, p.435).

Entretanto, a coexistência das línguas africanas alicerçada pelo seu rico patrimônio cultural, e o português na sociedade colonial em Angola, desde o final da abolição do tráfico de escravos e do ultimato imposto aos portugueses pelos seus aliados ingleses, em 1890,que definiria os limites de Angola. Para os angolenses foi um marco histórico importante, para os "*filhos de Angola*" na tomada da consciência sobre a sua realidade política e sociocultural, o que lhes permitiu definir o seu posicionamento e a definição de projectos e estratégias a desenvolverem face ao quadro político português reinante em Angola.

No domínio linguístico os trabalhos da escrita em kimbundu já haviam aparecido com os primeiros trabalhos de recolha da literatura oral. Segundo Ervedosa (1985 pp.7-8):

> Uma das primeiras recolhas da literatura oral é feita por Saturnino de Sousa e Oliveira e Manuel Alves de Castro Francina, um brasileiro e um angolense que, no seu livro, datado de 1864,Elementos Grammaticaes da Língua Mbundu,nos dão 20 provérbios em quimbundo.Em 1885 desembarca em Luanda o suíço Héli Chatelain, missionário dotado de uma vasta e sólida cultura que iria alargar o conhecimento público da literatura tradicional angolana.(...) durante vinte e dois anos se dedicou Chatelain à etnografia e ao estudo aprofundado do português e do quimbundo, a par duma intensa actividade noutros campos do intelecto,exigida pela filiação em organismos científicos e humanitários da Europa e da América. Na sua Grammática Elementar de Kimbundu ou Língua de Angola, onde o autor reúne 61 provérbios,adivinhas e dois pequenos contos,se pode ler no capítulo referente à literatura tradicional. (ERVEDOSA:1985 p.7-8)

Como se pode constatar a realidade deste período histórico, em Angola, o quadro linguístico era predominantemente do uso das línguas africanas locais. O dia a dia na capital Luanda era

o uso do *kimbundu* e do *kikongo,* e o português era falado pelos intermediários portugueses e de alguns angolenses que já dominavam o português.

Neste sentido, Marques (2001, p.414-415) expõe:

> A persistência das línguas autóctones exprimia a diversidade cultural existente na colônia, ao mesmo tempo, que demonstrava os limites da influência exercida, junto dos africanos, pelos colonizadores. De facto, nas comunidades recentemente sujeitas à administração colonial, a língua portuguesa era raramente utilizada, sendo o diálogo possível apenas através do intérprete africano ou do comerciante que conhecia a língua da região. Em contrapartida, entre as elites da colônia, em particular no meio urbano, a língua portuguesa tornara-se imprescindível no contacto entre africanos e portugueses, particularmente a nível oficial, pois era na realidade a língua do poder. (MARQUES 2001, p.414-415)

Quem tem poder impõem. Logo, a língua portuguesa ao lado das línguas africanas ela foi imposta aos angolanos. Segundo Weber (1922, apud. J.François Dortier, 2010, p.497): "o poder é a oportunidade de fazer prevalecer, no âmbito de uma relação social, sua própria vontade, até mesmo contra a vontade do outro".

Todavia, apesar do poder ter a força de se impor num meio que lhe é adverso, no caso angolano, as suas línguas continuaram a se impor até aos dias de hoje. Porém, muito embora ainda se constate que Luanda, foi o epicentro da defesa da identidade lingüística africana, desde a abolição do tráfico dos escravizados, aos nossos dias, o quadro hoje se apresenta ao inverso. As gerações das famílias que no passado defenderam esta realidade sociocultural da identidade africana e lingüística, ao ponto de derramarem o seu sangue, optaram por defenderem a língua do "Outro". O homem do "poder". O kimbundu passou a ser a língua para a religião, como o fez Norton de Matos, com a lei em epígrafe, e para a música popular, em detrimento do seu uso público e politico na interlocução com as suas populações.

Entretanto, Marques (2001, p.415), faz ver o que foi a força dessas línguas na colônia de Angola apesar de todas as vicissitudes que tiveram que enfrentar:

> Na dimensão real que tinha a colônia em 1890, as línguas kikongo e kimbundu eram as dominantes, em função da dimensão das etnias respectivas. O kimbundu era, porém, o mais difundido, tanto no litoral como no interior, entre povos não sujeitos a dominação colonial, enquanto língua franca usada nas trocas comerciais. (MARQUES 2001, p.414-415)

Assim, o *kimbundu* foi à língua franca levada pelos ambaquistas[6] para o interior da colônia,ao lado do português, que já dominavam e da realização das transações e de intermediação entre as outras populações e os portugueses. "Além disso, não será de desprezar o facto de numerosos Ambundu revelarem grande mobilidade territorial como funcionários civis militares da colónia, pelo que a respectiva língua extravasara já no século XIX os limites da sua área cultural originária". (Marques, (2001, p.415).

Outra língua de Angola que também conheceu a sua expansão no período colonial em Angola foi o *umbundu,* do planalto central de Angola, que no Brasil ficou conhecida como língua de

[6] Natural da região de Ambaca, ao Norte do rio Cuanza, outrora compreendendo cazengo, lucala, golungo alto. Pertence ao grupo étnico Ambundu. Homens falantes de bom português e interpretes intermediários e requerementistas junto da administração colonial.

Bengela, dos "vissungos", em Minas Gerais. Esta língua conheceu a sua expansão desde o período de 1890, com o seu conhecido comércio caravaneiro e das migrações internas ainda decorrentes neste período do domínio colonial, fruto das guerras do *kwata-kwata*(referentes aos escravizados),que transpôs os seus filhos para o outro lado do atlântico.

Fruto desta realidade lingüista vigente em Angola, o bilingüismo passou a ser o novo sistema linguístico na colônia, no âmbito das relações interpessoais e sociais. Com efeito, ainda Marques (2001, pp.415-416), situa o quadro vigente:

> A utilização da língua portuguesa pela minoria social de ascendência luso-africana não impediu que essa elite angolense praticasse o bilingüismo nas suas relações sociais. Porém, no ambiente familiar africano, falar português não era prática generalizada, nem sequer em Luanda, apesar de, um século atrás Sousa Coutinho ter proibido aos *moradores,* criarem os seus filhos na "língua ambunda" como era corrente nos finais do século XVIII. (...) Dado que os sistemas culturais e presença, não só no meio urbano como nas áreas culturais kikongo e kimbundu, eram permeáveis à cultura do "outro", nelas prevaleceu uma "bivalência cultural" de componentes variáveis, como se pode comprovar pela leitura dos jornais da época. (MARQUES 2001, p.415-416)

O uso do português como uma imposição no período após a abolição do tráfico, fez alterar o quadro da convivência e de relacionamento, na cidade de Luanda. A defesa da identidade cultural africana foi sempre discutida na imprensa local, fundamental nos jornais locais. A influência do português no meio africano passou a incomodar a elite africana.

Por outro lado,Margarido (1980) situa a questão:

> A lei nº 277 de 15 de Agosto de 1914, que assinala a ruptura entre as ideias da propaganda republicana e a prática colonial. As "bases orgânicas da administração" voltam a colocar os africanos numa situação de dominados e estes sofrem exigências fiscais e de trabalho que correspondem na realidade a uma nova situação de escravatura que será confirmada pelo decreto 12421 de 02 de outubro de 1926, a primeira intervenção da ditadura facista no mundo colonial português. (MARGARIDO, 1980, p. 335)

Outro facto mais marcante na colônia de Angola, e para a elite africana, era o de contrapor a Cartilha de João de Deus, empregue pelos portugueses para a alfabetização dos angolanos em português, com surgimento nos finais do século XIX, da publicação em 1892, da "Cartilha Racional para se aprender a ler o Kimbundu...", de Cordeiro da Mata – a "Magna Carta do Kimbundu", segundo Mário de Andrade. (Marques 2001, p.418)

Contudo, como ficou referenciado acima, sobre o mandato de Norton de Matos, as teorias racistas europeias ocuparam o seu espaço em Angola. Entretanto, Douglass W.e R.Pélissier (2013, p.171-172) retomam o assunto justificando as atitudes racistas dos governantes portugueses, em Angola:

> O que era novo era a intensidade do sentimento de superioridade racial e não a filosofia que o suportava, pois os portugueses não tinham qualquer escrúpulo em recorrer aos textos de Oliveira Martins e de António Enes, ou a autores tão antigos como Cordonega, do século XVII,para atacar o carácter dos negros e abominar a miscigenação.(...) Os sentimentos racistas de Norton de Matos e de uma série de outros oficiais ligados aos assuntos

> angolanos não podem ser explicados apenas pela assimilação de uma filosofia racista oriunda do estrangeiro ou mesmo de uma variante local. Outros factores que estimularam a intensificação do sentimento antinegro foram o nacionalismo e o chauvinismo cultural dos portugueses, em como a sua hostilidade face às actividades políticas dos assimilados angolanos durante o período turbulento de 1910-26. (PÉLISSIER 2013, p.171-172)

Daí o surgimento do decreto nº 77 de Norton de Matos publicado no Boletim Oficial de Angola, nº 5 Primeira Série, do dia 9 de Dezembro de 1921. O referido Decreto nº 77, que nos seus articulados estipulava o seguinte:

> - Artigo 1º, ponto 3: É obrigatório, em qualquer missão, o ensino da língua portuguesa;
>
> Ponto 4: É vedado o ensino de qualquer língua estrangeira;
> - Artigo 2º, Não é permitido ensinar, nas escolas de missões, línguas indígenas;
>
> - Artigo 3º: O uso da língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino elementar da língua portuguesa;
>
> - 1º: É vedado, na catequese das missões, nas escolas e em quaisquer relações com os indígenas, o emprego das línguas/indígenas, por escrito ou faladas, ou de outras línguas que não sejam o português, por meio de folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos;
> - 2º: Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja o português, podendo ser acompanhado o texto de uma versão paralela, em língua indígena;
>
> - 3º: O emprego da língua falada, a que se refere o corpo deste artigo, e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo anterior, só é permitido transitoriamente e enquanto se generalize, entre os indígenas, o conhecimento da língua portuguesa, cabendo aos missionários substituir, sucessivamente e o mais possível, em todas as relações com os indígenas e na catequese, as línguas indígenas pela portuguesa;
>
> - Artigo 4º: As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outros de investigação científica, reservando-se, porém, o governo o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecer que ela pode prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos ‘cidadãos evadas “populações indígenas”.

O presente decreto era uma extensão da ideologia política colonial portuguesa embasada nas suas “*missões civilizadoras*”, cujo objectivo era a destruição e a descaracterização das identidades socioculturais africanas. Por outro lado, reverter o quadro vigente de relações sociais existentes entre os africanos e os diferentes agentes administrativos, missionários e militares, que na sua maioria na segunda metade do século XIX, já se exprimiam nas línguas africanas, isto é, em *Kikongo,Kimbundu* e *Umbundu.*

Para o Alto Comissário de Angola, Norton de Matos, assim como dos missionários portugueses em Angola, a sua maior preocupação era a forte presença dos missionários protestantes e que já haviam aprendido e adoptado as línguas locais para a catequização e ensino, assim, como já haviam traduzido a bíblia para as línguas locais. As rivalidades

políticas do velho continente são transferidas para o continente africano. Porquanto, os ingleses e os belgas para melhor interagirem com as populações locais, aprenderam as suas línguas e integraram-nas nos seus sistemas de ensino,ao contrário a colonização francesa e portuguesa,procuraram manter distância das línguas ditas "*primitivas*" e de "*cães*".

Em pleno século XX, os ideais da política colonial portuguesa mantiveram-se os mesmos desde a monarquia, república e ao estado novo. Assim, achamos oportuno deixar descritas três visões diferentes de alguns dirigentes coloniais portugueses sobre as populações africanas e que se foram complementando nos seus ideais e objectivos durante o período da colonização.

Para Ulrich, (1909, apud. Mário Moutinho, 2000, p.19) um dos ideólogos da política colonial, escreveu:

> Primeiro, a colonização devia "visar, sobretudo a difusão da civilização e a fundação e transformação de novas sociedades humanas". Era um movimento migratório com características próprias: "(...) é preciso que parta de um país civilizado e que se destine a um país desabitado ou apenas ocupado por um povo selvagem ou de civilização inferior. (...). Exerce-se sobre os homens, procurando elevar os indígenas a uma civilização superior, fazendo desaparecer dos seus costumes algumas práticas cruéis, convertendo-os a uma religião própria de povos civilizados, acordado neles o sentimento de novas necessidades para satisfazer, as quais terão de recorrer ao trabalho, enfim, instruindo-os e educando-os". Entretanto, a colónia era uma região dependente por isso: "subordinada economicamente ou politicamente a um estado de civilização superior, o qual exerce nela e nos seus habitantes uma acção civilizadora, pela valorização dos recursos naturais da primeira e pelo melhoramento das condições materiais e morais de existência dos segundos. (ULRICH, 1909, *apud* MOUTINHO 2000, p.19).

Sobre a formação intelectual dos africanos, Manuel F. Rosa (1961, apud Moutinho 2000. P. 158-159), Inspector do Ensino do Ultramar, defensor do ensino agro-pecuário para os angolanos escreve:

> "Nas escolas rurais, o labor da terra, dos animais domésticos e gados, de tudo quanto possa interessar à vida campesina, e de harmonia com os sexos, condições e convivências das economias regionais, deve absorver o tom dominante da escolaridade; e em ordem a esses labores campestres se fornecerá o aprendizado do falar, ler, escrever e calcular em português... aprendem a fazer, fazendo, é o nosso slogam em matéria de ensino indígena, qualquer o grau em que se ministre. Portanto, de teoria, os redimentos esquemáticos que se não puderem dispensar só essas; no mais, prática, prática, prática. Tudo isto, porque, no fundo, à mentalidade infantil do indígena havia que juntar a mentalidade infantil da criança". (MOUTNHO 2000, p. 158-159).

Salazar (1955, p. 95), sobre o indígena primitivo a luz da ideologia colonial, escreveu:

> "Quando a nação portuguesa se foi estruturando e estendendo pelos continentes em geral por espaços livres e desaproveitados, levou consigo e pretendeu imprimir aos povos com quem entrou em contacto, conceitos muito diversos dos que mais tarde caracterizam outras fromas de colonização. Às populações que não tinham alcançado a noção de pátria, oferecem-lhes uma; aos que se dispersavam e desentendiam em seus

> dialectos, punham-lhes ao alcance uma forma superior de expressão – a língua; aos que se digladiavam em mortíferas lutas, assegurava a paz; os estádios inferiores de pobreza iriam sendo progressivamente vencidos pela própria ordem e peloa reorganização da economia, sem desarticular a sua forma peculiar de vida"

Moutinho (2000) referindo-se aos resultados do ensino em Angola e Moçambique escreveu:

> Em 1960 em Angola, dos 66.154 alunos inscritos, apenas 4584 concluíram o ensino de adaptação! Em 1962 em Moçambique para cada professor havia mais de 100 alunos. Assim a política de ensino civilização, um dos principais suportes da ideologia colonial, parece ter-se traduzido em valores tão ínfimos que, sem dúvida, dão ironicamente razão a Marcelo Caetano quando afirmava que o ensino rudimentar dos indígenas era uma "penetração preparatória da cultura portuguesa, que não desvia os nativos da vida tribal nem da sua economia tradicional". Longe estamos, pois, dos discursos inflamados sobre a acção civilizadora dos tais 500 anos de Missão. (MOUTINHO 2000, p.159)

O mesmo autor no prosseguimento do seu pensamento sobre as línguas africanas descreve:

> Já sabíamos que o branco considera as línguas dos africanos como sendo simples dialectos, formas de comunicação rudimentares, em oposição à língua que seria uma forma superior. O próprio Salazar em 1963, não hesitava de perguntar num discurso feito na rádio e na televisão: "A língua que ensinamos aqueles povos é superior aos seus dialectos ou não? Norton de Matos também afirma que sob o ponto de vista da Unidade Nacional e da Nação Uma"julgava essencial que essas línguas (africanas) se obliterassem e desaparecessem de todo. (MOUTINHO 2000, p.72).

Assim, foi à visão eurocêntrica dos dirigentes portugueses na sua política ideológica de colonização e de transformação dos povos e das comunidades africanas. Por outro lado, esqueciam-se da realidade dos países seus vizinhos(franceses,belgas e ingleses) e dos espaços ocupados que reuniam melhores condições políticas, econômicas e financeiras para melhor atingirem os seus objectivos na colonização das suas colônias. Os factos políticos e económicos ocorridos em Angola, e que culminaram com o início da Luta de Libertação Nacional em Angola, são a prova mais que evidente, do que foi a colonização portuguesa neste espaço.

1.3.1. A política linguística de Angola no pós-independência.

A situação problemática da política lingüística em Angola foi uma das grandes preocupações colocadas pelo Governo Angolano, logo após a independência nacional. Assim, no acto da tomada de posse de Presidente Geral da União de Escritores Angolanos e do empossamento dos seus Membros eleitos, a 24 de Novembro 1977, o Presidente António Agostinho Neto, no seu discurso afirmou:

> O uso exclusivo da língua portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável actualmente na nossa literatura, não resolve os nossos problemas e tanto no ensino primário, como provavelmente no médio, será preciso utilizar as nossas línguas. E dada a sua diversidade no país, mais tarde ou

> mais cedo deveremos tender para aglutinação de alguns dialectos, para facilitar o contacto. (NETO, 1977).

Este discurso orientador e metodológico do Presidente Agostinho Neto, tinha como primeiro objectivo dar uma resposta firme ao famoso Decreto nº 77, do Alto Comissário de Angola, Norton de Matos, publicado No Boletim Oficial de Angola, nº 5, primeira série, de 9 de Dezembro de 1921,quanto ao uso e ensino das línguas africanas durante o período colonial.

Por outro lado, visou dar uma orientação metodológica e um rumo certo, do que deve ser a política linguística em Angola, com vista a evitarem-se erros ou outras tendências, que poderiam colocar mais uma vez, as nossas línguas e as nossas identidades culturais numa situação ainda mais conflituosa com o alcance da independência nacional.

Pois, na sua composição sócio-antropológica, a população angolana apresenta uma diversidade cultural caracterizada pela coabitação de diferentes comunidades, cada uma com identidades étnicas específicas. De modo geral, são na sua maioria de origem bantu, e outros descendentes de povos não bantu. Os bantu sobressaíram, com as suas respectivas línguas, os seguintes: Os Ambundu ou Mbundu – falantes de Kimbundu, os Bakongo - Kikongo, os Ovimbundu- Umbundu, os Tucokwe - Cokwe, os Ovanyaneka – Olunyaneka, os Ovakwanyama – Oshikwanyama, os Ovandonga-Oshindonga, os Ovahelelo – Oshihelelo, e os Ovangangela – Ngangela. Estima-se que entre os quatro primeiros grupos etonolinguísticos representam cerca de três quartos da população total do país.

Entre os grupos não bantu destacam-se os Khoisan, conhecidos como os habitantes mais antigos de África, e localizam-se no país, no espaço geográfico entre Sudoeste e Sudeste do país. Outro grupo pré-bantu que habitou o território angolano no paleolítico, foi o grupo Vátwa ou Kuroka. Ele é formado pelos Ova – Kwandu ou Kwisi e pelos Ova- Kwepe ou mesmo Kwepe (Ntondo e Fernandes, 2002.p.23).

Assim, Angola, desde cedo, isto é, desde os finais do século XV, sofreu influências européias com a presença portuguesa a partir do Estado do Kongo, que deu lugar a uma miscigenação muito rápida do espaço, entre os africanos e os portugueses, resultando daí a coabitação de portugueses, africanos e os seus descendentes que depois se estendeu por todo território. E mais tarde no Ndongo até a ocupação total de Angola.

Contudo, o português é a língua oficial falada por uma grande parte considerável da população angolana, e coabita com as várias línguas nacionais faladas pelos seus habitantes e dos grupos etnolinguísticos referenciados. Nesse contexto, de acordo com dados referentes à distribuição das línguas maternas mais faladas em Angola, e apresentados pela pesquisa elaborada pelo Instituto Nacional de Estatística (1996), o Umbundu (30%), Português (26%), Kimbundu (15%) e o Kikongo (8,5%) representam quase 90% das línguas faladas em Angola.

Por conseguinte, com esta linha de pensamento político do Governo angolano, sobre a política lingüística a ser seguida na pesquisa, no estudo e sistematização das diversas línguas nacionais e respectivas identidades culturais, foram tomadas importantes decisões sobre a matéria, sobretudo, das decisões saídas do I º Congresso do MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola, de 1977. Dentre elas se destaca uma decisão importante, sobre a incrementação do estudo das línguas nacionais, visando a sua aplicação no processo de alfabetização e no sistema de ensino em Angola.

Por outro lado, e no prosseguimento da importância a ser dada a este desafio ingente do estudo e ensino das línguas nacionais, foi por Decreto nº 62/78, de 6 de Abril, da Presidência

da República, criado,em 1978,o Instituto Nacional de Línguas- INL, visando dar cumprimento integral da directiva. Assim, como primeira tarefa do Instituto Nacional de Línguas, foi o levantamento e o estudo das seis primeiras línguas de maior difusão no país: *Kikongo; Kimbundu; Cokwe; Umbundu; Mbunda e Kwanyama*.

Entretanto, o Instituto Nacional de Línguas- INL, por Decreto nº 40/85 de 18 de Novembro do Conselho de Defesa e Segurança, e publicado no Diário da República nº 95, 1ª série, de 18 de Novembro de 1985, passou a designar-se de Instituto de Línguas Nacionais - ILN.

Porém, fruto disto, uma primeira acção do Instituto de Línguas Nacionais, contou com o apoio e assistência dos especialistas das organizações internacionais da UNESCO e do PNUD, no âmbito do Projecto nº ANG/77/009/C/01/13, o Instituto Nacional de Línguas, pôde apresentar pela primeira vez, em Angola, em 1980,os primeiros alfabetos em seis línguas nacionais. Entre elas, Kikongo, Kimbundu, Cokwe, Umbundu, Mbunda e Kwanyama.

Na actualidade, os trabalhos do ILN, continuam trabalhando nas pesquisas de estudos das diferentes línguas nacionais, com vista à criação e uniformização dos respectivos alfabetos. Em 2001, O INL lançou a sua primeira obra, Caderno da Tradição Oral. A criação do Instituto de Línguas Nacionais – ILN, e os objectivos que persegue estimularam o surgimento de vários trabalhos em línguas nacionais. É assim, que o Instituto Nacional do Livro e do Disco, edita em 1998 a obra; Ingana ye Mvovo Mya Bakongo (Provérbios e Máximas dos Bakongo), de Miguel Barroso Kyala; Angola: Povos e Línguas, de João Fernandes e Zavoni Ntondo, da Editorial Nzila, de 2002. E a pouco a pouco surgiram outras instituições acadêmicas como, o Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED, a Faculdade de Letras - FL, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – FCSH, a União dos Escritores Angolanos – UEA. Os níveis de trabalhos neste domínio aumentaram em quantidade e qualidade, e que se repartem em vários domínios do saber sobre a realidade histórica e cultural de Angola. Em algumas destas instituições acadêmicas estudam e ensinam-se as línguas nacionais.

1.4 POLÍTICAS EDUCATIVAS COLONIAIS EM ANGOLA

1.4.1. O Kongo e a primeira escola de modelo europeu.

O processo educativo sempre ocorreu em todas as civilizações e culturas, sejam elas evoluídas ou menos desenvolvidas. Assim, a educação tradicional africana foi sempre encarada pelos seus povos como um processo de formação do homem, da sua personalidade, dos seus modos de educar, e com uma perspectiva clara de transmissão e de preservação dos saberes de conhecimentos, dos valores morais, normas e éticas pelas novas gerações. Em Angola, essa realidade manteve-se e continua presente em quase todas as comunidades, como elemento fundamental do homem africano no seu contexto sociocultural. Martins dos Santos (1975-1999) e no concernente a educação nas terras do Kongo, neste período, escreveu:

> Quando Diogo Cão (1482) chegou pela primeira vez ao Zaire, levou consigo para Lisboa alguns nativos africanos. Não se sabe ao certo se foram livremente, em jeito de aventura, ou se os portugueses exerceram sobre eles alguma violência. O descobridor de Angola pretendia apresentá-los ao rei e à corte como testemunho válido do seu importante descobrimento. Depois de desembarcarem na Europa, não se perdeu a oportunidade de í-los integrando nos costumes, hábitos e práticas dos povos civilizados, dando-lhes a conhecer muitas coisas que eles até então ignoravam, tanto sob o aspecto material como no campo social e religioso.

> Pode, portanto, afirmar-se que a tarefa educativa e civilizadora de Portugal, em relação a Angola, começou com a primeira viagem de Diogo Cão. (...) sob o aspecto evangelizador, houve desde o primeiro momento o cuidado de estabelecer programas que se foram cumprindo com o possível rigor. Quanto ao problema propriamente escolar, no sentido que modernamente damos a esta actividade, não haveria, certamente, um plano de antemão traçado. Os responsáveis mais directos deixaram-se arrastar pela força das circunstâncias e pelas condições de momento. Todavia, o resultado prático conseguiu-se quase sempre, com a maior ou menor perfeição. Não se dava ainda, nesse tempo, à actividade educativa o carácter de ciência organizada e metódica; mas não deixou de se empregar um empirismo relativamente evoluído e de resultados bastante seguros. (SANTOS 1975-1999, p.9-10)

Entretanto, o quadro descrito manteve-se até a segunda metade do século XX, período ainda de governação portuguesa em Angola. Nunca houve programas sérios para a educação dos africanos. Foram elaborados programas de alfabetização e de portugalidade, com vista a trazer o homem africano para a realidade portuguesa e da Europa. Estes aspectos foram abordados no quadro das políticas colônias portugueses da educação em Angola. Entretanto, o ensino em Angola estava entregue a responsabilidade das igrejas, fundada no Acordo Missionário de 1940/41. Porém, com o Plano de Ensino "Levar a Escola à Sanzala", pela primeira vez na segunda década do século XX iria dedicar-se ao "ensino", senão mesmo na alfabetização do angolano. Contudo, trazemos as reações de líderes religiosos que se pronunciaram sobre o assunto, contrapondo o descrito por Martins dos Santos.

A Revista Episteme (2002) ao referir-se a D. Manuel Nunes Gabriel, e a sua obra "*Angola: Cinco Séculos de Cristianismo*",e a intervenção do Estado Português, no processo do ensino do nativo-angolano, com as reformas iniciadas em 1961, por altura do início da luta armada em Angola, escreveu:

> Angola conheceu nesta época uma notável actividade escolar – aquilo a que com razão se chamou a "explosão escolar" (...) " e que foi sem dúvida um meio de penetração missionária em muitos povos" (...). " Em 1974, o ensino primário atingia cerca de 500.000crianças, correspondente a cerca 8% da população total, o que em África se considera muito razoável" (...) " o que representa um aumento superior a 400% numa década. (GABRIEL 1961 *apud* EPISTEME 2012, p. 141).

A Episteme, prosseguindo e ao referir-se ao missionário evangélico Lawrence W.Henderson (2012), que exerceu funções na Missão do Dondi (Bailundo) e de Secretário Geral da Aliança Evangélica de Angola (1960-1969), sendo o respectivo representante junto das entidades oficiais, relata dizendo:

> Em 1961, o Governo de Angola assumiu a responsabilidade directa pela educação da população em geral preferindo assim que a educação dos angolanos não continuasse entregue a "uma série de redes educativas a cargo das igrejas representadas em solo angolano". Assinala que "A reforma educativa foi feita tanto no sentido da qualidade como no da quantidade", tendo sido elaborado novo material didáctico e deixando de ser adoptados os livros escolares de modelo europeu, até então utilizados em todas as escolas.

Da nossa constatação estes dois factos de eminentes figuras da Igreja em Angola, colocaram serias dúvidas aos resultados da educação e ensino defendidos por Martins dos Santos e outros colaboradores do regime colonial em Angola.

Todavia, na África pré-colonial existiram vários sistemas de educação e de acordo com cada região, dada a sua diversidade sociocultural e que se funde na unidade.

Segundo Aklilu Habte (2010, p. 818):

> A educação autóctene, a islâmica, no Norte e na parte oriental de África e que poderia ser designada de educação afro-cristã. Notadamente, foram às primeiras tradições religiosas cristãs, que sobreviveram na Etiópia e que nunca foram atingidas pela colonização e dos coptas do Egipto. Este sistema de educação tinha como principais objectivos contribuir para o desvendar dos mistérios do Corão e da Biblia.Pois, estas sociedades afro-cristãs e islâmicas tinham como fundamentação do sistema educativo a valorização do ensino da leitura, da escrita e do seu aprendizado, e orientados sob a direcção do Grandes Mestres da escola corânica e pelos Padres. As outras sociedades caracterizavam-se e se mantiveram na defesa, preservação dos seus valores da tradição oral.

A partir da segunda metade do século XIX, com a presença de missionários europeus e americanos em busca exploratória de novos espaços para a obtenção de matérias primas, de novos mercados de comércio, e da expansão da sua fé no continente africano, sobretudo, ao sul do equador, surge o primeiro tipo de educação ocidental em África. Apesar de já ter marcado presença de forma singular no Estado do Kongo, no último quartel do século XVI, período dos primeiros contatos portugueses com os Soberanos do Kongo, e da primeira presença portuguesa neste espaço.

Figura 5 – Escola Primaria da Vila da Damba

Fonte: Camilo Afonso, 2003.

Neste sentido, Aklilu Habte (2010) escreve:

> Os esforços empenhados no século XIX pelos missionários europeus e norte-americanos, com vista à expansão do cristianismo na África, favoreceram a difusão da educação ocidental e permitiram o desenvolvimento da alfabetização, não somente em idiomas europeus, assim como nas diversas línguas africanas. (...) em 1935, o modelo educacional ocidental marginalizara todos os sistemas pré-coloniais de educação. Este modelo privilegiava o conhecimento dos idiomas europeus, comparativamente ao árabe ou outras línguas africanas, transformando-se em um dos factores determinantes para a formação das classes sociais, tendendo a separar a elite, instruída à moda ocidental, das massas comumente consideradas, com desdém, "analfabetas" ou "iletradas", a despeito da grande virtuosidade verbal das culturas orais, produto especial das características tonais próprias às línguas africanas. Para os regimes coloniais, a educação ocidental tornara-se uma arma poderosa de aculturação; ela modelava a mentalidade da elite por ele formada, adestrando-a a desejar certos aspectos da cultura européia – indumentária, culinária, leis, formas de governo e bens de importação. (HABTE 2010, p.817)

Todavia,diante deste quadro as sociedades africanas da tradição oral, se mantiveram sempre distantes desta nova realidade de múltiplas linguagens desenganadoras do contexto sociocultural africano. É neste contexto que a educação autóctene sobreviveu e se vai manter, graças ao papel fundamental da família, da religião tradicional africana e da oralidade como meio da sua transmissão de saberes e conhecimentos às novas gerações.

É dentro desta lógica que novamente Aklilu Habte (2010, p.821), se pronuncia:

> A escolarização da criança africana não podia apagar por completo, a influência sobre ela exercida pela sua família, anteriormente à entrada na escola, durante os cinco primeiros anos de sua vida, quando ela está bem próxima da sua mãe. Esta, por sua vez, ensinava a sua própria língua, transmitia-lhe os valores fundamentais da cultura, pois mesmo quando ela própria fora exposta a uma educação e às idéias religiosas estrangeiras, os seus laços com a sua cultura de origem, mesmo distendidos, jamais haviam sido integralmente rompidos. Além disso, as necessidades religiosas da colectividade, principalmente nas regiões de tradição islâmica ou afro-cristã, supunham a preservação do sistema tradicional de educação. (HABTE 2010, p.817)

Na óptica de Keto (1990; apud Pitika P.Ntuli, 2012, p.242), no seu ensaio sobre "Pre- Industrial Education Policies and Praticices in South Africa" apresenta um conjunto interessante de observações úteis sobre as instituições pré-coloniais. Descreve o modo como as sociedades africanas da África Austral criaram instituições tradicionais e processos de socialização e educação próprios e adequados a sua realidade sociocultural antes da chegada dos holandeses, neste espaço, em 1652:

> Em África, a educação pré-colonial assentava num sistema de associações: a vida social estava associada à produção; a vida em geral à vida prática; a educação aos jogos culturais, ao desporto, à música, à dança e à arte. A educação estava igualmente ligada aos valores étnicos. É precisamente esse sistema holístico que se nos afigura cativante. (KETO 1990 *apud* NTULI2012, p.242).

Na verdade, uma compreensão profunda dos processos educativos africanos requer um conhecimento holístico dos diferentes processos que concorrem para a sua compreensão e materialização. Como bem o reconheceu Durkheim (2011):

> Cada sociedade, considerada num determinado ponto do seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com força em geral irresistível. Inútil crer que possamos educar nossos filhos como desejamos. Há costumes aos quais precisamos nos adequar; se os infringirmos muito gravemente, eles se vingam em nossos filhos. Uma vez adultos, não se acharão em condições de convívio, mas em desarmonia com os seus contemporâneos. Quer tenham sido criadas segundo ideias arcaicas ou muito avançadas, pouco importa. Tanto num caso como no outro, eles não pertencem ao seu tempo e, por conseguinte, não se encontram aptos à vida normal. Há, portanto, em casa época, um tipo regulador de educação do qual não podemos nos afastar sem contrariar vivas resistências que impeçam as veleidades de dissidências. Ora, os costumes e as idéias que determinam esse tipo, não fomos nós, individualmente, a criá-los; são produto da vida em comum e traduzem suas necessidades. São mesmo, na maior parte, obra das gerações anteriores. Todo o passado da humanidade contribuiu para formar esse conjunto de máximas que dirigem a educação de hoje. (DURKHEIM 2011 p.30-31)

Daí a preocupação e o cuidado das lideranças das comunidades africanas, para com a educação das novas gerações. Eles reconhecem bem a importância do papel que lhes é reservado na transmissão dos saberes e conhecimentos ancestrais, as novas gerações para que estas cresçam dentro dos princípios, das normas e valores culturais que lhes caracterizam e lhes identificam.

Nesta óptica, Severino (2000, p.83) na perspectiva dos valores da educação e da formação humana, atesta:

> Para se reproduzir, a espécie humana depende de aprendizagem porque é, talvez, a única em que o código genético não responde pela maior parte do repertório de habilidades necessárias para sobreviver. Em cada etapa de sua História, a humanidade precisa refazer-se; não assegura seu devir histórico caso não se reaprenda continuamente. Assim, a educação se torna mediação universal da existência, sendo, sobretudo através dela que as novas gerações se inserem no tríplice universo das práticas. (SEVERINO, 2007, p.83)

O autor coloca uma questão que é universal e para todos os seres humanos sem distinção. Assim, a educação é educação em qualquer espaço geográfico onde o Homem se instalou desde o primeiro momento em que tocou o solo e se reconheceu como tal. Retomando o pensamento histórico de Ki-Zerbo (2006, p.15): “Onde quer que haja humanos, há História, com escrita ou sem escrita!”. Pois, diria o mesmo, em relação à educação. Onde quer que se encontrem humanos, há educação, escrita ou da oralidade!

Pois, todo o ser humano tem um papel imprescindível na educação das novas gerações. Daí a máxima da educação tradicional bakongo: **Ndyanga via, ndyanga sa vuka.** O que quer dizer, *capim que se queima, capim que se* renova. Existe sim, uma visão lógica e dialéctica da importância da educação na perspectiva de permanência, continuidade e inovação. A base do sistema de educação tradicional mantém-se a mesma,onde tudo se funda se transmite e se renova Assim, fui educado, e certo que muitos outros jovens africanos do meio rural foram e são ainda educados dentro desta realidade, mesmo coexistindo a escola em paralelo. Do mesmo modo, se pode compreender a máxima de: *Filho és. Pai serás*! Só não se cumprem estas

reflexões quando o próprio homem não lhes dá a importância, o sentido e o valor que inserem na vida do ser humano.

Todavia, a definição da educação obedece aos vários contextos e realidades socioculturais. Drukheim (2011, p.32) sobre a educação afirma: "Para definir a educação é preciso, portanto, considerar os sistemas educacionais que existem ou existiram, relacioná-los, fixar suas características comuns".

É neste contexto, que para as comunidades africanas, a educação tradicional, se fundamenta na sabedoria acumulada pelos Mais-Velhos, os Anciãos de cabelo branco, e cansados pelo peso das responsabilidades na condução e na educação das novas gerações, da preservação do patrimônio cultural que lhes foi legado pelos seus ancestrais. É a alegria do homem africano, do dever cumprido na educação e condução das novas gerações, como bem o reconheceu A.Hampaté Bâ. E é o mesmo Hampatê Bâ (1960), verdadeiro homem do saber africano, que reconhecendo a importância do papel e o valor da educação para as novas gerações, lamenta o desaparecimento dos Velhos africanos, legando-nos a máxima apresentada numa das reuniões da UNESCO: "**Em África cada Velho que morre, é uma biblioteca que se queima!"**

Todavia, com a presença europeia no espaço africano, e a introdução do seu sistema escolar ocidental criou um clima de choque face à realidade cultural africana local. Pois, para uma abordagem coerente da problemática da história da educação em Angola, convém partir-se dentro de uma abordagem e análise na perspectiva histórica diacrónica, e socioantropológica da questão, até ao Período Colonial em Angola.

A presença portuguesa no Estado do Kongo, após os primeiros contactos e a introdução do sistema de escrita no seu seio, trouxe logo as primeiras consequências no quadro da visão eurocêntrica que os portugueses tinham da realidade sociocultural das populações encontradas. Segundo, Margarido (1980, p.108) "As sociedades africanas opuseram-se à escrita como anteriormente e mesmo de maneira concomitante os camponeses de muitas regiões européias. Não existe cultura do pobre, mas culturas de dominados e culturas de dominantes".

Esta realidade portuguesa de intromissão na vida política e social do Kongo influenciou logo de início, de forma negativa a queima dos objectos rituais da religiosidade Bakongo. Do ponto de vista político, a introdução do sistema de sucessão hereditária de modelo europeu, isto é, de pai para filho, em detrimento ao sistema africano de tio para o sobrinho, do matriarcado, e de linhagens, contribuiu para a alteração do quadro político africano existente. Razão de todas as perturbações políticas de poder, que o Estado do Kongo vai conhecer até ao seu declínio.

Por outro lado, apesar do pedido feito por D.Afonso I, rei do Kongo a D.João II, emais tarde D. Manuel II rei de Portugal, no sentido de serem enviados para o seu reino, mestres de vários ofícios, professores e até mulheres portuguesas para ensinarem as mulheres do Kongo a amassarem o pão, visando na sua perspectiva à formação de quadros locais e sem qualquer subjugação ao reino, "irmão", de Portugal. Entretanto, a realidade foi outra. O quadro de análise da situação da presença portuguesa pode ser vista em três níveis: político-religioso, social e econômico, tendo-se em atenção os factos ocorridos.

Do ponto de vista político e religioso, após os primeiros contactos estabelecidos entre Portugal e o Estado do Kongo, as primeiras acções por parte de Portugal, no continente africano e concretamente no Kongo, foi à celebração da primeira missa na Foz do rio Nzàdy, Zaire em Mpinda, com a implantação de um padrão português, que passou a marcar politicamente a presença portuguesa neste espaço do Estado do Kongo. O rio Nzády, historicamente ficou

conhecido como, rio Congo, e em outros escritos, Zaire. Para os Bakongo, Nzàdy, significa dizer, rio grande e caudaloso.

Manuel A.M.Martins (1958, pp.17-18), sobre estes primeiros contactos entre Portugal e o Kongo, esclarece:

> Desejava-se estender à África a Republica Christiana. O Regimento dado por D. Manuel II a Simão Silva, no qual se davam instruções completas e minuciosas sobre a maneira como deviam ser conduzidas as relações com o reino do Congo, constitui um admirável documento pelo qual se pode avaliar o espírito que orientava a actividade colonizadora de Portugal. Era o colonialismo missionário, baseado na ética cristã, que pelos séculos fora viria a caracterizar sempre as nossas relações com os povos atrasados. (MARTINS: 1958, p.17-18).

Realmente, a presença política portuguesa esteve sempre encoberta pela sua acção religiosa, desde este período até a segunda metade do século XIX, no Kongo, e durante a colonização. Em 1880, período ainda de marcação dos espaços pelos diferentes agentes europeus, e, em vésperas da realização da partilha do continente africano, a figura expoente nesta altura das convulsões no Kongo, com a presença dos Protestantes Baptistas da B.M. S (Baptist Missionary Society), ingleses, foi o Pe.António Barroso, missionário português no Kongo,desde 1881 - 1887.Este exerceu um duplo papel no cumprimento das orientações políticas portuguesas neste espaço. Politicamente,tinha o papel de defender os interesses políticos e econômicos de Portugal. Do lado religioso, era o representante máximo da Igreja Católica e seu interlocutor direito perante a presença de outras religiões européias, como a Igreja Baptista – B.M. S, inglesa, que se havia instalado no Kongo desde, 1887 a 1961. Os Baptistas abandonaram as suas missões no Norte de Angola, após o início da Luta de Libertação Nacional, em Angola.

Do lado português, a presença Baptista lhes inquietava, num espaço em que tinham sido os primeiros, e perdido após a Batalha de Ambuila de 1665, com a morte do último rei do Kongo, Ne Vita Nkanga,que na historiografia portuguesa ficou conhecido como D. António I.Os missionários portugueses os viam como agentes da coroa britânica.Eis o que Grenfell(1998),missionário no Kongo,desde 1879,escreveu:

> Os escritos e os discursos do padre Barroso foram largamente responsáveis pelo reavivamento do interesse dos portugueses na actividade missionária nas últimas décadas do século XIX.Eles afirmavam que os missionários católicos romanos portugueses tinham um duplo papel a desempenhar: - Civilizar ou educar o africano,e nacionalizá-los, ou transformá-los num português leal. (GRENFELL, 1998, p.43)

Para Barroso,as actividades missionárias protestantes eram uma ameaça e este realçava aos seus amigos do governo que os missionários portugueses em Angola podiam ser úteis para a sua oposição à propaganda estrangeira que poderia infectar o africano.

Do escrito e explicado por Morais Martins (1958) este administrador do sistema colonial português em Angola dá-nos conta de tudo quanto aconteceu no Kongo no último quartel do século XV, até ao fim do período da colonização portuguesa em Angola. A instalação das escolas em Angola foi feita de forma lenta e descompassada, sem critérios seriamente definidos sobre os objectivos do ensino no Kongo, no Ndongo, e até a primeira metade do século XX. Podemos afirmar, com toda certeza, que a expansão da rede escolar em Angola, então colônia portuguesa, só se tornou extensiva a todo o território nacional após o inicio da Luta de

Libertação Nacional em Angola, o que culminou com a abolição do Estatuto do Indigenato reinante, no quadro de exclusão e de desigualdade social imposto pelo regime colonial português nas suas ex-colônias em África.

Assim, Margarido (1980), em relação às dificuldades da instalação das escolas na capital do Estado do Kongo, S. Salvador, registrou:

> Conhecemos as narrativas desses missionários da costa ocidental, que evocam a dificuldade em instalar escolas e em arranjar alunos. Os missionários instalados em São Salvador (Mpemba- província capital do antigo estado do Kongo) do Congo mandaram construir, no século XVI, um recinto cercado por estacas e picos, para nele encerrar 400 jovens, filhos da corte e dos nobres, para evitar que eles "saltem para fora e fujam". A falência desta tentativa de escolaridade forçada surge então como normal, já que as técnicas européias foram recusadas em bloco. (MARGARIDO, 1980, p. 109)

A primeira vista, se pode compreender que a construção da primeira "escola" no Estado do Kongo foi construída no modelo de um estábulo destinado ao "*gado humano*" onde os alunos foram forçados a assistirem as aulas, sem que fugissem à imposição ao modelo da escola europeia. Todavia, a recusa não só se fez sentir no domínio escolar. A situação de fuga dos primeiros alunos ali reunidos trouxe uma má imagem do modelo da escola europeia. Ela foi imposta as populações do Kongo. E logo de seguida todas as acções, mesmo com intenções benéficas foram vistas como danosas para as populações do Kongo.

Ao tratar-se de educação nova, as críticas surgiram logo em seguida, Ferrière (1920; apud, Jean F.Dortier, 2010, p.160) referiu

> Seguindo as indicações do diabo, criou-se a escola. A criança adora a natureza: encerraram-na dentro de salas fechadas. A criança gosta de ver a atividade servir para alguma coisa: fizeram de modo que sua atividade não tivesse objectivo comum. Gosta de mexer-se: obrigaram-na a ficar imóvel. Gosta de manejar objetos: puseram-na em contato com idéias. Gosta de usar as mãos: fizeram trabalhar somente o cérebro. Gosta de falar: forçaram-na ao silêncio. Queria raciocinar: fizeram-na decorar. Queria buscar a ciência: serviram-na já pronta. Queria entusiasmar-se: inventaram os castigos (...). Então, as crianças aprenderam o que nunca teriam aprendido. Aprenderam a dissimular, a trapacear, a mentir" (transformemos a escola, 1920). (FERRIÉRE, 1920)

Ferrière fazia assim crítica aos métodos pedagógicos tradicionais da antiga educação.

A abordagem de Ferrière (1920) situa-se no contexto da realidade da educação tradicional africana. O caso da educação, que estava a ser introduzida no Estado do Kongo obedecia ao tipo de métodos pedagógicos descritos pelo autor. Pois, a criança africana logo se deu conta que todas as formas de transmissão de saberes e conhecimentos estavam a ser violados e erradicados, incluindo a sua própria liberdade de criança e dos seus direitos, de uma aprendizagem livre e compartilhada dentro do seu contexto cultural. As formas de aprendizado circunstanciais e pragmáticas foram adulteradas e criadas outras que nem se coadunavam com o contexto real da sua comunidade.

Neste âmbito, Margarido (1980, p.109), fazendo recurso a obra de Georges de Geel, Vocabularium Latinourum-Hispanicum et Congensead usum Missionarium transmittendourm

ad Regni Congi Missiones (1652). Editado por J.Van Wing e C.Penders com o título de Le plus ancien dictionaire Bantu, Bruxelas, 1928, esclarece a situação da recusa da escrita no Kongo, no seguinte:

> Aliás, a coerência da recusa vê-se ainda mais claramente quando ficamos, a saber, graças ao primeiro dicionarista do kikongo, que a própria Bíblia será chamada *mu-kisi mukanda*, justaposição de *mu-kisi*, veneno, maléfico, e mukanda, papel carta. A Bíblia não é senão a metonímia dos livros, esses objectos de poder perverso dos braços. (MARGARIDO 1980, p.109)

Assim, em qualquer parte do mundo as mudanças nunca foram bem vistas a partida. E no contexto africano não era de se estranhar tal situação, que logo de início lhes era colocada sob a forma de imposição obrigatória e contrária à sua realidade sociocultural e da oralidade. Pois, a escola europeia na região do noroeste de Angola, ela não conquistou o espaço africano por mérito próprio, mas, como uma imposição, tal e qual como a religião católica foi introduzida no Estado do Kongo, dentro do modelo utilizado durante a Idade Média na Europa.

A justificativa é trazida por Martins (1958):

> Os nossos missionários usaram na evangelização do Congo o mesmo método que tinha sido adoptado na Europa, na Idade Média, entre os Bárbaros. A conversão dos chefes dava origem à conversão das massas. Sem entrarem convenientemente no conhecimento das verdades da Fé Cristã, sem se aperceberem de que a conversão implicava uma mudança radical no modo de vida tradicional, arrastadas pela crença de que a religião dos Brancos lhes daria feitiços poderosos ou lhes reforçaria a força vital,ou apenas atraídos pela novidade ou por simples espírito de imitação ou de obediência ao rei e aos chefes,muitos milhares de congueses receberam o baptismo logo nos primeiros tempos da estadia de missionários em Banza Congo.Passado pouco tempo,ao aperceberem-se de que a nova religião lhes proibia a poligamia, lhes vedava a prática do culto tradicional,os obrigava à destruição dos seus feitiços e lhes impunha uma regra de conduta que contrariava os seus hábitos mais arraigados começaram a apostar e a voltar abertamente aos ritos ancestrais. (MARTINS 1958, p.113-114)

Pois, a situação descrita pelo autor criou várias situações embaraçosas no contexto da vida sociocultural Kongo. Porquanto, as populações estavam convictas em manterem as suas práticas culturais, o que se verificou muito cedo é a derrocada das suas bases patrimoniais, sócio antropológicas e culturais. As populações do Estado do Kongo não sentiram de imediato as boas práticas européias, elas foram sendo aplicadas de forma camuflada ou com objectivos encobertos.Aqui reinou sempre o espírito subjectivista de ver e considerar a realidade cultural do outro. Do ponto de vista econômico, o início do tráfico de escravizados no Kongo para além do atlântico foi à prova mais que evidente da situação até ai vivida.

Martins (1958), sobre estes primeiros contactos entre Portugal e o Kongo, afirma:

> Desejava-se estender à África a Republica Christiana. O Regimento dado por D.Manuel a Simão Silva, no qual se davam instruções completas e minuciosas sobre a maneira como deviam ser conduzidas as relações com o reino do Congo, constitui um admirável documento pelo qual se pode avaliar o espírito que orientava a actividade colonizadora de Portugal. Era o colonialismo missionário, baseado na ética cristã, que pelos séculos fora viria a caracterizar sempre as nossas relações com os povos atrasados.(MARTINS 1958, p.17-18)

Na verdade, a presença política portuguesa como ficou demostrado esteve sempre encoberta pela sua acção religiosa, desde este período até a segunda metade do século XIX, no Kongo.

Dentro das rivalidades políticas e económicas dos países europeus, os missionários portugueses, olhavam para os recém-chegados, os baptistas, como sendo agentes da coroa britânica. Este clima foi afectando em parte, as verdadeiras acções educativas que deviam ser realizadas. Todos lutavam por zonas de influências e se possível ofuscar todos os intentos dos vizinhos. Era o prelúdio da transferência das rivalidades políticas européias para o continente africano. Situação que será marcada em definitivo pela partilha do continente africano.

Todavia, o Pe.António Barroso,regressado ao Kongo em 1881, após longo período de ausência da igreja católica, nesta região, manifestou logo nos seus discursos e escritos a sua atitude em defesa da causa portuguesa.Eis o que Douglass e Pélissier (2013, p.126-127, atestam:

> O papel da Igreja Católica e respectivas missões em Angola complicou as relações cordiais entre as autoridades portuguesas e os protestantes. O ressurgimento do movimento missionário português nos anos escritos e os discursos dos padres Barroso e Antunes, coincidiu com a expansão colonial e as campanhas militares no interior, servindo mesmo para encorajar. Os escritos e discursos de Barroso acentuavam que os missionários católicos portugueses (os dois adjectivos eram para ele sinônimos) tinham um duplo papel a desempenhar: o de civilizar ou educar os africanos e de os "nacionalizar", ou fazer deles portugueses leais. Para Barroso,as actividades missionárias protestantes eram uma ameaça, o que o levou a sublinhar junto dos seus amigos do governo que os missionários portugueses em Angola podiam ser úteis para a sua oposição à "propaganda estrangeira" que poderia contaminar os africanos. (DOUGLASS e PÉLISSIER 2013, p.126-127)

Do escrito sobre o sistema colonial português em Angola dá-nos conta de tudo quanto aconteceu no Kongo no último quartel do século XV, até ao fim do período da colonização portuguesa em Angola.

Portanto, as missões protestantes para contraporem o estado social das populações e do desolador sistema de educação encontrada em Angola, quanto à implantação de escolas para os angolanos, estas criaram as melhores condições para poderem atrair os jovens para as suas escolas no interior. Para os portugueses sem meios para poderem competir e nem pessoal docente em quantidade e qualidade, a sua ação ficou limitada ao litoral e com poucas escolas ao interior da colônia.

Margarido (1980, p.109), como foi referenciado em relação às dificuldades da instalação das escolas na capital do Estado do Kongo, S. Salvador, esclarece:

> Conhecemos as narrativas desses missionários da costa ocidental, que evocam a dificuldade em instalar escolas e em arranjar alunos. Os missionários instalados em São Salvador (Mpemba- província capital do antigo estado do Kongo) do Congo mandaram construir, no século XVI, um recinto cercado por estacas e picos, para nele encerrar 400 jovens, filhos da corte e dos nobres, para evitar que eles "saltem para fora e fujam". A falência desta tentativa de escolaridade forçada surge então como normal, já que as técnicas européias foram recusadas em bloco. (MARGARIDO 1980, p.109).

Corroborando com o pensamento do autor, sob o ponto de vista social, terá sido uma das razões que levaram o Rei D. Afonso I do Kongo, pedir ao Rei de PortugalD, João II, o envio para o seu reino, professores, mestres e outros especialistas para a formação da sua gente localmente. Situação que permitiria aos mestres do reinado, uma vez formados atraírem os mais jovens para o aprendizado e assim a assimilação das novas tecnologias da Europa. Por outro lado, após a Batalha de Ambuíla, seguida da queda do Estado do Kongo, logo na segunda metade do século XIX, surgiram no Kongo abandonado pelos portugueses e pela igreja católica, os missionários protestantes ingleses, a Sociedade Missionária Baptista – MBS, inglesa em 1879. Estes foram recebidos autoridades do Kongo como sendo as entidades que lhes traziam outras inovações na sua vida social. Sobre esta nova presença, Douglass e Pélissier(2013, p.124-125), escrevem:

> Para o povo angolano, a chegada de missões protestantes estrangeiras no último quartel do século XIX significou maiores oportunidades de acesso a religião,educação,medicamentos e bens materiais do que alguma vez se tinha visto sob o regime católico, ao mesmo, as missões veiculavam novas idéias que libertavam os africanos dos laços de lealdade absoluta quer às sociedades tradicionais, quer à actualidade portuguesa. (DOUGLASS e PÉLISSIER2013, p.124-125)

De facto, qual era o estado da situação educacional em Angola na segunda metade do século XIX, e com a presença das recém-chegadas, missões protestantes em Angola?As missões protestantes iniciaram a sua presença em África mais cedo nos espaços de ocupação e colonização inglesa, desde a África Ocidental do Oeste, a África Oriental até ao extremo Sul do continente africano. A Sociedade Missionária Baptista, inglesa, - 1879, foi a primeira a dar entrada no norte de Angola, no antigo Estado do Kongo. As outras vão seguir-se depois na ordem crescente. Entretanto o estado da situação é apresentado por Douglass e Pélissier (2013, p.125):

> Angola experimentou a actvidade missionária protestante consideravelmente mais tarde do que a maioria dos territórios da África Ocidental. Quando os protestantes entraram em território angolano, encontraram uma Igreja Católica e um movimento missionário fraco e essencialmente confinado ás cidades de Luanda e Benguela, três séculos depois da sua chegada a Angola. Em vez de permanecerem na costa, a maior parte das missões protestantes estabeleceu-se em postos bem no interior da colônia. Começaram, assim, por encontrar pouca autoridade portuguesa, uma influência católica exígua portuguesa e uma grande quantidade de africanos largamente intocados pelas ideias ocidentais, influenciados apenas pelas suas velhas relações comerciais com os portugueses. (DOUGLASS e PÉLISSIER 2013, p.125).

A presente situação vai manter-se até a primeira metade do século XX. O Decreto nº 77, que proibia o uso das línguas angolanas no meio público e de uso exclusivo para a religião e catequese, abriu as portas para que as igrejas protestantes programassem o estudo e o ensino das línguas angolanas nas suas escolas. O grande feito foi à edição da Bíblia Sagrada, em línguas nacionais. Em 1884, os Baptistas Ingleses no Kongo, escreveram o dicionário de Kikongo. E um serviço contínuo feito em língua kikongo, desde a capital Mbanza Kongo até toda região noroeste Kongo, passou-se a fazer a distinção entre a educação e a instrução.

A missão civilizadora e a educação no contexto da ideologia colonial portuguesa, durante a administração portuguesa em Angola, o ensino estatal só se desenvolveu onde havia maior concentração de população colonial, isto é, nas principais cidades do litoral,como Cabinda,

Luanda e Benguela e em algumas do seu interior como Huambo,Lubango e Moçamedes de população branca. Nas zonas rurais, o ensino era quase exclusivamente administrado pelas missões católicas e protestantes, que o faziam com o objetivo de criarem uma classe de pequenos quadros africanos escolhidos para ocuparem os escalões mais baixos da administração colonial. Foi, sobretudo, nestas missões, que a maiora de angolanos ditos "*indígenas*" se escolarizou ou se alfabetizou. A nova escola em Angola ao servir necessariamente aos interesses que visavam perpetuar a colonização, apresentava uma dimensão de sistema de ensino totalmente eurocêntrica e estrangeira à realidade sociocultural para a grande maioria dos angolanos. Na mesma perspectiva, o pesquisador Samuels, (2011), na sua obra "*Educação ou Instrução: A História do Ensino em Angola (1878-1914)"* expõe*:*

> Não obstante, as tentativas de vários governadores, de afirmar uma política educativa provincial e reforçar a organização da escola, falharam devido à relutância das autoridades em Lisboa, à falta de liberdade orçamental e de fundos suficientes, e ao suprimento inadequado e fraca qualidade dos professores. A expansão educativa era limitada (...) as áreas que recebiam tratamento privilegiado na distribuição das escolas eram as cidades maiores de Luanda, Benguela, e Moçâmedes, no litoral e onde o povoamento europeu era mais evidente (SAMUELS, 2011, 177)

O autor apresenta um importante dado para a compreensão do desenvolvimento da educação no período colonial, quando aborda que Portugal, país dirigido essencialmente por uma aristocracia, oferecia a maior parte da sua população uma educação débil, o que de certa forma vai se refletir na ausência de políticas educacionais para as populações do território angolano. Porém, no prosseguimento da sua visão sobre a educação oferecida aos angolanos o autor esclarece:

> Existiam indicações iniciais de uma dictomia rural-urbana no pensamento educativo. A experiência e o tempo contribuíram para o aprofundamento da divisão. Como resultado, embora numa fase inicial o governo participasse directamente nas actividades educativas, optou por deixar a educação rural a cargo das missões cristãs. (...) Contudo, faltou-lhes perceber que esta divisão representava não só um sentimento de superioridade cultural, como também uma incapacidade básica dos portugueses de estabelecerem um sistema escolar onde não houvesse nenhuma organização administrativa. O governo concebia somente o tipo de escolas que haviam sido experimentadas em Portugal. Os modelos eram os portugueses. Os alunos poderiam ter sido quaisquer uns, desde que estivessem nos limites do edifício escolar. A atitude oficial era formalista; a única verdadeira preocupação era de que as escolas, as instituições, existissem. O governo não foi capaz de pressionar o sistema escolar para que este alcançasse um padrão elevado. (...) Por estas razões, os padrões nas escolas públicas eram baixos e o progesso devia-se, frequentemente, mais ao facto de um aluno estar altamente motivado e apto a aprender do que àquilo que lhe era ensinado. Como deveria ser esperado de tal sistema, ou a falta de estímulo nas aulas, ou a falta de uma escola superior em Angola, à qual os jovens pudessem aspirar, inibia os resultados escolares. (SAMUELS, 2011, p.177).

Ainda sobre essa questão, José Luis Cabaço (2007), aponta aqueles que seriam os traços característicos dessa administração colonial portuguesa. Para o autor:

> [...] a fraqueza da metrópole fez com que a presença portuguesa em África fosse entregue, essencialmente, a iniciativa e ao senso comum dos funcionários e dos aventureiros, o atraso econômico e social da sociedade

> portuguesa obstou a acumulação e reprodução dos lucros provenientes da empresa colonial, não permitindo uma presença mais incisiva nos destinos dos territórios dominados e remetendo, em grande parte para a responsabilidade da igreja católica a ação de dominação/desestruturação cultural; assim, ao contrário de outros processos colonizadores, o português foi dominado pela ciência jurídica, baseada na conjugação dos interesses metropolitanos com relatos e relatórios frutos de "pesquisa de campo" enfim, normalmente eurocêntricos e preconceituosos de funcionários, missionários, visitantes e colonos o que condicionou um processo sui generis de formação da sua ideologia nacional e imperial (CABAÇO, 2007, p.124-125).

O quadro descrito pelo autor apresenta a situação real da educação e instrução em Angola durante o período colonial, até as portas da independência nacional de Angola, e de outras colônias portuguesas em 1975. Os poucos quadros angolanos que terminavam os seus estudos nos liceus existentes em Luanda, Benguela, Huambo e Lubango, para a continuação dos seus estudos gerais tinham que sair para Portugal e outros países europeus e ali frequentarem as universidades. E mesmo assim, os que estudavam em Portugal eram muito vigiados e perseguidos em função da defesa que faziam dos seus ideais libertários e da sua identidade cultural africana.

Bender (1976, p.220), sobre a realidade portuguesa de momento, descreve:

> Acreditando fervorosamente na superioridade da sua própria civilização, os portugueses sustentavam que seu posicionamento atendia aos interesses dos africanos, ao mudarem completamente todos os aspetos das suas vidas, incluindo as suas organizações sociais, econômicas e políticas, as crenças religiosas, o vestuário, os hábitos alimentares, a cosmologia, o habitat e as técnicas agrícolas. A partir dessas premissas, seguia-se que tudo quanto destruísse as tradicionais instituições, crenças e práticas africanas – incluindo o trabalho forçado – era positivo, uma vez que afastava os africanos das suas próprias culturas e os aproximava do estilo de vida português. (BENDER 1976, p.220)

Assim, a penetração portuguesa, e a sua presença no interior de Angola eram extremamente limitadas e ineficazes, face à resistência cultural que lhe era imposta pelos diferentes grupos etnolinguisticos de Angola. Todavia, as intenções políticas e ideológicas portuguesas foram seguidas de perto pelos angolanos, cujos objetivos fundamentais eram a desestruturação das suas identidades culturais. Esta situação viria a despoletar-se logo no início do século XX, quando um grupo de filhos de Angola amadureceu a consciência política da sua identidade cultural e social africana,da importância cultural das suas línguas autóctones e dentro da sua diversidade na unidade.

A predominância do uso das línguas africanas colocou o português numa situação crítica, sendo a mesma usada pelos intérpretes assimilados que já serviam os missionários, os comerciantes e a administração. O que incomodava muito a classe política portuguesa. Bender (1976, p.309), sustenta:

> Importa não pressupor que pelo simples fato de os portugueses elogiarem a sua suposta "superioridade" cultural e material e rebaixarem as culturas autóctones, os africanos necessariamente acreditavam neles. Talvez tenha sucedido o contrário, conforme aconteceu com os trabalhos de estudiosos portugueses e com os temas dos escritores assimilados; contudo pelo menos 80% da população angolana, nenhuma destas perspectivas representava a

> realidade dos contextos culturais. A maior parte dos africanos permanecia psicologicamente, se não no plano físico, fora do âmbito da cultura portuguesa. (BENDER 1976, p.309)

Efetivamente, como se verificou em outros contextos, durante a época colonial, a história de Angola e as suas culturas foram estudadas e apresentadas como um apêndice da história da potência colonizadora portuguesa. E como forma de assegurarem-se as estruturas coloniais, os programas da educação eram concebidos e aprovados a partir da Metrópole, em que os angolanos eram obrigados a estudar a história do país colonizador, a sua geografia, suas tradições, ignorando portanto, tudo quanto se referia a África em geral e a Angola em particular. A ideologia colonialista negava assim, o passado histórico dos povos do continente africano. E por quê? Para apresentá-los depois como produtos da sua civilização, a "*civilização cristã ocidental*" e dessa forma poder justificar a sua dominação sobre "*povos selvagens"*, sem história, sem cultura, sem civilização e sem fé. Como nos lembra Hampâté Bâ (1997):

> A escola ocidental começou, portanto, combatendo a escola tradicional africana e perseguindo os detentores do conhecimento tradicional. Foi à época em que todos os curandeiros foram jogados nas prisões como "charlatões" ou por "exercício ilegal da medicina". Foi também a época na qual se impedia às crianças de falar sua língua materna, com o propósito de afastá-las das influências tradicionais. Isso chegou a tal ponto que, na escola, a criança que fosse surpreendida falando sua língua materna recebia pendurado no pescoço um quadro chamado "símbolo", no qual estava desenhada uma cabeça de burro, e ficava privada do almoço (HAMPATÉ BÂ, 1997).

Neste contexto, a falta de rigor analítico caracterizava o sistema educacional português em geral, que sob os governos de Salazar[7] e Caetano[8] desencorajou qualquer pensamento liberal, sobretudo, acerca dos dogmas sagrados como o luso-tropicalismo, principalmente dentro dos problemas e limites da investigação das tradições orais em Angola. As explicações do tipo de educação do Estado Português e da expansão da língua portuguesa não conheceram um ritmo de expansão como o Francês e o Inglês, fruto da situação econômica e financeira que Portugal sempre viveu. Porém, o "símbolo" pendurado no pescoço foi também utilizado nas escolas portuguesas em Angola,,sobretudo,ali onde a maioria era negra.Após as primeiras aulas de português,no intervalo aguaradava-se no pátio de recreio o aluno que saía para o intervalo com a placa pendurado no peito de "Burro"!Uma prática que desencorajou muitas crianças a abandonarem à freqüência as aulas. Era de certo modo, um trato muito humilhante, porque impunha um aprendizado forçado do português, de modo especial para as crianças do interior de Angola.

Margarido (2000, p. 56), atesta:

> A fragilidade da presença da língua portuguesa em todos os países que se tornaram independentes deriva da falta de estratégia Governamental. Podíamos até dizer que ninguém acreditou na necessidade de assegurar a banalização da língua portuguesa, partindo do ponto único, que os africanos trabalhariam para os colonos, mesmo condenados à mudez comunicacional. Ou então se aguardava que um milagre assegurasse a expansão da língua, sem custos para os portugueses, que sempre se mostraram avarentos no que se refere aos orçamentos da Educação Nacional. Ora o milagre só se registou

[7]Antonio de Oliveira Salazar (1932-1968, Presidente do Conselho do Estado Novo em Portugal
[8]Marcelo Caetano (1968-1974) Presidente do Conselho do Estado Novem em Portugal

> no Brasil, graças à injecção constante de milhares de portugueses que foram apagando as línguas indígenas e alienígenas, as índias, as africanas, as asiáticas, as europeias. (MARGARIDO 2000, p. 56).

Por outro lado, Bender (1976) fornece-nos algumas explicações sobre a educação da época, partindo de delimitações impostas pelo governo português, através das suas instituições educacionais. Assim:

> Houve alguns poucos estudiosos criativos no ISOSPU – Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina – e noutras Universidades Portuguesas, mas como todos os professores e investigadores no país antes de Abril de 1974, corriam o risco de submeterem-se a sanções profissionais, econômicas e políticas se se mostrassem demasiado vigorosos em impugnar as ortodoxias oficiais. Por conseguinte, a maior parte era forçada ou a investigar assuntos politicamente inócuos, ou a elaborar a sua obra no exílio. (BENDER, 1976, p298).

Além disso, os estudiosos portugueses encontravam os mesmos obstáculos que afligiam os investigadores estrangeiros, incluindo o acesso restrito aos materiais de arquivo, as limitadas oportunidades de trabalho de campo, a preocupação com os potenciais problemas que poderiam afetar quem prestava informação e a onipresente preocupação com as repercussões políticas de todos os trabalhos.

As universidades de Coimbra, Porto e de Lisboa (incluindo o ISCSPU) não eram únicas instituições portuguesas de estudos superiores que doutrinavam os chefes de posto coloniais com ensinamentos etnocêntricos e racistas. Milhares de oficiais que se tornaram chefes coloniais eram igualmente influenciados por tais doutrinas na Academia Militar.

A título de exemplo encontrei um extrato de um inquérito sociológico que o exército colonial português realizou em 1968, sob a orientação e direção do antigo Chefe de Estado Maior, General Luís Maria da Câmara Pina, e apresentado por Bender na já citada obra, cujo objetivo era determinar "a influência do exército na difusão da cultura portuguesa".

Segundo Bender(1976,p.298) o inquérito perguntava:

> *Se os soldados portugueses (enquanto portadores da cultura portuguesa em África) estavam ou não a eliminar "costumes tradicionais" como a violência comunitária, guerras tribais e segregação étnica*? O inquérito perguntava ainda: *as populações locais aceitam sem relutância participar em obras de interesse público? Compreende a necessidade de contribuir para o bem coletivo*? (Pagamento de impostos, sujeito às disposições legais e de caráter administrativo). O autor prossegue dizendo que "a forte influência do darwinismo social no General Pina é manifesta na sua concepção das culturas. Todas as culturas são igualmente respeitáveis. Mas há culturas com maior projeção do que, mais históricas, porque histórico é tudo o que exerce ou exerceu influência. Há culturas isoladas que morrem. Esta perspectiva levou o General Pina a pensar que as línguas africanas das colônias se atrofiariam inevitavelmente e que o português se tornaria a única língua comum. (BENDER, 1976 p. 298).

Daí, a crença na superioridade da língua portuguesa,que era admitida pelos portugueses em Angola. Esta constava e integrava os currículos do programa de formação de professores e de outros agentes coloniais.

> Assim, os clássicos do marxismo-leninismo, ao descobrirem a nova concepção materialista do mundo, ajudaram a humanidade e as colônias submetidas a compreender e a interpretar melhor os fenômenos que decorrem na sociedade. Sendo assim, a partir da divisão da sociedade em classes, a título de exemplo, a sociedade capitalista em Angola, durante a época histórica do colonialismo português é impensável que possamos pressupor condições de vida homogêneas para todos os indivíduos que constituem os membros da sociedade. A experiência historicamente acumulada e desenvolvida é fundamentalmente a das classes sociais que integram uma comunidade cujas condições de vida, experiências, necessidades e interesses não só diferem como se contradizem, constituindo em princípio a possibilidade de distintas correntes crescentemente diferenciadas de manifestações culturais. (AFONSO, 1991, p. 41 apud BENDER, 1976 p. 298).

Neste caso, os resultados dos trabalhos em ciências humanas realizadas pelas instituições criadas pelo sistema colonial em Angola, consideravam muitas vezes, como "folclóricas", as manifestações culturais das populações africanas, principalmente aquelas que viviam nos campos fora das cidades e constituíam o seu grosso, bem como, a dos trabalhadores marginais dos subúrbios que residiam nas grandes cidades; em denominarem "cultura" as manifestações culturais das "elites" no poder ou das outras classes do seu apoio e suporte. Todavia, as investigações a que nos referimos estavam evidentemente voltadas para conhecimentos internos da vida das comunidades rurais, dos bairros marginais das cidades "brancas" nas colônias. É certa a opinião de Virgílio Coelho, quando afirma:

> Os projetos de pesquisas culturais em Angola (e não só) eram efetuadas e financiadas num contexto dos programas de investigação da antiga metrópole dimanados para as colônias. O objetivo fundamental desses projetos era o de criarem falsas teorias sobre as manifestações culturais e artísticas das comunidades africanas destinadas na maior parte dos casos a possuírem um conhecimento destas a fim de melhor poderem eternizar a sua presença e o mando de colonizador e de explorador. (COELHO, 1986, p.9).

Todavia, em Angola, o colonialismo português criou instituições, como a administração colonial, o exército e o sistema de educação e outras instituições similares, cujo objetivo fundamental era a destruição e a negação de todas as manifestações culturais tradicionais angolanas.

1.4.2. As Missões Civilizadoras e a Cultura Africana.

É da essência da Nação Portuguesa desempenhar a função de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas (artigo II Lei Colonial de 1931). A pretensão e a essência da política colonial portuguesa nas colónias em África nunca tiveram uma eficácia no plano da sua execução, em virtude das carências humanas, financeiras e materiais.

Segundo Marques (1995, p. 695):

> "A crise provocada pela retirada das ordens religiosas e a integração de clérigos seculares provocou um vazio no quadro da política religiosa portuguesa. A Lei da Separação de 1971criava ao mesmo tempo missões laicas – as chamadas missões civilizadoras – com fins educativos vazios de ideologia religiosa. Os novos missionários (dos dois sexos) seriam preparados na metrópole, devendo possuir um treino mínimo como professores em Portugal. Nenhum destes projetos pôde ser eternamente levado a efeito".

O quadro criado apresentava-se bastante difícil face à situação crítica que Portugal atrvessava neste domínio das missões. A falta de padres e professores portugueses e da forte pressão que se exercia de fora para a entrada de missões laicas e de matriz protestante. O que colocava em risco a própria nacionalidade portuguesa, na medida em que as missões católicas não beneficiavam de protecção e apoios financeiros para a sua subsistência por parte do estado.

Portugal, ao sentir-se ameaçada com a forte presença de missões laicas e protestantes no seu espaço colonial, decide contornar a situação, intervindo directamente, o que força assinar acordos com a Santa Sé para atrair mais missionários católicos com vista a impedirem a presença no seu solo pátrio de outras missões laicas e protestantes.

Marques (1995,) sobre esta matéria assinala o quadro:

> A partir de 1919, o Governo resolveu intervir e de certa maneira a dificultar a criação sem peias dessas missões. Ao mesmo tempo garantia-se certo apoio às missões católicas. Por outro lado, as missões laicas abolidas em 1926, tiveram pouco tempo para se desenvolver e prosperar, apesar dos subsídios que a lei lhes concedia.
>
> O novo Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas (1926) acentuou o espirito nacionalista tão caro à "nova ordem". Este visou em principio dificultar o estabelecimento de missões estrangeiras ou não católicas, ao passo que aumentava os subsídios e abertamente favorecia as missões e os sacerdotes católicos. A igreja ficou com o pulso livre para operar em todos os territórios ultramarinos em situação altamente privilegiada. (MARQUES, 1995, p. 696).

Entretanto, apesar destes benefícios a situação educacional em Angola estava aquém de atingir os resultados desejados. O quadro político em Portugal continuava incomutável quanto à política de desenvolvimento social das colônias. A situação tendeu a melhorar ou ter outra abertura com a assinatura do "Acordo de Concordata de 1940 e o Acordo Missionário do mesmo ano, ambos assinados com o Vaticano, mais aumentaram as possibilidades da Igreja Católica na evangelização e europeização dos indígenas". Marques (1995, p. 696).

Contudo, as missões civilizadoras em Angola falharam, sobretudo, as portuguesas. Elas encobertaram sempre as reais intenções, tal como aconteceu no passado do Kongo, a quando da sua primeira presença em terras africanas. Por isso, afirmo:

> A política da "missão civilizadora" colonial demonstra as intenções reais do colonialismo para com as tradições culturais angolanas, fruto do excesso do espírito etnocentrista da sua doutrina de mudança que considera a existência de civilizações "superiores e inferiores", de "povos civilizados e selvagens".

> A cultura Angolana foi estudada à imagem da cultura portuguesa. Por isso, os pressupostos científicos desses estudos, são na maior parte dos casos, marcados pela visão de "povo superior" e de "povo inferior", de cultura (a dominante) e de folclore (as expressões das culturas dos povos dominados) considerados inferiores - Numa palavra, toda a política ou atividade que destruísse as instituições, modelos de organização ou crenças tradicionais africanas era considerada pela maioria dos portugueses como inerentemente boa e, por vezes, mesmo magnânima (AFONSO, 1991, p. 37).

Figura 6 – Sé Catedral de Mbanza Kongo

Fonte: Camilo Afonso, 2003

Porém, apesar destes acórdãos entre o Estado Português e o Vaticano, a situação em Angola na segunda metade do século XIX, já havia tomado outros contornos, no domínio religioso com a forte presença de outras missões protestantes européias e americanas, desde o norte ao sul de Angola. Estas trouxeram uma nova visão de interpretação da realidade sociocultural africana. Os seus métodos de evangelização e ensino se identificavam com a vida das comunidades africanas encontradas. Esta situação permitiu uma aderência massiva das populações atingidas.

Nesta lógica, Marques (2001), sustenta:

> Teve início na viragem do século um período de grande expansão missionária protestante,quando Baptistas,Congregacionistas, Metodistas, Irmãos Plymouth, Evangélicos e Adventistas instalaram missões no interior de Angola, onde frequentemente não existia qualquer autoridade colonial, nem influência católica anterior. No contexto de exaltação nacionalista da década de 90, a actividade dos novos missionários desencadeou suspeitas

> junto das autoridades coloniais, fundamentalmente, por os considerarem agitadores políticos junto dos africanos. Tratando-se de missionários ingleses e franceses, foram frequentemente considerados de espiões que encorajavam os africanos a rejeitar o domínio português. De facto, a interpretação do Evangelho traduzido em línguas africanas proporcionaria argumentos utilizados com fins políticos, além de que muitos pastores protestantes propagavam idéias abolocionistas, ao mesmo tempo em que denunciavam abusos da administração e dos colonos, como a presistência do tráfico de escravos, a extorsão de bens e todo o tipo de violência exercida pelos colonos. (MARQUES, 2001.)

No Campo da investigação cientifica, os trabalhos de pesquisa de campo e outros eram feitos por especialistas amadores, e sem efeitos positivos para o estudo das realidades encontradas. O interesse era muitas vezes orientado para o exótico e a descaracterização da vida espiritual e material das culturas, cuja vida é longeva. Neste domínio, mais uma vez Bender (1976) teceu:

> Os antropólogos culturais sublinharam os aspectos esotéricos das religiões e cerimônias africanas, concentrando a maior parte dos seus esforços na descrição dos ritos, vestuário, arranjos de cabelo e escarificação. Realçando os elementos esotéricos, em vez de darem mais importância às interações funcionais dos africanos entre si e com o seu meio ambiente, reforçaram a priori crenças de que as culturas africanas se situavam sem dúvida abaixo dos portugueses na escala militar (isto é, a assimilação constava a europeização dos africanos e nunca o inverso), do desenvolvimento cultural (BENDER, 1976, p. 295).

O menosprezo pelas tradições culturais angolanas legando-as para o segundo plano, assim como das próprias línguas nacionais pelos portugueses fazia parte dos objetivos da política do luso-tropicalismo empregue pelo Estado Português. As línguas nacionais foram sempre consideradas como sendo línguas de "*cães*", pese embora os trabalhos valiosos feitos sobre a literatura oral, mas, o aspecto etnocentrista foi sempre o marco de partida ao pretenderem estabelecer determinado paralelismo com a literatura portuguesa, isto é, por contos, provérbios e fábulas.

Sobre este aspecto, Carlos Lopes (1960) expressou que "os textos em língua indígena não foram transcritos. E isso só porque eles necessitam de ser verificados e de ver a sua ortografia normalizada, mas também por não se considerar presente, nesta fase de trabalho, a sua transcrição".

No tocante às tradições históricas o mesmo autor afirmou:

> Uma ressalva, porém, se deve fazer. Deixaram-se intencionalmente, de fora todas as lendas e episódios ligados à origem e migração dos povos. E isto por se entender a ser o estudo mais adequado a um etno-historiador do que a folclorista. Nestes termos, pôs-se de parte artigos do gênero da origem da raça Bassolongo (Zaire) segundo a lenda (LOPES 1960).

Como se pode constatar no escrito de Lopes, ao refereir-se aos Bassolongo como raça. Etnia sim e não raça. Durante o período colonial a maior parte dos povos de Angola na sua maioria permaneceu psicologicamente, e no plano físico, fora do âmbito da cultura portuguesa. Entretanto, embora esta política concedesse muitos privilégios aos angolanos que tivessem negado a sua cultura, isto é, os usos e costumes, as tradições culturais e a língua, na maioria dos casos, estes africanos eram conscientes ou inconscientemente oportunistas, que não viam

nesta política senão um modo de obter vantagens temporárias. É mesmo dentre estes angolanos que surgirá a contestação não só da cultura do colonizador, mas também de toda a política colonial. É mais uma prova de que estes indivíduos, mesmo desenraizados, não tinham cortado totalmente as ligações com as suas antigas culturas.

A valorização das tradições culturais angolanas mesmo utilizando-se todas estas pretensões coloniais, os seus intentos não foram atingidos, corroborando com Martins (1958):

> A cultura de um povo não se pode transformar na curta duração de uma existência humana, não pode abandonar os seus padrões e substituí-los pelos de outra muito diferente e, em certos aspectos, antagônica. Além disso, empregou a violência, para fazer desaparecer as práticas e os símbolos religiosos tradicionais. Disso resultou, como não podia deixar de ser, uma reação intensa por parte da grande maioria da população. (MARTINS, 1956, p. 77).

Baseando-nos nesta asserção, podemos ousar que, a cultura é universal como aquisição humana e considerada como única e autêntica em todas as suas manifestações. Isto quer dizer, que a cultura é um atributo de todos os seres humanos, seja qual for o sítio e o modo de vida. Por isso, a cultura é estável, mas ela é também dinâmica e manifesta mudanças contínuas e constantes porque sofre sempre mudanças em função das necessidades de momento. Consideramo-la estável porque ela mantém-se fundamentalmente a mesma. Logo toda a cultura é dinâmica. As únicas culturas totalmente estáticas são as que estão mortas.

Segundo Mandim (2010, p. 206-207), sobre a cultura exprimiu:

> Cultura é um termo plurisemântico que historicamente e atualmente tem três significados e três usos principais que podemos chamar de elitista, pedagógico e antropológico. Sendo elitista – cultura significa uma grande quantidade de saber, ou em qualquer sector particular. No sentido pedagógico, cultura indica a educação, a formação, o cultivo do homem: é a Paideia dos gregos, ou seja, o processo pelo o qual o homem (a criança, o jovem, o adulto) chega à plena maturação e realização da própria personalidade. No sentido antropológico, que é o sentido que se foi consolidando no nosso século, cultura significa aquele conjunto de costumes, técnicas e valores que caracteriza um grupo social, uma tribo, um povo, uma nação. (MANDIM 2010, P. 206-207).

É neste contexto, que durante o período de dominação colonial, as tradições culturais do nosso povo se mantiveram sempre funcionais e apresentaram sempre uma objetividade. É um fato inegável que os modos de vida tradicionais continuam de geração em geração, sem terem em conta a duração da existência da pessoa. Toda a cultura ultrapassa o que um indivíduo pode compreender ou manipular. É com está razão que os usos e costumes da cultura, constituem um corpo sólido, e intacto da sociedade. As mudanças que ela sofre têm a sua fonte no seu passado histórico.

No caso especifico de Angola, o governo que emerge com a independência do país, em 11 de Novembro de 1975, constatou e definiu a necessidade urgente de se melhorarem os currículos que vigoravam no país desde o período colonial. Deste modo, em 1977 foi aprovado um novo Sistema Nacional de Ensino, e implementado em 1978. Este novo sistema teve como princípios a igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos, a gratuidade do ensino em todos os níveis, verificando-se em consequência, uma grande explosão escolar (INIDE, 2010, p.9).

Pois, são objetivos do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação - INIDE resgatar as culturas locais e a de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tornou-se um desafio que a escola angolana se propôs a alcançar dando de igual modo ênfase às diferenças étnicas, dos estereótipos sociais, e de gênero (INIDE, 2010, p.15). Nesse quadro, uma das principais preocupações que emerge desse contexto, prende-se a necessidade de elaborar parâmetros orientadores dessas políticas na perspectiva de incluir o que historicamente foi negado e silenciado. Surge então a necessidade de se assegurar, nos currículos escolares, um conhecimento mais apurado das culturas dos seus povos, para que haja mais evolução conceptual, epistemológica e metodológica no que tange à influência das culturas desses povos na formação dos educandos e da cidadania.

De acordo com Vieira (2004),

> Com a proclamação da Independência de Angola pelo MPLA (movimento Popular de Libertação de Angola), os objetivos imediatos do novo regime consistiram na "destruição" dos marcos do regime colonial e na construção imediata de um novo país, social, política e economicamente diferente de forma a servir os milhares de angolanos que tinham sido excluídos, discriminados e explorados pelo regime colonial.

Para Eugénio Silva (2011), a educação em Angola deve ser analisada numa dupla perspectiva:

> A que se realiza sob a responsabilidade do Estado, de caráter universal e democratizador, baseada num currículo oficial único, e a que se processa nas comunidades rurais e se reporta à sua cultura ancestral. Esta educação tradicional, confinada ao contexto rural, não tem sido incluída na definição da cidadania angolana cuja concepção decorre apenas da educação oficial. Portanto, a compreensão da realidadae educativa angolana deve considerar a existência e articulação entre a educação escolar oficial e a educação tradicional comunitária, numa basae multicultural que valorize os pressupostos do currículo escolar e os valores inerentes à educação tradicional. (SILVA, 2011)

Neste contexto, a área geográfica em que se estabeleceram as comunidades culturais de Angola, que constituem os diferentes gurpos etnolinguisticos, a saber: Bakongo, Norte, Ambundu, Centro-Norte, Cokwe, Leste, Ovimbundu, Planalto Central, Ngangela, Sudeste, Ambó, Sudoeste, Nyaneka Nkumbi etc, possuindo cada uma delas os seus hábitos e costumes, a sua língua e cultura, desenvolveram no interior das suas comunidades étnicas, culturas que as definem e exumam as suas características peculiares. Porém, os investigadores e funcionários coloniais que viveram com esses povos atestam bem a existência, a permanência, a sua importância, o papel da tradição oral e da educação tradicional no seio dessas comunidades.

1.5 OS ESTUDOS DA LITERATURA ORAL EM ANGOLA

A luta pela defesa dos valores culturais africanos em Angola data desde a segunda metade do século XIX, concretamente, desde 1864. Dentre estes trabalhos destacamos aqueles que tomaram uma posição histórica durante este período e nas lutas de resistências culturais dos famosos jornais da época.

Carlos Ervedosa (1985), na sua obra sobre o Roteiro da Literatura Angolana, e sobre a Literatura Tradicional Angolana faz a sua abordagem inicial no seguinte:

> Embora sem a extensão que o tema merece a literatura tradicional dos povos de angola, literatura, que, pelo desconhecimento da escrita, se tem transmitido, perpetuado e enriquecido oralmente ao longo das sucessivas gerações sob a forma de contos, lendas, fábulas, provérbios e adivinhas. Ela possuí, tal como a música, a dança ou a escultura, uma função social milenarmente estabelecida, mas acusa já, em variados aspectos, uma evolução, quer de forma, quer de tema, acompanhando as transformações socioeconômicas por que vão passando as estruturas das sociedades tribais sob o influxo das novas forma de vida (ERVEDOSA,1985, P.7).

Ervedosa faz este testemunho da importância da literatura tradicional angolana, do papel da tradição oral das comunidades angolanas, das suas principais características, de acordo com as suas especificidades e temáticas de abordagem.

É consabido sobre o histórico desta literatura, que o primeiro trabalho de recolha da literatura oral angolana foi feito por Saturnino de Sousa e Oliveira e Manuel Alves de Castro Francina. Porém, sendo um brasileiro e um angolense que, no seu livro datado de 1864, Elementos Grammaticaes da Língua Mbundu, nos dão 20 provérbios em quimbundo.

Joaquim Cordeiro da Mata, estudioso de Kimbundu que recolheu e traduziu para português uma coleção de provérbios e adivinhas, Jisabu, Jihengele, publicada em Lisboa em 1891. O conjunto das suas obras de provérbios em Kimbundu está publicado na obra "Philosophia Popular e Provérbios Angolenses". O notável pioneiro folclorista. Héli Chatelain, autor dos *Contos Populares de Angola*, obra publicada em 1894, com cinquenta contos coligidos em quimbundo, traduzidos e anotados.

Óscar Ribas, nascido em Luanda, escritor ficcionista e etnógrafo, com imensos estudos feitos à volta da cidade de Luanda e zonas circunvizinhas, legou uma brilhante bibliografia sobre esta literatura, fundamentalmente, em Missosso, com três volumes. Nele constam contos, provérbios, psicologia dos nomes, culinária, das bebidas, desdéns, passatempos infantis, vozes de animais, epistolaria, adivnhas, cações, suplicas, prantos por mortes, instantâneos da vida própria do negro.

Tudo isto convergido para o contexto da vida sociocultural dos povos da região Ambundu e de Angola em Geral. Foi à melhor forma encontrada por Óscar Ríbas, depois de ter ficado invisual para exaltar o pensamento, a filosofia, e a cultura dos seus povos da Tradição Oral.

Recorde-se, no entanto, o nome de Cavazzi, missionário e escritor, o qual, não tratando expressamente de folclore, deixou registros e imagens do melhor interesse folclórico, sobre os povos de Matamba e de Ndongo do séc. XVI (Descrição Histórica dos Três Reinos de Congo, Matamba e Angola); Saturnino de S. Oliveira e Castro Francina incluíram no seu livro, Elementos Gramaticais da Língua Mbundu, dado à estampa em Luanda em 1864, uma vintena de provérbios quimbundos.

Outros nomes importantes são: Mário Milheiros, que recolheu muitas peças literárias, dispersas na sua bibliografia, a partir de 1937, nomeadamente na sua obra *Etnografia Angolana*; Carlos Estermann tem consagrado ao folclore angolano, nos aspectos da literatura oral, um bom número de páginas, não só no que respeita à sua recolha e tradição, mas também, quanto ao seu estudo; Alexandre Sarmento efetuou em 1947 e 1948 alguns estudos folclóricos, sugerindo que a recolha de contos, sempre que possível fosse acompanhada do texto em língua nativa.

Enfim, podemos considerar a existência de consideráveis recolhas de "folclore", as quais, no entanto, nem sempre obedeceram às normas de investigação e de registro ou foram colecionados mediante critérios que, embora probos não apresentam unidade sistemática entre si.
Carlos Lopes Cardoso, na altura em que dirigia a Divisão de Etnologia e Etnografia do Instituto de Investigação Científica de Angola, comentando esta situação e procurando orientá-la chamou a atenção para a necessidade dos estudos das culturas tradicionais das populações angolanas obedecerem alguns princípios, que indicou, na observação dos fatos, ao mesmo tempo em que apontou a inexistência de inventários e de estudos sistemáticos, afirmando a sua flagrante necessidade.
No mesmo sentido Redinha, afirmou:

> Com estas dificuldades debatemo-nos para o esboço duma ordenação, neste capítulo do folclore, embora particularmente limitado ao da literatura oral, concordando que antes dum inventário geral, se apresenta difícil o contingente trabalho de sistematização. Para as dificuldades tem influído a própria natureza do folclore literário por motivo de muitas peças participarem ao mesmo tempo da história, da didática, da moral e da recreação, embaraçaram toda sua partilha por temas e por classes. "(REDINHA, 1975, p. 284).

Com efeito, o Prof. Keita, afirma:

> Uma civilização oral não produz coisas da mesma natureza, isto é, da mesma importância e, consequentemente, nem os mesmos testemunhos que uma civilização escrita. As condições rigorosas de uma expressão pela boca, as implacáveis de uma transmissão pela memória, impõem o controlo social da criação, da invenção e excluem o testemunho demasiado individual. Uma obra, uma atestação não vale em nada sem um público que as receba e as transmita, pois, o aceite. Elas elaboram-se dentro dum grupo e para um grupo humano (KEITA, 1987, p.12).

O provérbio latino diz "*Verba volant scripta manent*", isto é, a palavra voa e a escrita mantém-se, o mesmo é desmentido no mundo inteiro, pelas pessoas cujo comportamento e instituições demonstram que a palavra, não é assim tão transitória como se pode crer. Aliás, o provérbio concerne às sociedades sem escrita, nem mecanismos adequados para tal. Portanto, tudo é questão de condições e de meios sociais.

É importante observarem-se aqueles que conservam as tradições orais, quando recitam solenemente os textos que foram confiados à sua própria memória, enquanto os espectadores seguem imóveis e sérios a exposição do recitador. Não há qualquer dúvida, que para estes as tradições orais, são as palavras que fazem reviver o seu passado e essas palavras ficam "gravadas" para sempre, quer dizer, não voam. Essas palavras são elas veneráveis já que procriaram, ensinaram trabalhando, e sofrendo nos tempos pretéritos. "Não há, pois, dúvida alguma de que, para estes, as tradições são fontes para o conhecimento do passado". (VANSINA, 1966, p. 7). Acrescentaríamos de si próprios e mostram o caminho a seguir no futuro.

Por isso, as tradições sociais que determinam a cultura são expressas em hábitos de pensamento e ação, em instituições e costumes. Todos eles são imateriais e existem mais vivas enquanto a sociedade que as inculca, sanciona e preserva, está viva e ativa. Porque o homem vive em muitas dimensões. Ele move-se no espaço onde o meio natural exerce sobre ele uma influência constante. Ele existe no tempo, que lhe dá um passado histórico e o

sentimento do futuro. Ele prossegue as suas atividades dentro duma sociedade de que faz parte, ele identifica-se com os outros membros do seu grupo para cooperar com eles, ao manter a continuidade do mesmo.

E na realidade, é através da canção que a cultura é transmitida e mantida a identidade, cujo elemento determinativo é a língua, que continua a ser ainda o veículo do pensamento, das ideias, das técnicas, das regras e dos meios de educação, isto é, de tudo quanto à sociedade cria. A língua é o suporte da cultura, um dos traços mais expressivos e seguros da personalidade e da identidade cultural.

É através da linguagem que toda a herança econômica, técnica, espiritual dum povo se encontra realizada. É por intermédio dela que a sociedade educa, transmite as gerações montantes os seus valores, as suas tradições, e tudo quanto a perpetua e reforça. Sendo assim, em Angola onde a maioria das suas sociedades é analfabeta, e onde a escrita é recente, a língua ou a oralidade toma uma importância muito particular. Daí resulta o papel importante que a tradição oral joga, como uma das principais fontes da história social, cultural e dos acontecimentos de muitos povos, de Angola em particular e de África em geral.
Segundo Vansina:

> A reflexão sociológica é indispensável. O historiador deve redescobrir sua própria cultura. A experiência linguística mostrou que, às vezes, mesmo sendo um nativo do país, o historiador não compreende facilmente certos registros, como os poemas panegíricos, ou encontra dificuldades porque as pessoas falam um dialeto diferente do seu. Além do mais é aconselhável que ao menos parte das transcrições feitas em seu dialeto materno seja examinada por um linguista, para se assegurar que a transcrição comporta todos os sinais necessários à compreensão da narrativa, incluindo-se aí, por exemplo, os tons. (VANSINA, 1980, p.176).

Com efeito, um dos grandes problemas com que se debate a pesquisa histórica sobre as tradições orais em Angola, é a falta de quadros formados em etnologia, sociologia, lingüística, filosofia africana em quantidade e em qualidade e que sejam dominadores das respectivas línguas maternas. Este fato faz com que em Angola as tradições orais continuem ainda inexploradas e conservadas na sua forma bruta na memória dos seus "detentores", que em cada ano que passa, vão desaparecendo, fruto do resultado das condições em que vivem e pelas mutações constantes das populações dos seus habitats naturais.

Por outras palavras, segundo B.Keita (1986/1989): é necessária uma total "reconversão" do historiador ou etnológico africano que deseja investigar as culturas, a história do seu país. Este fenômeno em si não tem nada de admirável (pois são pessoas com formação clássica, formados no mundo Ocidental) se não insistirem a não reconhecerem o valor da nova fonte – a tradição oral (KEITA, 1986/1989).

Por isso, no estudo das tradições orais, deve-se prestar uma grande atenção à técnica de coleta utilizada pelo pesquisador. A este nível, uma má informação, uma má tradução e uma má interpretação poderão constituir-se em erros sérios. O problema da coleta é naturalmente independente do problema da interpretação e do tratamento ulterior destes dados. O historiador e antropólogo, Vansina (1980p. 177), orienta afirmando:

> É preciso estruturar a pesquisa de acordo com uma nítida tomada de consciência histórica. Não é possível recolher 'todas as tradições'; tentar fazê-lo só nos levaria a uma massa confusa de informações. É necessário primeiramente saber quais os problemas históricos que se quer estudar e

> então procurar as fontes correspondentes. Ao eleger um objeto de estudo, o pesquisador deve, evidentemente, ter interiorizado a cultura em questão. Ele pode, então, como acontece frequentemente, voltar seu interesse para a história política. Mas pode também optar por questões da história social, econômica, religiosa, cultural ou artística, etc. Para cada caso, a estratégia utilizada na coleta da tradição será diferente. A maior deficiência das pesquisas que se fazem atualmente é à falta de consciência histórica. Há uma forte tendência em se deixar guiar pelo que se encontra. Falta de paciência é outro perigo (VANSINA, 1980.177).

Abraçando a orientação deste eminente historiador e antropólogo da África Central, o trabalho de pesquisa e colecta de dados orais muitas vezes têm lacunas, por não se tomarem em linha de conta as orientações precisas para cada caso e os cuidados a ter no tratamento dos diferentes assuntos que conformam uma dada informação da oralidade. Muitas vezes o pouco domínio das diferentes matérias a pesquisar, e no caso concreto de Angola, os jovens estudantes não dominam as línguas nacionais evolventes, acabando por efectuar um trabalho sem os devidos resultados esperados.

Retomando o quadro histórico dos trabalhos da oralidade, foram feitos e elaborados muitos trabalhos no domínio da tradição e literatura oral, por vários missionários católicos, protestantes e de outros interessados sobre esta realizade sociocultural dos povos de Angola

Muitos angolanos que período colonial deixaram as suas marcas a partir da Casa dos Estudantes do Império em Portugal, e no interior do país. Destacaram-se neste período, José Osório de Oliveira, Henrrique Guerra e Gonzaga Lambo.

Após a independência de Angola em 1975, Antonio Fonseca (1996, p. 69) na sua obra, Contribuição ao Estudo da Literatura Oral Angolana, traz à luz os trabalhos realizados por diferentes autores e especialistas neste domínio:

> O período de transição e os primeiros anos pós-independencia de Angola, foram caracterizados por um amplo movimento em torno da ideia de valorização da literatura oral. Tal permitia a sua inserção nos programas e manuais escolares, com destaque para "Poesia de Angola", organizada pela Dra. Irene Guerra Marques e publicada 1976, pelo então Ministro da Educação e Cultura. Foi a época da ideia de um amplo movimento de recolha textos oral. Deste período, a que reter alguns poucos trabalhos publicados, gerealmente sem caráter regular "apostolado" Jornal de Angola, Revista Novembro, e em alguns outros órgãos mais limitados, particularmente, boletins policopiados com destaque para o "Jornal Kisanji", ligado aos Organismos Populares de Cultura, sob a direção de Paulo de Carvalho. Particular atenção dos Meios de Comunicação Social a esta temática deu a Rádio Nacional de Angola, ao inserir na sua programação de 1978/79, um programa semanal dedicado à divulgação da literatura oral e que ainda hoje permanece no ar.

Como o afirmamos noutras páginas, os trabalhos da literatura oral em Angola, desde muito cedo foram iniciados por missionários católicos e protestantes. António Fonseca, (1996, p. 69), traz a experiência da Emissora Católica de Angola após a independência de Angola,aos assinala:

Experiência igual havia sido iniciada em 1976, na Emissora Católica de Angola, pela mão do então padre e hoje Bispo D. Abílio Ribas, realização, que também contou com a participação do autor. Deste período, quanto à escrita da literatura tradicional, excluídas algumas

reedições, poucos trabalhos há a registrar e publicados, como: “Raízes”, de Antônio Fonseca, inserindo um conjunto de textos da literatura Kikongo, “Contos Tradicionais da Nossa Terra”, e “Cantares do Nosso Povo”, de Raul David, da região da cultura e língua Umbundu, Viximo I e II, de José Samuíla Cacueji da tradição Luvale (inicialmente participante e vencedor de um concurso de Antropologia da RNA - Rádio nacional de Angola, Lenha Seca, de Costa Andrade, Três Histórias Populares, de Henrique Guerra, Ji-Sabhu, de Rosário Marcelino e Cantos ao Luar, de Cantúrio (Augusto Franscisco Manuel), igualmente participante e vencedor de um concurso de Antropologia da RNA. (FONSECA, 1996, p. 69-70).

1.6.A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO IDEOLÓGICO COLONIAL PORTUGUÊS.

A política colonial portuguesa para as suas ex-colônias ultramarinas manteve sempre a mesma filosofia ideológica, desde o período monárquico, da república ao Estado Novo. Como ficou demosntrado neste estudo, os diferentes pronunciamentos dos ideólogos da política colonial portuguesa, tiveram sempre uma linha de pensamento e de actuação de visão eurocêntrica, muito assimilada da escola francesa, e das filosofias iluministas, evolucionistas, do Darwinismo social, finalmente, da teoria sociológica do Lusotropicalismo, do brasileiro, Gilberto Freyre. São bem conhecidos os nomes dos ideólogos portugueses, como, António Enes, Oliveira Martins, Rui Ulrich, Norton de Matos, António de Oliveira Salazar, Marcelo Caetano e tantos outros anônimos.

O cenário descrito é um subsidiário das teorias descritas acima, sobre a subalternização do homem negro e do seu continente. O negro para os portugueses era o seu ‘instrumento de trabalho’, quando mais estivesse agarrado aos trabalhos manuais melhor. Entretanto, não bastaria prender-lhe ao trabalho para sobreviver, era necessário descer ainda mais, atingindo-o no seu íntimo humano, seleccionando para o efeito, os conteúdos que melhor serviriam os seus interesses e o seu alcance.

> A verdade, porém, é que nos propomos libertar os nativos do seu degradante primitivismo, substituir a sua tradicional e rudimentária cultura vasta pela nossa cultura mais vasta e diversificada, transplantá-los dos quadros e hierarquias, costumes e conceitos de vivência que temos por atrasados e desvaliosos (das nossas perspectivas de ocidentais e cristãos), para os integrarmos no nosso estilo de vida, ideais e propósitos – substituindo neles dados, conceitos herdados do homem e do seu destino, com as inerentes reacções, pelos nossos conceitos sobre os mesmos tópicos e sua projecção no plano da quotidiana existência! Tentamos, em suma, integrá-los, social, culturalmente e nacionalmente. E se o ler, escrever e calcular não estão, para os nativos, sob a notação de constituírem **um fim** inerente à sua socialização, nem por isso deixam de significar, para nós os educadores deles, **um meio** válido da sua ascensão ao nosso encontro. Mas atribuir apenas um meio não pode justificar o assento de uma finalidade educativa – até pela antinomia implícita. Há, portanto, outro denso compacto problema em causa: qual o conteúdo atribuir com base, ao ensino dos nativos não evoluídos, para que este preencha, em equilíbrio salutar, os objectiva dos própositos de ascensão dos povos atrasados? E sem corolário: que junção deve ter nesse ensino o domínio das técnicas elementares de ler, escrever e calcular visto estas não poderem constituir por si só a finalidade do ensino que suas exigências e maturidade social implicam. (M.F.ROSA, p.77).

O Contexto ideológico do sistema colonial português foi se adaptando, em função da realidade política colonial em vista, no que concerne a evolução da ocupação dos espaços e do alargamento do seu raio de extensão territorial, e do número de portugueses degredados,de outra índole que eram enviados para a colónia de Angola. A priori a Angola era tida como a "terra da morte". Era desconhecida por todos quantos ali chegavam. A ocupação foi feita ao longo do litoral, através das feitorias, que eram os espaços comerciais intermediários entre o litoral e o longínquo interior desconhecido.

Com a partilha do continente africano nos meados do século XIX, começaram surgir às primeiras instituições cientificas que iriam se ocupar da aplicação das teorias políticas coloniais nos recém ocupados espaços territoriais em África. Era o início da formação e da divulgação da ideologia colonial portuguesa, das suas "Missões Civilizatórias" apoiadas pela recém-formada Sociedade de Geografia de Lisboa (1876).

Em paralelo com esta instituição fez-se a organização dos estudos coloniais, que mais tarde daria lugar a outra instituição de aplicação de teorias coloniais e da formação dos futuros quadros da administração colonial nas colônias africanas. Foi a Escola Colonial de 1906, que teria como missão não só a expansão e a difusão da civilização portuguesa, mas, sobretudo, a transformação das sociedades africanas e outras encontradas na América e Ásia, em novas sociedades espelhadas na Metrópole.

Rui Ulrich (1909), um dos ideólogos reconhecido e defensor das teorias coloniais, no início desta época, justificou as exigências da empresa colonial, no seguinte:

> A colonização devia visar, sobretudo, a difusão da civilização e a fundação e transformação de novas sociedades humanas. É preciso que parta dum país civilizado e que se destine a um país desabitado ou apenas ocupado por um povo selvagem ou de civilização inferior (...). Exerce-se sobre os homens, procurando elevar os indígenas a uma civilização superior, fazendo desaparecer dos seus costumes, algumas praticam cruéis, convertendo-os a uma religião própria de povos civilizados, acordando neles o sentimento de novas necessidades para satisfazer, as quais terão de recorrer ao trabalho, enfim, instruindo-os e educando-os (ULRICH, 1909.p.4)

As políticas coloniais assim traçadas, em momento nenhum teriam uma dimensão humana justa para o respeito e a dignificação das realidades socioculturais dos povos encontrados. Em todos os domínios as perspectivas eram de extrema liquidação e submissão do Outro e do seu Ego mais íntimo. A colonização tinha uma missão a cumprir.

Retomando o Rui Ulrich (1909), descreve a missão da colonização do seguinte modo:

> A colonização constitue para os Estados civilizados um dever de intervenção. Não lhes é licito acumularem num espaço exíguo todas as maravilhas da civilização e deixarem talvez metade do mundo entregue a populações selvagens ou abandonada dos homens. A própria natureza impõe aos povos superiores à função de guiarem e instruírem os povos atrasados, em que a civilização parece não poder botar espontaneamente e que, portanto, entregues a si mesmos, ficariam eternamente no seu estado actual. (ULRICH, 1909, p.698).

É diante deste quadro e outros, que foi traçado pelo poder colonial reinante em Angola, que nos levou a reflectir muito seriamente e buscar as principais causas que obstaculizaram a coexistência das realidades socioculturais dos povos encontrados. Fundamentalmente, o não

reconhecimento dos seus valores ético- morais, os princípios e as normas educativas que regiam estas sociedades africanas.

Mário Moutinho (2000), na sua obra, O Indígena no Pensamento Colonial Português, dá-nos a conhecer os princípios basilares da colonização. A colonização devia, pois, ser indefinida no tempo. Os três pilares da colonização eram as seguintes: superioridade do colonizador; direito de intervenção nos homens e nas coisas e a colonização permanente.

Partindo destes pressupostos não havia mais nada a respeitar. A ocupação forçada dos espaços territoriais africanos por via de *manu militari,* determinaram a perda efetiva desses espaços memoráveis africanos. A "*coisificação*" do Homem africano e do melhor que possuía do seu Ego. Pois, tornou-se fragilizado até certo momento da sua história. Reduzido ao simples "*menino de recados*". Apesar destes condicionalismos e vexames impostos pela colonização soube resistir acima de tudo, em defesa dos seus valores culturais. Entretanto, a presença marcante e contínua do poder colonial no seu espaço, apoiado nos seus instrumentos coercivos fez do Africano um "prisioneiro" dentro do seu próprio espaço natural.

Ora, com a colonização e a ocupação efectiva dos espaços africanos pelo poder colonial português, perdeu-se o poder soberano africano, passando este a fazer parte do Império Colonial de Portugal. Segundo Moutinho (2000), no que tange a conquista dos espaços africanos pelos portugueses, escreve:

> A conquista dos territórios africanos, conseguida durante anos de lutas e massacres, foi tarefa dos militares. O controlo das populações era bem mais complicado. A ideologia colonial não podia admitir que os nativos fossem homens livres. Havia, pois, que investí-los de um estatuto especial que permitisse justificar a sua exploração. A idologia atribuía, assim, ao colonizador a já citada missão de civilizar e "*incorporar fraternalmente no organismo político, social e econômico da nação portuguesa*" aqueles a quem se tinha ocupado os territórios e que eram considerados atrasados, primitivos, crianças grandes. (MOUTINHO, 2000, p.21).

Nasce deste modo, e como forma de justificação e de dominação dos territórios colonizados o Acto Colonial. Este documento prescrevia o seguinte:

> "Art.2º - É da essência orgânica da nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente.
>
> Art.3º - Os domínios ultramarinos de Portugal denominam-se colônias e constituem o Império Colonial Português. O território do império é o existente à data da publicação deste diploma.
>
> § único – "A Nação Portuguesa não renuncia aos direitos que tenha ou possa vir a ter a qualquer outro território colonial". (MOUTINHO 2000, p.23).

As asserções para justificar a política portuguesa quanto à educação dos negros, só foram quebradas após o início da luta de libertação nacional em Angola, e concomitantemente possibilitou a abolição do estatuto português de indigenato que conformava o quadro político português nas suas ex-colónias.

Falando-se do Estatuto do Indígena ou do Indigenato, é tratar-se da condição mais humilhante em que o africano havia sido reduzido e conduzido. E para atingir-se o estatuto de homem civilizado tinha que passar por determinadas fases morfaseadas, e só assim atingiria o estado "pleno de um homem civilizado". Assim, com a implantação da República em Portugal foi preciso rever-se a situação relacional com os africanos, isto é, com a renovação dos métodos da Política Colonial vigente. E uma das principais medidas foi à criação do Ministério das Colónias, através do Decreto de 23 de Agosto de 1911. Entretanto, a lesgislação sobre o indígena e a assimilação foi se alterando ao longo da primeira metdade do século XX, até atingir o seu ponto mais alto de rompimento, com o início da Luta de libertação Nacional em Angola, em 1961. Entretanto, uma pergunta se afigura colocar. Quem é o Indígena na visão da legislação portuguesa e mesmo dos países colonizadores em África?

Segundo, Silva Cunha (1953), na sua obra sobre o Sistema Português da Política Indígena, escreveu:

> A determinação de quem, para efeitos legais, deve considerar-se, pode fazer-se segundo dois critérios fundamentais: o critério racial ou étnico, e o cirtério cultural. Pelo primeiro, característico dos sistemas que se baseiam na discriminação racial, serão indígenas os naturais das colônias que pertençam às raças nativas; pelo segundo, próprio dos sistemas que visam à assimilação, serão indígenas apenas aqueles elementos da população nativa que, pelas suas concepções morais e sociais, pelos seus usos e costumes, individuais ou colectivos, se integrem na cultura própria e característica do gurpo étnico a que pertencem. (CUNHA, 1953, p.177).

Entretanto, apesar destas medidas legislativas havia outras formas diferentes de relacionamento no trato com os indígenas das colônias portuguesas, no caso, entre Angolanos, Cabo Verdianos, Moçambicanos, Guineenses e São Tomenses. E para se atingir o estado de "civilizado" tinha que se obedecer e se processar dentro dos procedimentos legais para o efeito. Na lógica do pensamento colonial, Silva (1953), justifica a passagem da situação de indígena à de não indígena:

> Este momento deve marcar o termo da evolução que, sob a acção educativa e civilizadora que exercemos no Ultramar, se vai processando nas populações nativas. A concessão da passagem de uma a outa situação só deve ser feita,quando o indígena esteja veradeiramente integrado na civilização portuguesa, e não deve ser regateada quando este facto se verificar. Não se deve pecar nem por excesso nem por defeito, sob pena de se falsear a nossa Política Indígena. (SILVA, 1953).

Porém, outra situação se colocava ao "*rito de passagem*" do homem negro "*primitivo*" ao *assimilado*, o homem imtermédio entre o homem "*civilizado*" e o indígena "*primtivo*". O próprio (SILVA, 1953) se justifica:

> Ora, a este respeito, o que se verifica, na prática, é quase completa ausência de providências legislativas adequadas. Em Angola, nada existe legislado sobre o assunto. A transição da situação de indígena para a de não indígena faz-se através da emissão de um certificado ou alvará de assimilação. A competência para concedê-lo pertence aos administradores de circunscrição ou de concelho, mas, como os trâmites do respectivo processo não estão regulados por lei, daqui resulta que tudo se passa arbitrariamente, consoante o critério pessoal dos funcionários. (SILVA, 1953).

Segundo Khazanov (1978), em relação ao processo de assimilação nas ex-colonias portuguesas, escreveu:

> Nos tempos do fascismo foi adoptada, como base das relações inter-raciais nas colónias a doutrina da chamada assimilação. Esta doutrina tinha como ponto de partida "*inferioridade*", da raça africana e colocava consequentemente os europeus na qualidade de tutores e preceptores naturais dos africanos. Tentando conferir uma base "*cientifica*", à teoria de assimilação. (KHAZANOV, 1978, p. 93).

Como se pode constatar o critério de raça foi utilizado em toda politica ideológica colonial portuguesa. O homem branco foi apresentado e tido como o "*pai*", o "*tutor*", tal como aconteceu no Congo-Belga, com Leopoldo II, que orientava os missionários católicos e protestantes a exigirem aos africanos que os chamassem de "*pa*i", que nas línguas, kikongo, dso Bakongo, significa **Tata** – Pai.

Retomando Khazanov (1978), este traz o pensamento do último ditador português, Marcelo Caetano, sobre a matéria:

> "Os negros devem ser governados e instruídos pelos europeus, uma vez que não conseguiram desenvolver os países que povoaram no decorrer de milhares de anos. Não inventaram nada de últil, não fizeram nenhuma descoberta técnica de valor, não fizeram qualquer conquista importante para a evolução da humanidade, nada fizeram que possa ser comparado com os resultados alcançados pelo europeu nem mesmo pelo asiático no domínio da cultura e da técnica".

Todavia, pensamentos rácicos como este foram marcantes durante o período colonial em Àfrica e nas Américas. O contrário não poderá ser dito e nem é justo. A realidade dos factos estava no meio da divisória como se diz na lingugem africana: "A verdade está entre eu e você.Ela situa-se no centro".

Toda tecnologia e saberes africanos foram negados reduzidos a meros objetos de "atracção" do homem branco. Mas, a verdade estava lá presente. E continua mais uma vez Khazanov (1978, p. 94), justificando a realidade dos factos encontrados entre os africanos, e esclarece:

"Na época da chegada dos colonizadores, os africanos encontravam-se num estádio relactivamente elevado de desenvolvimento: conheciam métodos de fundição de ferro e eram mestres hábeis na produção de artigos de cerâmica, madeira, ouro, fibras têxteis e couro; em várias regiões existia uma sociedade de classes e Estados. O desenvolvimento político, econômico e cultural dos povos africanos foi interrompido depois de caírem sob o domínio dos colonizadores"

Finalmente, quem era o assimilado? Era aquele indígena que cumprisse com as normas legais estabelecidas na sua condição de passagem para a nova categoria social, isto é, ter adquirido as novas concepções de vida e a cultura próprias da civilização portuguesa, abandonaram os hábitos tradicionais e as organizações sociais a que pertenciam. O Homem destribalizado e que já nem à casa dos seus pais poderia freqüentar, a não ser na calada da noite para não perder o estatauto adquirido.

Na minha língua Kikongo, eram os considerados, "*Mundele Ndombi*", ou "*Negro Branco*". Só assim se poderia compreender a política ideológica e colonial portuguesa na sua acção educadora nas ex-colónias africanas. A cultura é um fenômeno social que não se adultera de um dia para o outro. Nesta condição a resposta foi dada por um Administrador do sistema colonial português em Angola, Morais Martins (1958.p.77), ao reconhecer os fracassos portugueses, no dominio cultural, nos primeiros contactos com o Estado do Kongo: "Era um

sonho irrealizável, porque a cultura de um povo, a sua herança social, embora não seja totalmente imutável, não pode transformar-se repentinamente, nem mesmo aceita todas as inovações que nela se pretende introduzir.
Finalmente, numa outra perspectiva, Bender (1976), esclarece:

> "Importa não pressupor que pelo simples facto de os portugueses elogiarem a sua suposta "superioridade" cultural e material e rebaixarem as culturas autóctenes, os africanos necessaraiamente acreditavam neles. Talvez tenha sucedido o contrário, conforme acontece com os trabalhos de estudiosos portugueses e com os temas dos escritores assimilados; contudo pelo mesnos 80% da população angolana, nenhuma destas perspectivas representava a realidade dos contactos culturais. A maior parte dos africanos permanecia psicologicamente, se não no plano físico, fora do âmbito da cultura portuguesa". (BENDER, 1976, p.309).

Todavia, a realidade dos saberes endógenos produzidos no interior das diferentes comunidades era e é assegurada ainda no meio rural, por essas comunidades afastadas dos grandes centros urbanos, preservando os saberes e os conhecimentos endógenos que lhes foram transmitidos por meio da tradição oral, passando-os para as novas gerações, bem como aos grupos de intelectuais Bakongo que mesmo instruídos e alfabetizados em línguas européias, continuam mantendo forte o exercício da oralidade e não somente da escrita. Muitos intelectuais angolanos de vivências culturais da oralidade e de diferentes formações acadêmicas foram iniciados na Palavra.

Esses fatos constituíram a minha motivação para pesquisar a educação tradicional no noroeste de Angola, formas de transmissão de saberes e sua presença na Bahia. Objeto desta pesquisa e sua revalorização como elemento primordial no contexto atual da educação e promoção da cidadania que precisa ser reconhecido e legitimado pela educação formal. Assim se pode compreender o papel e a importância da oralidade na educação e na formação das nossas jovens gerações dentro do seu contexto sociocultural e da construção da cidadania.

O Congresso de Ciências Históricas de Paris, em 1950 conforme foi citado anteriormente foi um marco na abordagem e tratamento da tradição oral africana. Muitos historiadores, linguistas e antropólogos, missionários e antigos governantes administrativos das metrópoles revisaram os seus antigos escritos e deram outro tratamento as questões africanas, antes vistas como assuntos sem interesse. Ki- Zerbo (2009) confirma este novo enfoque:

> A maior parte dos historiadores da África admite agora, porém, a validade da tradição, mesmo se muitos a consideram menos consistente do que as fontes escritas ou exigem que ela seja escorada por outra fonte. Ora nem os próprios documentos escritos escapam a esta famosa regra do *testis unus testis nullus*. Em contrapartida, numerosos autores como H.Deschamps, J. Vansina, D.F. McCall, Person, etc, consideram a tradição oral como uma fonte tão respeitável como os escritos, embora em geral menos precisa (KI-ZERBO, 2009, p.20).

Sob esse olhar, a aceitação ou não da tradição oral como método científico de pesquisa para a África continuou a dividir os especialistas das diferentes escolas de formação: funcionalistas, difusionistas, estruturalistas e evolucionistas. Estes continuavam a não dar razão aos assuntos da história da África, apesar da produção de muitos trabalhos científicos iniciados por alemães após a Primeira Guerra Mundial. Muitos desses especialistas continuavam a acreditar que os povos da África, na sua fase de evolução histórica, não haviam desenvolvido uma

história autônoma, ou mesmo que fossem civilizações dignas deste nome, no quadro de uma evolução que lhes fosse peculiar.

Várias teses foram elaboradas durante a segunda metade do século XIX e durante o século XX no intuito de continuar-se a ressaltar e perpetuar a inferioridade dos africanos. Pode-se continuar afirmando que, até o limiar do século XXI ainda assistimos discursos e teses marcadas por teorias e pensamentos eurocentristas, preconceituosos de diferentes ideólogos do século XIX sobre a África e seus povos.

Do lado do continente'martirizado', os fatos históricos vão confirmando a veracidade da sua evolução histórica peculiar, ao afirmar-se, sem remorsos que a "*África é o Berço da Humanidade"*. Os resultados dos diferentes estudos epistemológicos, antropológicos, arqueológicos e, recentemente, os genéticos, colocaram o acento tônico sobre as dúvidas que pairavam e continuavam a perturbar os especialistas ascéticos sobre a realidade da África e o valor do homem africano como um todo.

As justificativas sobre essas teses e outros escritos fluíram de várias vertentes. D.A. Olderogge, especialista em Ciências Sociais na África e membro da Academia de Ciências da ex-URSS (atual Rússia), escreveu:

> Essas teses são encontradas com frequência nos trabalhos de muitos pesquisadores europeus do século XIX. Elas serão sistematizadas e cristalizadas sob forma de doutrina por estudiosos alemães, etnógrafos e linguistas, nos primeiros decênios do século XIX. Nessa época, a Alemanha era o principal centro de estudos africanos. Após a partilha do continente africano entre as potências imperialistas, começaram a aparecer em profusão na Inglaterra, França, e Alemanha trabalhos que descreviam a vida e os costumes dos povos colonizados. Foi, sobretudo, na Alemanha que se reconheceu a importância de um estudo cientifico das línguas africanas. O ano de 1907 viu surgir o estabelecimento, em Hamburgo, do Instituto Colonial, que depois se tornou um grande centro de pesquisa científica, onde foram elaborados os mais importantes trabalhos teóricos da escola alemã de estudos africanos (OLDEROGGE, 1980, p.287).

É com essas justificativas lingüísticas que os intelectuais africanos e os africanistas iniciaram o estudo sistemático da tradição oral africana. Os diferentes obstáculos levantados sobre o estudo, análise, interpretação e aceitação ou não da veracidade histórica da Tradição Oral, das críticas severas referentes à sua cronologia começavam a merecer o tratamento devido. O silêncio, as distorções da fala, dos erros, das omissões, de consciência, de percepção e de interpretação, tudo isso visto no quadro de uma subjetividade que vai possibilitar a abordagem dos fatos de outra maneira.

O conhecimento da tradição, como se sabe, é transmitido de geração em geração ao longo dos tempos. O universo sócio cultural em que ela se desenvolve é dominado pelo círculo da palavra, da educação e da iniciação. Esta, por sua vez, é dita, proferida, ritualizada, recitada, cantada, gesticulada, teatralizada e dançada. Ela caracteriza-se pelo seu conhecimento perceptivo do mundo exterior e dos grupos comunitários, da vida cotidiana, da estratégia social no seio do grupo de pertencimento e das sociedades globais em geral.

Entretanto, a escola enquanto instituição responsável pela difusão do conhecimento historicamente produzido na sociedade nega toda essa gama de saberes endógenos presentes

nas comunidades africanas através da oralidade, atuando como aparelho ideológico do estado[9] e, portanto, não inclui em suas propostas curriculares o ensino dos conhecimentos endógenos das diferentes comunidades etnolinguísticas do país, mesmo após a independência de Angola.

Vale ressaltar que essa situação de sonegação do conhecimento endógeno dos diferentes grupos sociais angolanos norteou toda a política educacional do período colonial até aos primeiros anos após a independência do país. Não por ausência de políticas públicas inclusivas da problemática das realidades socioculturais das culturas outrora marginalizadas, mas sim, primeiro pelo longo período de guerra em que o país esteve mergulhado, numa guerra fratricida que destruiu todas as infraestruturas sociais, escolas, hospitais e vias de comunicação.

Segundo pela falta de quadros técnicos formados e especializados para darem as respostas adequadas e desejadas para o enquadramento e tratamento de assuntos que têm a ver com a vida e o patrimônio cultural da identidade dos povos de Angola. Terceiro, terminada a guerra que impediu a concretização destes objetivos, a presente Reforma Educativa em curso no país e através do seu Sistema Nacional de Educação, já prevê nos seus currículos o reconhecimento e a necessidade da integração e a promoção de uma política educacional inclusiva que possibilite a recuperação das identidades culturais, dos seus saberes endógenos, que na realidade não se faziam presentes nas políticas públicas educativas do país.

Tudo isto tem a ver ainda com o legado das políticas educacionais do passado colonial. As ações missionárias, administrativas, as famosas “missões civilizadoras” contribuíram para a materialização do projeto ideológico de eliminação de hábitos e costumes característicos dos povos ditos “primitivos”, “selvagens”, “indígenas” e “sem história”.

Diante desses fatos, o sistema colonial impôs a sua proposta de educação sonegando dessa forma toda realidade sociocultural das comunidades angolanas. Assim, as marcas da oralidade e das manifestações culturais comunitárias nunca fizeram parte dos manuais escolares e nem tão pouco foram consideradas na elaboração dos currículos escolares.

[9]Segundo Althusser, a escola como está organizada para reproduzir a ideologia e os interesses do estado desconsiderando muitas vezes os direitos dos cidadãos.

CAPÍTULO 2:
OS BAKONGO EM ANGOLA: HISTÓRIA E CULTURA

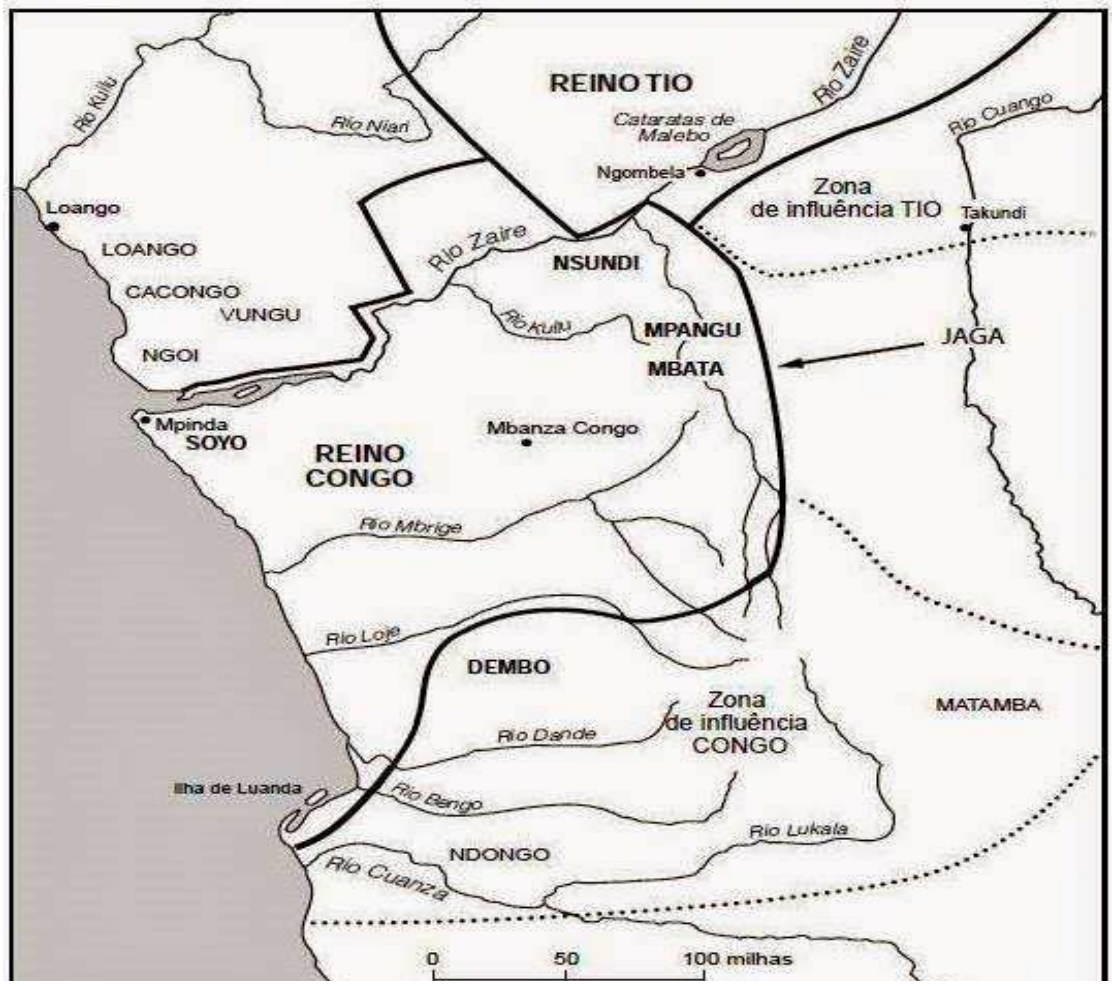
2. OS BAKONGO EM ANGOLA: HISTÓRIA E CULTURA

Os Bakongo de Angola são os povos que pertenceram ao antigo estado do Kongo, que nos escritos historiográficos é o Estado do Kongo, com sede em Mbanza-Kongo, hoje capital da Província do Zaire. Na atualidade os Bakongo de Angola encontram-se repartidos no Noroeste do país nas Províncias, de Cabinda, Uíge e Zaire. No seu conjunto o grupo etnolinguístico e cultural Bakongo encontra-se repartido na parte Noroeste da África Central, entre a República de Angola, República do Congo, República Democrática do Congo e a parte sul da República do Gabão. A sede da sua capital cultural encontra-se em Angola, que após a independência do país voltou a retomar a antiga designação de Mbanza-Congo, que os portugueses haviam retirado após construção das primeiras igrejas no Estado do Kongo, e de terem baptizado a capital com o nome de S.Salvador.

2.1. REINO DO KONGO.

2.1.1 Situação geográfica.

Figura 7 – Mapa o Reino do Kongo e seus vizinhos



Fonte: OBENGA, T. e VANSINA, Jan. O reino do congo e seus vizinhos In: OGOT,Allan (edit). *História geral da África, V:* África do século XVI ao XVIII. Brasília: UNESCO, 2010. p.509.

As origens do reino do Kongo remontam ao fim do século XIII-XIV e ocupava um território que se estendia desde o Rio Kwilu – Nyari (ao norte do Porto de Loango) até o Rio Loje (no norte de Angola), do Atlântico ao Rio Kwango, cobrindo todo o Baixo-Congo (na actual República Democrática do Congo), a Província de Cabinda e a República do Congo-Brazzaville (Munanga, 2009, p.71).Porém, importa a partida fazer-se um esclarecimento necessário sobre a escrita da palavra Kongo com "K" e Congo com "C".com "C", segundo J.Van Wing, (1959, p.19), esclarece: "*Escrevemos Kongo, por designar o antigo reino dos Bakongo*". Para o historiador Robert F.Thompson (2011), escreveu:

> Ao escrever o Kongo com K, em vez de C, os africanistas distinguem a civilização do Kongo e o povo Bakongo da entidade colonial chamada de Congo Belga (actualmente Zaïre) e da atual República Popular do Congo-Brazzaville, que incluem numerosos povos não Kongo. Tradicionalmente a civilização Kongo abrange o moderno Baixo-Zaïre e os territórios vizinhos na moderna Cabinda, o Congo-Brazzaville, o Gabão e o norte de Angola. Os povos Punu (do Gabão), Teke (do Congo – Brazzaville), Suku e o Yaka (da área do rio Kwango, a leste do Kongo, no Zaïre) e alguns dos grupos étnicos do norte de Angola partilham conceitos culturais e religiosos fundamentais com o povo Bakongo e também sofreram, com eles, a experiência penosa do tráfico de escravos transatlântico. Os traficantes de escravos do começo dos anos 1500 usaram o nome "Kongo", pela primeira vez, somente em relação ao povo Bakongo. (THOMPSON 2011, p.108)

Em 1482, quando o explorador português aportou nas margens do Rio Nzadi (que na língua local, Kikongo, significava "Rio Grande") batizado de Rio Congo pelos portugueses, este reino já existia há quase um século. O reino do Kongo foi dotado de uma estrutura política centralizada e das mais sólidas na África Central. De acordo com Munanga (2009, p.71):

> A estrutura política do Congo no século XVI segue o exemplo das estruturas políticas dos reinos costeiros africanos, cuja característica principal é o estado com poder centralizado. O grau de aperfeiçoamento desse reino levou alguns autores ocidentais a pensarem que tenha sido pelos portugueses no início do século XVI, hipótese que não resiste às provas históricas. (MUNANGA 2009, p.71)

2.1.2 a estrutura política kongo

O poder político era exercido por um soberano com a designação de *Ntotila-a-Kongo*, o que significa na língua kikongo, aquele que congrega, une os seus povos, os Bakongo. Por outro lado, era também designado de *wene-Kongo*, wene a kongo; Mfumo-a-Kongo; Ntinu a kongo que para os portugueses nos seus escritos de crônicas de viagem e mesmo na historiografia passou a ser o Manicongo, o Senhor do Kongo. Finalmente**,** Mfumu–a–Kongo, o Senhor dos Bakongo ou ainda *Ntinu-a-Kongo*.

Segundo Salim Abdelmadjid (2007), os estudos de antropologia mostram que o rei é o *Mfumu* (primogénito, tio materno) de todas as famílias e de todos os clãs matrilineares que se reconhecem, segundo a tradição oral dos antepassados fundadores comuns. Pode-se então concluir que o rei é um chefe superior acima de uma rede de clãs e linhagens, que o seu reino não é um Estado monárquico no sentido europeu.

Assim, para o estudo das formas de organização social e as referentes ao Lumbu, isto é, as estruturas residenciais do antigo Estado do Kongo, importa aqui fazer-se um recuo no espaço

e no tempo, buscando compreender estas estruturas a partir do período anterior a presença portuguesa no Kongo.

Segundo Elikia M'Bokolo(2009, p. 182), exprime:

> "No que se refere às formas de organização social e às estruturas residenciais, pode verificar-se que nas décadas ou no século procedendo à fundação do reino, estavam em concorrência ou em situação de complementariedade dois sistemas: o primeiro, **dikanda** ou **kanda (pl. wakanda),** baseada na filiação e no sistema de parentesco; o segundo privilegiava pelo contrário as relações baseadas na residência. Se bem que a kanda fossem matrilineares, a filiação paterna incluía efeitos não desprezíveis sobre o indivíduo: era a partir dela que definiam os tabus alimentares; além disso, todos os indivíduos recebiam o nome de seu pai como segundo nome e, enfim, no momento de instalar os indivíduos do sexo masculino tinham o direito de escolher as terras da linhagem ou do clã paterno de preferência às que pertenciam à linhagem materna"

A abordagem de Elikia Mbokolo é a que continua a manter as relações de parentesco Kongo. São matriarcais, onde o irmão materno é o chefe da linhagem e responsável pelos assuntos da família.

O Soberano fundador do reino do Kongo chamava-se *Nini-a-Lukeni*, originário da parte norte do Rio Nzadi, Vungu, na região de Mayombe, província de Nsundi do antigo reino do Kongo. O reino do Kongo politicamente estava dividido em seis Províncias, a saber: Mbamba, Mpemba, Mpangu, Mbata, Nsundi e Soyo. A capital do reino Mbanza-Kongo estava na província de Mpemba, mais tarde, S. Salvador após a presença missionária europeia, e aí terem construído as primeiras igrejas católicas ao Sul do Saara. A mesma continua a ser a capital da actual Província do Zaire e de memória histórica colectiva para todos os Bakongo. E como aconteceu em muitas partes de África, o reino do Kongo teve à sua volta outros estados vassalos como os de Loango, Kakongo e Ngoyo, ao norte do rio Nzadi. Ao Sul o Ndembu e o reino do Ndongo até a sua separação.

A língua oficial do reino e dos Bakongo era e é, o Kikongo. A estrutura de base política do Kongo era a *Vata* – Aldeia, constituída por várias unidades pequenas que são o *Lumbu* - residência familiar, também conhecido por *Belù.*O conjunto de várias residências, isto é, acima de cinquenta ou mesmo cem casas residenciais passam a designar-se de *Vata* – Aldeia. No caso europeu é a Vila. E logo acima da *Vata* surge a *Mbanza*, a cidade africana de facto. Daí a capital do reino ter a designação pela qual ficou reconhecida, *Mbanza-Kongo*, isto é, a Cidade dos Bakongo, o centro político por excelência.

A figura central desta estrutura política era o *Ntotila-a-Kongo*, como ficou expresso. A residência oficial do *Ntótila a kongo é o Lumbo Lwa Ntótila; Wene – Wa-Kongo; Mfumu –a aKongo; O Palácio Real, que também pode chamar Lumbo Lwa Nene – Lwa Ntótila a casa grande do rei – Palácio Real*. De seguida o Conselho dos Anciãos, *Mbanda-Mbanda*; *Mfumu-a-Nsí*, Senhor do Território; Mfumu Za Ns; Mfumu Za Ntoto; o Senhor da Terra, ou ainda donos das terras. *Mfumu-a-mpù,* o Senhor do Chapéu, o coroado, o detentor do poder. *Mfumu-a- Kanda*, o chefe da linhagem e das famílias directas, de alianças e até colaterais. Nestes dois títulos se enquadram os governantes das províncias do antigo reino do Kongo; *Mfumu- a-Nkókó*, o senhor do rio ou mesmo dos rios; *Mfumu- a- Nfinda*, o senhor da floresta ou das florestas.

No quadro mágico-religioso surge o *Nganga*, título polissêmico atribuído aos diferentes especialistas dos vários ofícios, sacerdotes, curandeiros, adivinhos, ferreiros, caçadores e outros. *Nganga – Ngombo*, o sacerdote do adivinho; *Nganga – Nkísi,* o sacerdote da medicina-terapeuta, cuja deformação do sentido real do termo pelos portugueses, passou a designar feitiço. Em mesmo, Nganga é o professor de uma dada especialidade

Para os *Bakongo, Nkísi* é o conjunto dos meios materiais (folhas, plantas, ervas, mineiros, água, fogo, terra, caulim, peles de animais, de serpentes e outros) que o adivinho, o curandeiro, o *Kimbanda*, utilizam para os diferentes casos de tratamentos e lhe inoculam a força de poder para poder agir e assegurar a cura ou a dinâmica da sagacidade e do sacro. O que se assemelha aos principais meios indispensáveis a um enfermeiro nos hospitais; *Nganga – lufú*, o ferreiro que nos seus trabalhos utiliza os foles, a bigorna a água e o fogo para os trabalhos de moldagem e tratamento do ferro e outros materiais similares. É o mestre dos minerais. *Ndokí*[10], no sentido real do termo para os Bakongo, este é o senhor de todos os males. A sua ação é mesmo maléfica. Apenas só sabe matar e enfeitiçar, utilizando todas as práticas inimagináveis para prejudicar o seu próximo. Em virtude das suas práticas maléficas, muitas vezes foi afastado do meio comunitário e viver em meios solitários, isolado da comunidade devido as suas práticas.

Conta-se que o caçador *Nimi-a-Lukeni*, com o seu grupo de caçadores atravessou o rio Nzadi em busca de novos espaços de caça que na altura ocupava tempo de alguns nobres e homens iniciados na caça. Nimi-a-Lukeni e os seus caçadores entram em contato com a população Ambundu e com estes estabeleceram laços de amizade e de casamento. Criaram assim o seu próprio espaço territorial e com sede em Mbanza-a-Nkongo, isto é, a cidade dos caçadores. É cidade dos caçadores em referência a sua atividade principal que era a caça. Com os primeiros contactos europeus e por questões de ordem semântica fonológica, passou a designar-se Mbanza-Kongo. Aludindo-se assim à cidade dos Bakongo. Foi batizado de São Salvador, em 1548 pelos padres jesuítas, após a construção das primeiras igrejas, sobretudo, da sua Catedral do século XVI, no Estado Kongo. Esta designação se manteve até a independência do país, mas voltando a ser novamente Mbanza Kongo.

Nsi território, era o primeiro marco de registo para se exercer o poder cognominado de Kifumu (poder) e o seu detentor Ntinu-a-Wéné (senhor, soberano). E para sê-lo era preciso ter população para dar credibilidade. O ato de sustentação do poder requer a entronização perante a sua população, entidades vizinhas e populações circunvizinhas são convidadas para darem testemunho ao ato. Alcançados todos estes fatores todos, o espaço territorial do *Kongo-dya-Ntótila* estendeu-se até aos limites que até hoje são conhecidos.

Para os Bakongo, a questão do *Nsi, Ntoto,* espaço (território, terra), é indissociável do *muntu*-homem. Por isso têm, a máxima que diz: "*Kálá yá ntótó, Kálá ye Wantu, Kálá ye Nzimbu ye bosi toma*". Significa dizer, "que tenha território, que tenha população e que tenha dinheiro, só assim te sentes realizado". O apego dos Bakongo a sua terra, a sua família e ao dinheiro tem origem neste princípio. É um princípio basilar que fez crescer e fortificar o antigo Reino do Kongo. A sua localização geoestratégica, os seus recursos econômicos, naturais e minerais contribuíram para a engrenagem do Kongo.

Como bem o afirmou Henri Braunschweig (2001):

[10] Indivíduo maldoso dotado de força destruidora, que provoca doenças, destruições e toda a casta de desgraças. Pode possuir o dom da ubiguidade ou transforma-se em qualquer animal (Martins, 1958, p. 68).

> O descobrimento do Congo atraiu, repentinamente, a cobiça dos europeus. Nada mais inesperado, pois nenhum governo, por volta de 1870, se preocupava com esta bacia de difícil acesso. Os navios não subiam além do estuário, por causa das numerosas corredeiras que enchiam o rio. (BRUNSCHWIG 2001, p.28).

Por outro lado, os trabalhos de exploração geográfica da África central levados a cabo por diferentes exploradores e viajantes dos diferentes países europeus, como: o Marquês de Compiègne, o naturalista Marche, o geógrafo Lenz(...) Os sábios europeus se interessavam, pela exploração das bacias áficas, da fauna, comoLivinsgstone, pelas nascentes do Nilo.Este grande explorador, médico e missionário esteve muitos anos perdido na região dos Grandes Lagos, em busca das nascentes dos maiores rios da região, o Lago Tanganica, que era designado pelos habitantes da região de Lualaba. Cameroun (1873), Pierre de Brazza-Savorgnan (1875-1879), ao serviço da França; Henry M.Stanley (1874) ao serviço dos periódicos, o daily telegraph de Londres e o New York Herald, cujos fundos da sua expedição foram por estes preparados e entregues para a exploração do Zanzibar.

Os resultados destas viagens exploratórias impulsionaram monarcas e homens de dinheiro, em busca de novos espaços e mercados para a expansão dos produtos europeus. É neste contexto que Leopoldo II, rei da Bélgica surge no quadro político africano, com ações filantrópicas, que em nada beneficiaram as populações locais. Pelo contrário, foi o filantrópico mais sanguinário que a África central e a historiografia africana conheceram neste período.

2.2 A ESTRUTURA ECONÓMICA BAKONGO

Da classe econômica se destacam os *Makota*. Para os Bakongo os *Makot*a eram os detentores do poder econômico e comercial. Por esta razão e outras, o reino do Kongo tinha a sua própria moeda o *Nzimbu*, pequenas conchas de moluscos que eram apanhadas na Ilha de Luanda. Assemelhavam-se aos cauris utilizados como moeda nos reinos costeiros de África Ocidental.

O *Ntótila-a-Kongo* era o detentor do monopólio da produção e da circulação da moeda em todo o reino, um caso idêntico aos reinos africanos. Responsabilizava-se da comercialização dos produtos locais, cobre marfim, sal, borracha, os tecidos de ráfia, muito apreciados pelas suas populações, também conhecidos como *lubongo*, e trocá-los em outras paragens bem distantes das suas comunidades. Havia outro tecido muito comercializado *nelele-a-mpoku*. Por isso, os Bakongo são conhecidos como exímios comerciantes, feirantes e difusores dos produtos europeus para o interior e vice-versa, das outras comunidades africanas seus vizinhos.

Para os Bakongo o seu calendário de atividades semanais se resume em quatro dias: *nsona, mpângala, nkenge e nkonzo.* Nestes quatros dias, eles circulavam vendendo seus produtos onde quer que fosse. Aos Makota, estes tinham muitos carregadores que se encarregavam de transportarem os produtos adquiridos no litoral para o interior e vice-versa. Normalmente, muitos destes carregadores eram escravos domésticos e não prisioneiros de guerra. Era a situação mais comum entre os Bakongo.

Durante muitos anos exerceram o comércio a longa distância que designavam por *kibáká-mbatì,* que significa o rasgar das calças. Isto é devido aos efeitos das vias por onde circulavam. Eram carreiros por onde ainda não existiam estradas. Durante a presença

portuguesa no reino e mais tarde com os holandeses foram os intermediários na troca de produtos por estes comercializados na Bacia do Rio Kongo.

> Pela qualidade dos seus produtos e, sobretudo, dos seus tecidos de seda trazidos de Java na Indonésia, a mulher do Kongo foi a primeira a "exalar" a sua beleza, daí os tecidos passarem a ser chamados "Panos do Kongo" até aos nossos dias, porquanto, nesta altura no reino não existiam fábricas para o efeito. Todavia, existiam no reino muitos mestres artesãos, ferreiros, oleiros, carpinteiros, marceneiros e outros, cujas obras de arte em madeira, marfim, pedra, cerâmica e artesanato ficaram muito referenciados nas obras dos cronistas europeus, de africanso e africanistas (OBENGA, 1974; G.BALANDIER, 1965; B.DAVIDSON, 1978; C, SERRANO, 2008; K. MUNANGA, 2009; J. KI-ZERBO, 2009).

Até hoje, a atividade comercial em feiras e em grandes espaços modernos fazem parte da vida dos Bakongo, onde queira que se encontrem dentro e fora do país de origem ou mesmo fora do continente. Regra geral, o bakongo é indissociável da sua atividade comercial. É o seu *modus operandi* natural.

As organizações sociais bantu, baseadas na consanguinidade real ou mística exigem um meio de transmissão, de herança e de preferência que as liguem a uma das genealogias biológicas, que toda pessoa recebe ou transmite: a paterna e a materna. Desse modo, o sistema de descendência ou de parentesco é unilinear ou unilateral. Existem, pois, dois sistemas: o patrilinear e o matrilinear (ALTUNA, 2006, p.106). Os bantu de Angola, como uma parte considerável dos povos da África central, praticam um sistema de parentesco matrilinear em relação à descendência, estrato social, sucessão e herança [...] embora a descendência e as linhagens constituídas fossem matrilineares, a autoridade ficava sempre nas mãos dos homens e não das mulheres (MUNANGA, 1996, p.96).

Neste vasto universo cultural dos bantu de Angola se se destacam os Bakongo, um dos grupos etnolinguisticos mais expressivos do país cuja capital cultural localiza-se na cidade de Mbanza Kongo, antiga capital do Reino do Kongo em Angola. A região dos Bakongo estende-se desde o litoral atlântico, a partir do rio Zaire ao Norte, até ao rio Kwanza ao sul atingindo o Stanley-Pool e o Kwango, a Leste, nos territórios que constituem hoje a República de Angola, do Congo e República Democrática do Congo.

O grupo Bakongo, devido à sua situação geográfica privilegiada, sobretudo, a da capital Mbanza-Kongo, como eixo central das influências dos grupos da costa atlântica e do interior do continente, encontra-se na encruzilhada de diversas correntes migratórias, culturais e comerciais, como os *Yombe, Nsundi, Manyanga, Nlaza, Nsuku* entre outras. Falantes da língua kikongo, os bakongo de Angola localizam-se no noroeste do país, mais precisamente, nas províncias do Zaire, Uíge e Cabinda.

> Nos finais do século XV, os portugueses entraram em contato com as terras do Manicongo, é o reino do Kongo, dos cronistas e missionários dos séculos seguintes. No século XVI, o reino do Kongo já era conhecido em Roma e por toda Europa. O tráfico de escravos leva-o ao Brasil e a América Central. É precisamente este tráfico de escravos que irá manter o Kongo dentro das atenções do mundo. Sem este tipo de comércio, o reino do Kongo teria sido completamente esquecido tal como foi abandonado mais tarde. O relativo isolamento a que foi votado o florescente reino é a causa principal da escassez de dados históricos relativos aos últimos séculos, Afonso (1997, p. 67).

> Pelo ano de 1450, o reino mais vigoroso na área ocidental, perto da costa atlântica, era o do Congo, e os Congolenses conservaram a sua história com algum cuidado. As tradições deste povo esboçam um quadro de migrações, de aldeamentos novos, de ajustamento a condições locais na essência (DAVIDSON, 1974, p.79).

Com efeito,

> O papel dos Bakongo na história da África Central foi determinante, sobretudo, pela potente originalidade duma cultura que soube impor-se a tantos grupos marginais e assimilar os mais diversos contributos sem perder o essencial do seu poder. Este caráter de unidade de grupos heterogêneos, vindos da costa e do Continente, abertos a toda uma rede de contatos e interpenetrações diversas, é em resumo, o de organização política em grandes chefaturas de direito sagrado, o de uma estrutura social e do equilíbrio entre matrilinear e patrilinear o que nem sempre acontece na sociedade Kongo, registrando-se frequentemente a sucessão pela linhagem matrilinear, e o de um sistema de representações baseado nos cultos paralelos dos gênios étnicos e dos antepassados. (GONÇALVES, 1983, p. 6-7).

Nas sociedades Bakongo de Angola, o uso de instrumentos musicais na contagem dos contos, lendas, etc., são muito frequentes o que dá certa melodia ao conto. Logo a coleta, por conseguinte deverá velar e respeitar as condições naturais nas quais estes textos são cantados em público ou em privado. O estudo etnomusicológico, permitirá melhor compreender o sentido, o valor e a importância dos textos assim recolhidos. A análise da estrutura musical destas partes permite compreender ainda mais a composição literária. Entretanto, a música sendo um elemento essencial da tradição oral, a etnomusicologia deverá tomar o seu lugar ao lado das outras disciplinas na elaboração e estudo da História de Angola.

2.3. A TERAPEUTICA TRADICIONAL

Outro aspecto relevante da cultura Bakongo relacionada à tradição oral, tem a ver com os conhecimentos e práticas terapêuticas transmitidas de geração em geração. Entre os Bakongo, como para a maior parte dos Bantu, as práticas medicinais tradicionais se fazem com base no recurso das raízes, folhas e plantas, minerais, ossos de animais selvagens usados para o tratamento de doenças como infertilidade, impotência sexual, epilepsia, intoxicação por veneno, entre outras.

A medicina tradicional é eficaz na cura de muitas doenças físicas e mentais. Resulta da combinação de conhecimentos, habilidades e práticas baseadas em teorias, crenças e experiências usadas para prevenção, diagnóstico e tratamento. A medicina tradicional, definida como o total de conhecimento técnico e procedimentos baseado nas teorias, crenças e as experiências indígenas de diferentes culturas, seja ou não explicáveis pela ciência, usados para a manutenção da saúde, como também para a prevenção, diagnose e tratamento de doenças físicas e mentais (OMS, 2003).

Em Angola, a medicina tradicional assenta fundamentalmente na fitoterapia, visto que 72,4 % da população utilizam as plantas medicinais para o tratamento de diversas doenças. É habitual as pessoas recorrerem à medicina tradicional para o tratamento de doenças, quando pela medicina convencional não encontram a resposta desejada, conforme matéria publicada pelo (Jornal de Angola, de 30/08/29).

O terapeuta tradicional é reconhecido pela sua comunidade por ser competente e eficaz na prestação de cuidados de saúde, baseados nos conhecimentos tradicionais, sejam eles religiosos culturais ou sociais, e que visam o bem-estar mental, físico e social das comunidades. Neste campo de medicina tradicional africana, José Redinha (2009, p.410), comenta:

No terreno das medicinas africanas, e não obstante as conquistas notáveis no domínio da saúde pública, bem afirmadas nas batalhas vitoriosas contra as epidemias, o flagelo da triapanosomíase e variada espécie de morbos, a mágico-medicina matenha um secreto prestígio. É, aliás, bem conhecido, mesmo na fase de evolução adiantada, que as crenças nos mágico-curandeiros constituem um supremo e íntimo apelo, de que dão flagrante exemplo às praticas da ***Umbanda*** angolana, miscelânia interligada de animismo, cristianismo e espiritismo, que estendeu ao Brasil o seu domínio, em curisoa e latente transculturação.

Ali está patente um testemunho de um eminente etnólogo que dedicou a sua vida acadêmica no estudo das Etnias de Angola, sobre as realidades culturais encontradas e que procurarm ser escondidas por aqueles que não se reviam nestas vivências socioculturais e menos credíveis. Hoje, a realidade da medicina terapeutica tradicional angolana se mantém viva e mais forte.

2.4 A COSMOLOGIA E O PODER RELIGIOSO BAKONGO

Para os Bantu em geral e para os Bakongo em particular, **"***E Muntu Kalendi vanga Konso Kwa Salu ko, Kondwa Kwa Nzambi"* o que significa que a pessoa humana não deve realizar qualquer tipo de trabalho/actividade sem a presença de *Nzambi-Deus*. Para eles *Nzambi* é o onipresente e onisciente. Por isso, a arqueologia a efetuar não deve esquecer-se desta grande realidade que afinal foi o primeiro ponto de partida de todas as controvérsias que irão opor os diferentes missionários, pesquisadores e estudiosos do Antigo Reino do Kongo.

No Século XVI após os primeiros contactos entre os africanos e os europeus, neste caso, os portugueses, o quadro da vida religiosa do Kongo altera-se, aproveitando estes últimos, o clima de boas relações e amizade recíprocas que existia entre o rei do Kongo e o de Portugal. Era o início de uma política-ideológica engendrada dos cânones da civilização europeia.

> Em 1490 segue para o Kongo uma verdadeira expedição, de carácter inteiramente pacífica, cujo fim primordial era estabelecer fortes relações de amizade com o rei do Kongo e iniciar a evangelização da terra e da sua gente. Dessa embaixada faziam parte fidalgos, missionários e artífices, não faltando também mulheres para ensinarem as da terra a amassar o pão – satisfazia-se o desejo do rei, que, por intermédio dos primeiros portugueses que o visitaram, havia solicitado o envio de missionários e também de "mestres de carpintaria, e pedraria para fazerem Igrejas; e outras Casas de Oração, assim como as havia neste reino-o de Portugal. (MARTINS, 1958, p. 15-16**).**

Estava assim dado, o primeiro passo para a cristianização do Kongo, ao modelo europeu. Com a presença missionária europeia, a vida espiritual e material do reino do Kongo entra numa fase de desconstrução total. A conversão de D. Afonso I significou a destruição da vida espiritual do Kongo e a integração de novos valores europeus. As escolas iniciáticas e os seus guias foram perseguidos e isolados. O *Nganga*, que para os Bakongo era o sacerdote, médico, psicólogo, sociólogo, ferreiro, etc., passou a ser o elemento número um a ser afastado, porque se acreditava que seu poder tradicional punha em perigo os novos valores e interesses do Kongo, da política portuguesa de então e dos seus interesses religiosos e económicos.

Como consequência, o termo *Nganga* que, grosso modo, pode ser lido como sacerdote africano, foi adaptado e integrado no rito católico como, *Nganga–Nzambi*, dada a sua influência social. Era o início da integração de elementos africanos no ritual religioso católico europeu. Com a cristianização do africano no Kongo manteve-se e incorporou-se a designação de *Nzambi-a-Mpungu* – Deus todo Poderoso; Deus - Forte para designar o Ser Criador – Nzambi Nvangi, o criador de todas as coisas.

Será que a introdução da nova religião – a Cristã – resolveu o problema da aceitação da mesma pelos congueses? Os fatos históricos registrados neste período demonstram bem que não foi fácil efetuar-se esta fusão de duas religiões, a africana e a européia.

> Para J. Thornton: "A fusão de religiões requer algo mais que a simples mistura de formas ideais de uma religião com outra. Exige a reavaliação dos conceitos básicos e das fontes de conhecimento dessas religiões encontrarem a base comum. A religião praticada nos séculos XVI e XVII não era simplesmente um conceito intelectual elaborado pelas pessoas e sujeito a ponderações ou debates. Ao contrário as ideias e as imagens eram "recebidas" ou "reveladas" por seres de outro mundo de alguma maneira, e o único papel dos humanos era interpretar essas revelações e agir de acordo com elas. Assim, a filosofia religiosa não foi à formadora da religião as revelações sim. A filosofia religiosa apenas as interpretava. (J. THORNTON, 2004, P, 313).

A asserção de J. Thornton aproxima-nos aos fatos reais que atingiram a vida espiritual *conguesa*. A reinterpretação das revelações existentes permitiu alterar o quadro da relação religiosa entre as entidades do reino fundamentalmente, o Nganga e os sacerdotes europeus. É assim que se pode compreender este processo dentro das dinâmicas culturais emergentes.

Estamos certos de que as revelações existiram em todas as sociedades e em todos os tempos, e para o reino do Kongo não era exceção. Os fatos e os relatos dos diferentes missionários de fraca formação acadêmica e mesmo bíblica, crítica que seria feita mais tarde, pelos missionários de outra formação teológica e espiritual, que consideravam estas revelações africanas como diabólicas e satânicas. Dialogando novamente com o pensamento de J.Thornton, sobre as formas dos africanos interpretarem a sua cosmovisão sobre a vida e o mundo, escreveu:

> Os africanos possuíam uma variedade de tipos de revelações pelas quais podiam conhecer os desejos do outro mundo ou pedir que usassem seus poderes neste mundo para ajudá-los. A informação contida nessas revelações podia então ser reunida em uma cosmologia e filosofia abrangentes, e as instituições, os prêmios e as punições recebidas eram compilados em um código de comportamento e uma religião. Tanto o cristianismo quanto as religiões africanas foram construídos da mesma maneira, através de interpretações filosóficas de revelações. As africanas, entretanto, ao contrário das cristãs, não construíam essas interpretações religiosas de modo a criar uma ortodoxia. (J. THORNTON, 2004, p.324- 325).

O mesmo autor continuando na sua abordagem alude:

> A realidade religiosa da idade média era igual em todas as sociedades de então, umas mais e outras menos, consoantes os níveis de desenvolvimento. Se para os africanos as revelações eram descontínuas e para os europeus a revelação era contínua, resumida na bíblia, que fornecem a base inviolável para a fé e a estrutura de grande alcance para a religião e a cosmologia. Mas nem a igreja nem os leigos deixaram de acreditar na realidade da revelação

> contínua. Os trabalhos de doutores e pastores da igreja eram vistos como inspirados pelo Espírito Santo, sendo assim uma revelação contínua. Assim sendo os europeus do sec. XVI acreditavam que vários presságios, adivinhações e aparições de seres do outro mundo aconteciam constantemente e consultavam com regularidade astrólogos, geomânticos ou outros adivinhos e curandeiros. (J. THORNTON, 2004, P. 328).

Entretanto, (J. Redinha, 2009, p.411-412), sobre a problemática da religiosidade africana no período colonial em Angola, é do seguinte alvitre:
No terreno propriamente religioso, esta complexidade aumenta. Os progressos do cristianismo,embora notáveis, atingindo muito além do corpo visível da Igreja,pela forte domestificação sobre as práticas das magias más,dos ordálios e das designadas feitiçarias, não apagou, por enquanto, um âmago animista profundo.
O problema não está em que o africano sofra falta de crença, mas antes da sua abundância, e tanto que, mesmo no culto católico se observa excederem, muitas vezes, nas suas devoções, a própria doutrina da Igreja. O que realmente acontece, é a tensão animista alimentar um circuito de energia alargado numa particular visão do mundo transcendente, motivado de variada ordem. Daí a capacidade da "religião étnica" em associar e amalgamar a si os diversos credos, originando os cultos sincréticos, de que as igrejas negras, profético-messiânicas,foram um divulgado e não pacícfico exemplo – para o que influi, é certo, uma exagese de textos muitas vezes desfigurada.

O apresentado por Redinha (2009),faz um testemunho do que le viveu enquanto estudioso e pesquisador das etnias de Angola e num período de uma ditadura ferronha de Portugal.As populações sobre a problemática religiosa nunca foram inativas,procuraram sempre conservar e preservar o seu legado m´stico-religioso.O que possibilitou o surgimento da Igreja Kimbanguista no Congo-Belga,hoje República Democrática do Congo e da Igreja Tocoista em Angola.Estas duas Igrejas,para além das suas bases serem do Protestantismo Baptista-inglês,cedo incutiram nos seus crentes os princípios basiliares de um sincretismo religioso africano iniciado por Kimpa Vita,nobreza real do Kongo,entre finais do século XVII e XVIII no estado do Kongo.

Sobre este sincretismo religioso africano no Kongo, D.BIRMIGHAN (1981, p.67-68) e sobre o papel religioso dos missionários capuchinhos no Kongo teceu:
Alguns dos rituais católicos e objectos sagrados foram bem recebidos entre os congueses, mas foram incorporados nas cerimônias e santuários costumeiros de forma que parecia blasfêmia aos olhos dos provincianos Capuchinhos italianos, que não toleravam o sincretismo religioso. Mesmo os movimentos que tentavam dar forma africana à mensagem espiritual do Cristianismo pareciam inaceitáveis para eles, mas, apesar das acusações das missões, os profetas negros tornaram-se, por vezes populares no Congo.

Sendo a religião um fenômeno social e cultural os Bakongo muito cedo se haviam apercebido das influências religiosas estrangeiras introduzidas pelo cristianismo católico no Kongo,com a queima em haste pública de todos os objectos de culto tradicional religioso Kongo.Situação que viria a desembocar no surgimento do Movimento dos Antoninos no Kongo,como forma de protesto à nova religião cristã européia no seu seio.

Retomando BIRMINGHAN (1981, p.68), esclarece:

São conhecidos poucos detalhes acerca dos primeiros profetas que pregaram o Cristianismo rejeitando a igreja estrangeira dos brancos. No fim do século XVII, no entanto,quando o medo

e os conflitos aumentaram no congo, e nas missões estrangeiras falharam na sua tarefa de tentar reconciliar as facções políticas o país estava pronto para receber um salvador messiânico. Este salvador foi encontrado, cerca de 1700, na pessoa de uma jovem mulher, chamada Beatriz Kimpa Vita. Começou por atrair as atenções sobre si, proclamando ser a voz de Santo António. Viajou pelo país, praticando curas milagrosas e pregando o renascimento religioso e político. Denunciava os missionários estrangeiros e afirmava que Cristo era Mukongo, nascido em São Salvador. Era contra os feitiches e superstições tradicionais e apelava aos seus seguidores, para que aceitassem um Cristianismo messiânico verdadeiramente africano. Estabeleceu-se, finalmente em São Salvador e, como Joana d'Arc, começou a inspirar uma nova cofiança na causa nacionalista.
D.Pedro IV e os Capuchinhos combinaram então condenar Beatriz como uma falsa santa.Em 1706,queimaram-na viva na fogueira.

Porém, como se pode constatar a recepção da religião cristã no Kongo,não foi aceite de forma fácil, até a sua total afirmação no espaço Kongo. Pois, cada sociedade tem os seus elementos intrínsecos, no caso, os socioculturais que orientam e dinamizam as suas comunidades. E esta realidade é a que foi encontrada no Kongo, fazendo parte da sua cosmologia e cosmogonia Kongo.

Mais uma vez Redinha (2009, p.411), resume esta realidade da religião africana, no seguinte pensamento:

De tudo isto se conclui que a religião africana é intimamente social, e daí impregnar,até à saturação, a vida da comunidade.As culturas técnicas,plásticas,orais e coreográficas são alimentadas por ela.A medicina é de base religiosa; o folclore é um espelho das cosmogonias e dos sistemas teológicos;as artes,os ofícios, e as mais diversas profissões,dispõem de ritos próprios; as armas e os utensílios revestiam, e ainda hoje guardam,formas simbolísticas e pseudo-técnicas,para assegurarem por via magista de similitude a máxima eficiência; o meste circuncisador assume qualquer coisa de sagrado na sua função médico-magista;o fundidor de ferro,como oficial de ofício transcendente é técnico do mister e sacerdote dos ritos que o acompanham;o artista da cava das máscaras,transmitindo-lhe,pelo rito,um sentir símile-humano,inclusive amoroso pelo bailarino que há-de usar,etc.
É verdade que muitos destes factos e aspectos,por si apenas,são simples, e em dada medida abstratos.O seu somatório,,porém,forma um todo latente e complexo,dotado de vitalidade,que impregna os mais variados,senão todos os sectores de vida, e palpita bem viva em 4/5 das populações angolanas.

Porém, a partir destes pressupostos se depreendem as razões da diabolização da vida espiritual do antigo Reino do Kongo em particular, e de África em geral, no período considerado da primeira evangelização.

2.4.1 O território como sujeito cultural na cosmologia kongo

> Se a terra africana deve ser encarada como sujeito cultural dependendo de um longo processo de humanização e de socialização a primeira questão a sublinhar, de forma seca e definitiva, é o carácter sagrado da terra e a sua anterioridade relativamente ao homem, que condicionam os rituais religiosos e as partes existenciais. (HENRIQUES,2004,P.19)

> Para as comunidades Bakongo e da cultura Bantu a terra- nsì é o espaço territorial sagrado e que fora ocupado pelos seus ancestrais da linhagem fundadora. E para a marcação dos espaços têm o Zumbo ou Mazumbo, na língua kikongo. Ali marcaram o espaço com as suas representações sociais simbólicas. Protege-na por ali estarem sepultados os chefes linhageiros, Mfumu- a- Kanda. Espaço ocupado logo do seu primeiro estabelecimento. Onde é plantada a árvores Nsanda, mitológica e de diálogo entre os vivos e os que já habitam o mundo dos espíritos. A árvore Nsanda faz parte da Cosmologia Bakongo.

Segundo, R.Altuna (2006, p.144):

> O território, para o negro-africano, demarca o espaço da estrutura social (...). Os territórios, a terra, permanecem inalienáveis porque são propriedade colectiva dos vivos e dos antepassados, e herdada para o seu usufruto. Um chefe negro explicava-o desta maneira: "A terra pertence a uma grande família; muitos dos seus membros já são mortos, alguns estão vivos e a maioria ainda não nasceu". Por isso, a terra adquire um carácter sagrado, aumenta a coesão social, e garante a consciência comunitária. (ALTUNA 2006, p.144).

Daí nasce o respeito pela terra como lugar de repouso dos seus antepassados. O exercício do poder no antigo Reino do Kongo requeria a presença do espaço territorial, para a execução de todas as actividades subsequentes a vida material e espiritual. A sustentação do poder requeria população para a criação das suas próprias ideias, idiossincrasia, ou melhor, dizendo, da sua identidade cultural.

Na visão de Santos (2003) "O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais influi" (SANTOS 2003 *apud* SANZIO 2006, p.95)

Assim sendo, o chefe fundador ou herói cultural da comunidade, para exercer o seu poder tem que dominar todos os rituais mágico-religiosos, os princípios da cosmologia Bakongobasilares e outros saberes da Comunidade que lhe permitem estabelecer os vínculos entre os vivos e os mortos, os seus antepassados já falecidos. "*E nvumbi wa fwa kiamessu, ka fwa kya matu ko"*, o que significa, que o defunto apenas perde o sentido da visão, mas, não perde o seu sentido auditivo. Pois, o elemento terra (*ntótó*) é parte integrante dos demais elementos da cosmogonia Bakongo. E a paritr da audição o homem se manteve um diálogo permanente com os seus Bakulu os antepassados um diálogo permanente em todos os momentos da vida.

Ele espera destes últimos, a autorização para instalar a sua população ou outro grupo Comunitário, num dado local e desta forma exercer o poder e organizar o seu território. Como forma ideal de realização deste desiderato, o herói fundador utiliza o elemento simbólico vegetativo que é a *Nsanda – Mulembeira*, também conhecido como *Nsanda-a-Vata* (a mulembeira da aldeia). É a árvore protetora dentro dos seus elementos simbólicos sagrados cosmológicos. A árvore parlamentar, de justiça, nfundu; de escola etc.

A *Nsanda* é plantada no espaço escolhido para a implantação da *vata*-aldeia ou da *Mbanza*-cidade africana. E como acontece com todos os Bantu a escolha do chefe e do local do exercício do seu poder, a nsanda deve penetrar na terra e ganhar raízes. Se crescer é porque os espíritos dos antepassados deram uma resposta positiva para aí se instalarem. No caso da *Nsanda* morrer é porque os antepassados rejeitaram o local escolhido. Por conseguinte, deve-se procurar um novo local para a instalação da Comunidade. Ninguém pode exercer o poder e

instalar a sua comunidade fora do local de pertencimento. Se assim acontecer vai levar castigos, crises cíclicas de mortes e vendavais.

Logo, o território é o espaço necessário à instalação das estruturas e das coletividades criadas pelos homens, sendo também indispensável à criação, manutenção e reforço da Identidade. "Afinal, é a terra que é proprietária do homem" (KI-ZERBO, 2006, P, 36).O território fornece a garantia da autonomia coletiva, conforme já discutido por Henriques:

> O seu estudo permite compreender a união da maneira como os homens o definem, o utilizam, o transformam em consequência das suas escolhas políticas, sociais e religiosas. O território é sempre simultaneamente o invólucro (O continente) e o suporte físico, espiritual e identitário das sociedades e das suas relações com as naturezas e "com os Outros. (HENRIQUES, 2004, p.20).

O território configura-se uma marca fundamental e indissociável do homem bantu. Terra-homem é um binômio indestrutível. É a ligação com a vida e a natureza. No antigo Reino do Kongo, Nimi-a-Lukeni, exerceu o seu poder, dentro do direito ancestral e numa concepção religiosa que identificava o seu povo. Essa concepção tinha como parâmetros a obediência, ao parentesco e a ritualística que resguardam a tradição. É o chefe fundador das linhagens que são conhecidas no Kongo.

> A chefia pertence à linhagem que a comunidade reconhece com autenticidade de sangue e maior antiguidade. Só pode ser chefe quem prove, por sua ascendência, que descende, em linha directa, do fundador do grupo. Só ele reúne as condições inatas que confirmam a sua predestinação para patriarca, sacerdote, juiz, protector e condutor da comunidade (ALTUNA, 2006, p.222).

Nas comunidades Bakongo, o chefe para exercer o seu poder deve ser entronizado na presença dos membros do seu conselho de anciãos, conselheiros, da sua população e de outros chefes convidados para o efeito. O chefe do cerimonial, Ne Vunda, o mestre - Nganga, responsável do acto da entronização, cumpridas todas as formalidades rituais, finaliza o acto com a entrega ao chefe entronizado de todos os símbolos do poder herdados dos seus antepassados da Kanda-linhagem ou de sangue.

> O chefe entronizado torna-se o mais fiel depositário do repertório sagrado de ritos e costumes, herança sábia e inviolável que roda pelos séculos. O direito bantu está ligado a dois expoentes básicos: a terra e o sangue. Na primeira descansam os antepassados, fonte de vida, sabedoria e exemplo de virtudes: o sangue representa algo de mais profundo e transcendente por ser a expressão e o vínculo da vida, princípio imanente, a própria razão do grupo, que se desenvolve, cresce e frutifica através das apertadas regras da consanguinidade e do parentesco. (ALTUNA, 2006, p. 223).

A kanda ou linhagem é o fundamento das comunidades Bakongo e outras similares. Remontam desde o tempo dos ancestrais até aos nossos dias. Elas dominam e caracterizam a sua vida sociocultural Bakongo
. Conforme salienta Balandier (1987):

> O chefe de linhagem é o pacto de junção entre a linhagem atual, constituído pelos vivos e a linhagem idealizada portadora dos valores últimos, simbolizados pela totalidade dos antepassados, visto que é ele que transmite a palavra aos vivos e a dos vivos aos antepassados. A imbricação do sagrado e do político é, nesses casos, já incontestável. (BALANDIER, 1987)

Finalmente, a cerca da sucessão, ela obedece aos princípios da Kanda – linhagem e do seu chefe:

> A eleição, investidura se funda sempre na linha dinástica, no sangue, a morte do chefe não emancipa os "filhos" que se submetem ao novo eleito seja qual for a sua idade. A eleição tem de apoiar-se nos princípios fundamentais, constitucionais, do directo ancestral. A comunidade sabe que só neles confluem as qualidades de sangues inatas. Estava predestinado: a comunidade limita-se a reconhecê-lo. (ALTUNA, 2006, p. 228).

É característica dessas sociedades, a exemplo da Bantu, que é uma sociedade matrilinear, em que a sucessão é feita pela linhagem materna. Raul Altuna, conhecedor da realidade bantu oferece a seguinte explicação:

> A sucessão, nos sistemas matrilineares, costuma recair num irmão uterino ou no filho primogênito da irmã uterina mais velha do chefe falecido. O herdeiro de uma mulher-chefe é o seu primogênito. A primogenitura, na maioria dos casos, é condição prevalente: a ela está ligado um estatuto privilegiado. Só em caso de impossibilidade a herança passa para o irmão uterino menor ou para um irmão uterino do chefe falecido. Nos regimes patrilineares é o filho primogênito que herda. Ainda que haja um chefe predestinado para a sucessão, a eleição é democrática e colegial, como o exercício do poder. Todos e somente os ministros e chefes de linhagens e familiares escolhem o sucessor, entre os candidatos predestinados. Esta assembleia representativa proclama e investe o chefe, depois de comprovar que reúne as condições exigidas. (ALTUNA, 2006, p. 229).

A tese desmente os que defendem a não existência de elementos democráticos na sucessão nas comunidades africanas e o respeito pelos princípios e critérios democráticos. A sua realidade democrática foi destituída e reduzida à inferioridade pelas ideologias eurocêntricas inconformadas com esta realidade. Por conseguinte, este é o princípio que regeu e continua a reger a Comunidade Bakongo. Entretanto, é notório na historiografia europeia e fundamentalmente a portuguesa, considerar que na realeza Kongo a sucessão não era hereditária – As contradições havidas no sistema de sucessão na realeza Kongo foram resultantes das interferências externas na vida político do Reino do Kongo, a partir da própria evangelização. A sucessão do poder foi alterada, à imagem da monarquia portuguesa, que é de pai para filho. Este novo figurino imposto pela hierarquia religiosa portuguesa perturbou todo o quadro político existente até a chegada dos portugueses no Kongo. A realeza do Kongo a partir desta altura vai desconfiar-se das reais intenções dos portugueses e da sua igreja no Kongo. Situação que veio manifestar-se ao longo do tempo até o declínio do Estado do Kongo.

As lutas inter linhagens surgidas até ao declínio do Reino do Kongo são o resultado da situação criada com a formação da corte conguesa à imagem e semelhança da monarquia portuguesa. Assim, a sucessão passou a efetuar-se de pai para filho e não de tio materno para sobrinho, filho da irmã uterina. Estava assim alterado o quadro da ascensão no Kongo. Mas, a realidade de sucessão na linhagem materna manteve-se e mantém-se entre os bakongos. Manuel Alfredo de Morais Martins ajuda-nos a justificar o acima referenciado ao afirmar na sua obra *Contacto de Culturas no Congo Português*:

> Decorrido algum tempo, como era fatal, o rei do Congo e muitos dos seus súbditos começaram a verificar que o modo de vida imposto pela nova religião não se adequava aos padrões tradicionais da cultura local. Decresceu o entusiasmo e entra-se até numa fase de hostilidade, mais ou menos declarada, contra os missionários. Quase todos abandonaram a Mbanza Kongo e começaram a catequizar no interior. Alguns seguiram para a região de Nsundi, chefiada por um filho do rei e que, mais tarde, lhe veio a suceder, após sangrentas lutas com um irmão, chefe dos elementos conservadores da população que reagiam contra a modificação dos costumes ancestrais imposta pela nova religião. (MARTINS 1955, p 16).

A nobreza Kongo apercebeu-se cedo das intenções ideológicas contidas do regimento português enviado ao rei do Kongo, Nvemba Nzinga, O Afonso I.E a partir desta altura o clima de relacionamento foi em parte de desconfiança, até ao fim do estado Kongo

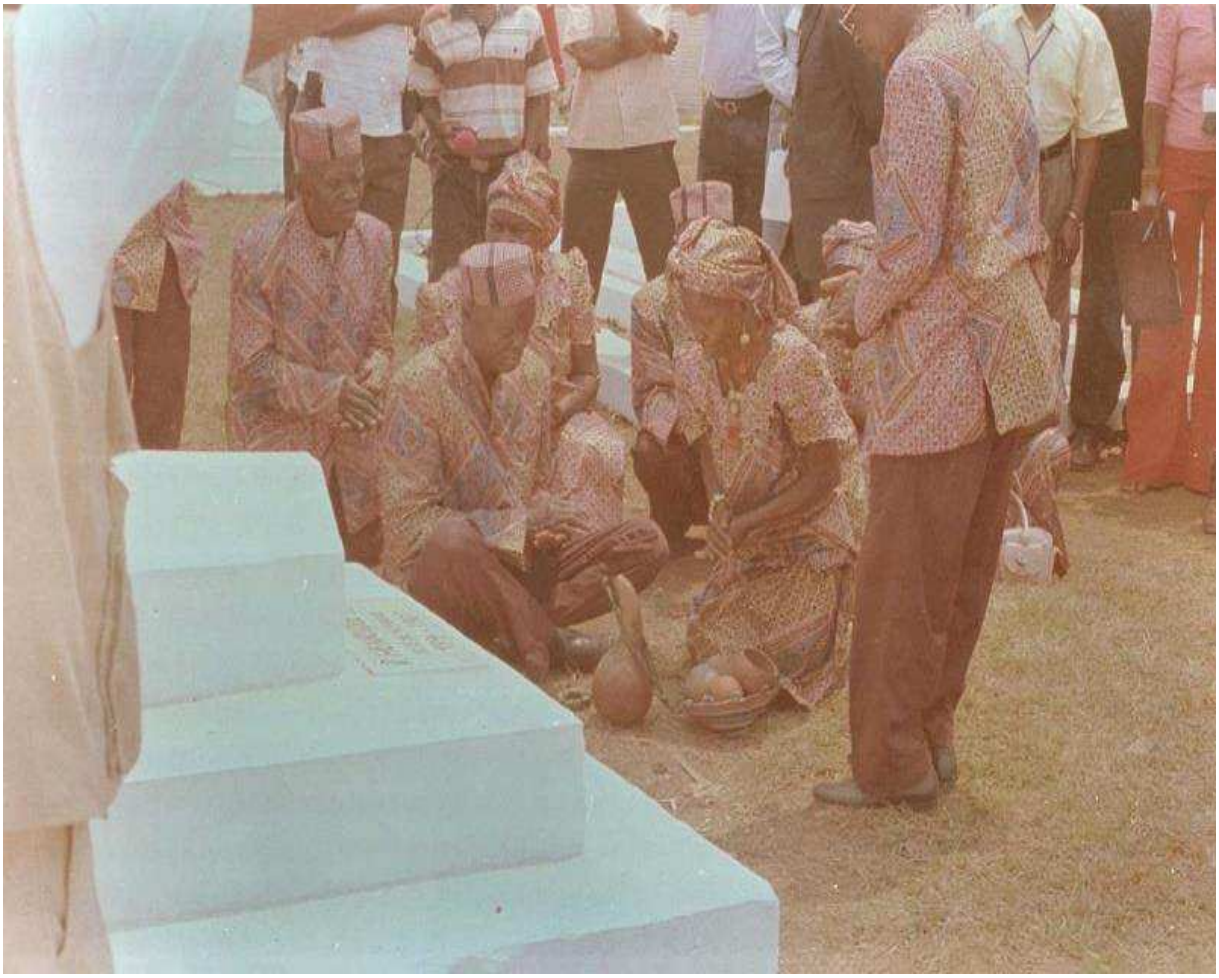
2.4.2 O Culto aos Bakulu - Antepassados

> Para os Bakongo, o culto aos antepassados é sinónimo de continuidade de vida dos seus entes queridos já falecidos. A morte não é libertação, nem uma passagem: é uma metamorfose. Não é nunca nascimento para uma vida mais elevada ou mais bela; é concebida sempre como uma diminuição, uma desgraça, uma lenta e progressiva extinção. (GABRIEL, 1978, P. 36).

Os antepassados próximos continuam a participar da vida da família e, por isso, os vivos prestam-lhes homenagem não só pelo dever filial, mas também para evitar que eles se irritem e lhes causem danos se não forem tratados com o devido respeito. Por isso, em todos os momentos em que se encontram congregados oferecem-lhes bebidas vertidas para o chão, invocando e rogando bênçãos e proteção:

> Os espíritos dos antepassados continuam a exercer grande influência na vida do grupo, sobretudo, dos parentes próximos, acreditando-se que visitam os campos, rios, nas aldeias, onde viveram e de que continuam a ser os proprietários. A fecundidade das mulheres e das terras, o êxito na caça e na pesca, a saúde de homens e animais, são dons dos antepassados que enriquecem a vida do grupo, controlado por eles na sua existência e actividades. (ALTUNA, 1974, p. 95).

Figura 8 – Culto aos Antepassados, Cidade de Mbanza Kongo.



Fonte: Camilo Afonso, 2007.

Contudo, os *bakulu-antepassados*, para não se sentirem sós, têm de ser atendidos, aplacados e propiciados, em resumo devem ser venerados por todos os entes comunitários. O culto aos antepassados decorre da própria lógica da antologia Bantu. Não são adorados, vivem como membros da sua comunidade, necessitam dela e não passam de criaturas de *Nzambi*, levados por sua vontade e numa existência nova. Eles intercedem junto de *Nzambi* pelos entes do mundo visível.

Porém, o culto aos antepassados Bakulu, ele é exercido pelos mestres especializados e reconhecidos pel comunidade, que são os **Nganga Bakulu**, os sacerdotes do culto aos antepassados. Como se podem observar na imagem da fig8.

Para Van Wing, (1959, p.318), estes são os responsáveis pela guarda do cesto e presidem todas as celebrações do culto social, e é o chefe coroado, Mfumu mpu(literalmente,o senhor do chapéu).Normalmente,o mais velho ou o ancião da linhagem ou do clã ou seu substituto que se ocupam destas funções.

Thomas L.V., citado por R. Altuna escreveu:

> Torna-se ofensivo para o Bantu falar de ancestrolatria; seria a maior deturpação dos seus princípios religiosos. Embora o culto dos antepassados nos introduza mais intimamente no segredo da Religião Africana, é necessário considerá-lo como uma concepção filosófica da vida, um instrumento ao serviço da sociedade, um modo de acesso. (ALTUNA, 1987, p.474).

Apesar da difusão do cristianismo no antigo Estado do Kongo, os Bakongo continuaram a preservar os elementos básicos da sua identidade religiosa.

> Em Angola, apesar da influência do cristianismo, implantado pelos portugueses desde os finais do século XVI, os cultos dos antepassados, constituem o processo central das manifestações mágico-religiosa e é acompanhado de ritos sacrificiais que variam, na sua liturgia de região para região e de um complexo Sociocultural para o outro, conquanto, a sua essência permaneça idêntica. O sacrifício é geralmente acompanhado. Antecedido ou precedido de preces ou orações, aos espíritos padroeiros. (REDINHA, 1974, p 363).

Por isso, *nsi-terra* ou território, ocupado para habitar tem uma relação íntima com os antepassados. Ali está o *Zumbu* – primeiro espaço ocupado pelos ancestrais fundadores da linhagem.

> O território identifica-se por isso através da relação que sustenta com a história, e que se exprime, não, só pela presença dos espíritos dos antepassados, mas pela acumulação de sinais, mas criados pela natureza e reinterpretados pelos homens, os outros provindos do imaginário do indivíduo e da sua sociedade. (HENRIQUES, 2004, p. 13).

Eis a razão da compreensão do Nzila Kuna Nzambi – Caminho para Deus. Em suma, juntamo-nos a Oduyouye ao afirmar:

> Em África, o papel dos antepassados é o de guardar viva a recordação das nossas origens e da nossa história. Renegar isto é renegar as nossas raízes e até a nossa identidade. É também renegar o facto de que nós encarnamos na nossa pessoa o passado e o futuro. O culto dos antepassados impede que os Africanos cheguem a ser pessoas desenraizadas, sacudidas pelo vento de todas as modas ou ideologia passageira. Ele preservou até agora a personalidade. Prova clara disso são as nossas festas sócio religiosas. (A. DADAYOYE, 1979, p. 136).

O apego ao culto dos antepassados não significa um retorno ao que hoje se considera atraso, tradicional, sem inovação, face ao moderno. As Comunidades têm uma dinâmica própria. Têm o sentido de inovação, estabelecem a relação entre o tradicional e o moderno. Inovam e refutam as coisas de acordo com o tempo e o espaço. Por isso, os Bakongo afirmam: *Ndyanga vya, ndyanga savuka*. Significa dizer, que o capim que se queima e se renova. Outro adágio *ki fwa, fwa, ki mpinga, mpinga. Naka mu mwana ko, mu ntekelo*. O equivale dizer: onde há morte, há sucessão. *Se não for o filho (sobrinho) é o neto*.

2.4.3 Mukanda, Longo – Escolas Iniciáticas.

A *mukanda* ou *longo* são as escolas iniciáticas de formação do homem. Têm sentido teórico prático, pedagógico e ético-moral utilizados no mundo bantu e não só. Elas destinam-se à formação e instrução dos jovens para a vida na e para a Comunidade.

> O fim apontado é o da aprendizagem de todo o saber e transmitidos de geração em geração. É a primeira escola do início da socialização da criança. É uma escola virada para a vida. A raiz da mundividência é a vida. A vida encontra-se presente no nosso saber em formas inumeráveis e, no entanto,

> mostra por toda a parte os mesmos rasgos comuns. (DILTHEY, 1992, p. 111).

Segundo Oscar Ribas, escritor angolano, ao referir-se aos iniciados, escreveu: Todo homem depois da circuncisão passa a ser considerado verdadeiro membro da sociedade e, até ali, como simples criança. A circuncisão deixa sempre, durante a vida inteira, nos operados, certo espírito de camaradagem e de associação, ajudando-se uns aos outros em caso de necessidade. (RIBAS, 1197, p.182-183).

Para os bantu, trata-se do espaço vital para a formação do Homem, é o início da verdadeira socialização Bantu.

> Esta iniciação completa-se com os seguintes ritos sucessivos: separação da família e da comunidade, circuncisão, reclusão num lugar reservado (acompanhamento aberto na selva), situação regional, ressureição-regeneração e saída – regresso à aldeia com a reintegração na comunidade na qualidade de Homem novo, renascido. Situações, que por estarem carregadas de emoções, mistério, dramático, religiosidade e alegria, originam uma vivencia psíquica que marca e determina para toda a vida o Homem Bantu. (ALTUNA, 1978, P, 280).

Várias têm sido as interpretações da circuncisão, fundamentalmente, todas elas resumem-se nos princípios de asseio, higiene e moral, sinal de virilidade masculina. Para os Bantu, a razão primária da circuncisão é tornar o homem absolutamente progenitor, guarda do sigilo e dos princípios da vida, respeitador e continuador dos seus ancestrais, do amor e respeito que se deve às pessoas adultas e velhas. Ele deve ser chefe, garantindo a justiça e a tranquilidade, gestor da comunidade, da família e defensor dos seus entes, da sua população e dos seus sogros. Daí a importância das autoridades tradicionais e de outras entidades da comunidade, na formação das novas gerações e da passagem do testemunho à escola iniciática.

Para a mulher bantu, o rito da puberdade, que é o *Efiko, Efundula, a Casa das Tintas, Nkumbi, Kikumbi* ou *Ciwila,* é a escola da formação e da instrução da mulher. Nela aprende-se a ser mulher: mãe, educadora, responsável pelos cuidados dos filhos, das pessoas adultas, o respeito que se deve aos sogros, da economia doméstica, do sigilo e do auxílio que presta às pessoas mais velhas da comunidade e do respeito pelo estatuto social, adquirido de muher digna e exemplar no seio da sua Comunidade.
A iniciação feminina tem um papel valorativo da mulher, contrariamente ao que se apregoa, em como este acto contribuí e empurra à jovem menina para a prostituição. O que é realmente falso. A partida em África nunca foi descrita uma situação da existência de prostituição e praticada pelas jovens iniciadas. A especulação que se faz dela, é desta ter regras próprias e de muito sigilosas, que não podem ser transmitidas a nenhuma menina que não tenha passado pela iniciação feminina. A falta de estudos científicos sérios sobre esta escola iniciática feminina, em Angola conduz a este tipo de especulações falciosas.
Normalmente, a idade para participação nos ritos de puberdade, varia de região para região, sendo para os rapazes de dez aos quatorze anos e, para as raparigas desde o início da primeira menstruação ou dos nove aos quinze anos ou mais. Na atualidade e face ao modernismo os ritos são feitos no período de férias escolares, que ficou encurtado pelas novas condições de vida no meio urbano e rural.

Esta iniciação é descrita em várias etapas sucessivas que marcam a vida de um homem, a saber: nascimento, puberdade, casamento e morte, e, adquire uma importância fundamental na vida constitutiva e organizativa da comunidade. Porém, só ela a situa no lugar religioso, social

e ético-moral, a torna apto para seus direitos e responsabilidades, permitindo-lhe circular sem reservas e traumas, com eficácia na pirâmide vital interativa.

Os ritos de iniciação são executados por especialistas de idoneidade reconhecida pelos anciãos da comunidade, o ***nganga-longo*** ou ***nganga-mukanda***, ***nkanga itapa, nganga nsiabula*** o mestre da circuncisão. O local onde decorre a circuncisão tem o nome de Kimpasi, Kayidi, no meio da floresta. A floresta escolhida é a recriação do ventre materno, onde os jovens não podem ter contatos ou serem visitados pelas mulheres. Este espaço é interdito às mulheres. Por ser um local sagrado, e somente para o ritual masculino. E, para cada uma das especializações, ofício ou cargo, exige-se uma iniciação adequada. Por exemplo, o culto destinado aos ***maxixe, akixi, kisokolo*** (mascarados), aos *Ciganai,* da investidura dos chefes, da magia, do guerreiro, do curandeiro, da curandeira, do feiticeiro, do adivinhador ou do ingresso numa sociedade secreta.

Entretanto, durante o tempo de iniciação na *mukanda* ou no *longo*, os jovens iniciados aprendem a guardar, muito cedo, como princípio fundamental da vida, o sigilo. É assim que se desenvolve a educação e a instrução dos jovens na sociedade Bantu: A iniciação solidifica a personalidade e o reforço da sua identidade cultural. Um jovem que não passou por essa iniciação é desintegrada e não merece acredibilidade social, impura.

Estes são, por sua vez, carregados de um simbolismo mágico-religioso, porque nele repousa a continuidade a vida na comunidade e para a comunidade. Eis a razão da importância de guardar o sigilo de tudo quanto se aprendeu, viu e viveu. Por isso, dentre os vários segredos que o homem bantu tem de guardar zelosamente, com risco da própria vida, os da iniciação ocupam um lugar à parte e de destaque.

Assim, para as raparigas, uma das condições para participar nos ritos de puberdade feminina, é a sua condição de preservação do seu estado de virgindade. Por outro lado, e em caso de irregularidades, atrai para o lar dos pais, primeiro, a vergonha para ela e sua própria mãe, que foi a primeira responsável pela sua educação, até atingir a fase em questão. É a pior humilhação que uma família Bakongo ou Bantu pode sofrer no seio da comunidade. Pois, está em risco o estatuto social da mãe e dela, no seio da comunidade feminina.

A passagem da jovem rapariga pela escola iniciática define, inicialmente, o seu estatuto social e, publicamente, a sua capacidade, valor e estima como procriadora-vivificadora. Ela, ontologicamente, transformou-se renasceu e está preparada para receber o seu estuto social, jurídico e religioso de mulher adulta no sei da comunidade.

A iniciação abrange os dois sexos. Propicia-lhes o ganho do estatuto social no seio Comunitário. Ela concretiza as experiências, didático pedagógica mais interessante da vida Comunitária. O negativo é só visto por aqueles que se desinteressam no estudo profundo desta realidade. R. Altuna (2006, p. 287) citando Thomas, escreveu: “A iniciação parece-se em muitos aspectos com um “Sacramento”, que põe o homem em contacto com o transcendente, quer porque lhe revela parte do sagrado (o iniciado conhece os mistérios) quer porque sacraliza o homem”.

Não há equívocos quanto ao caráter sagrado dos ritos de iniciação. A inculturação não nega isto, pelo contrário reconhece os elementos sagrados de cada cultura.

> O culto à vida é a essência da vida religiosa do homem bantu e do homem Bakongo. A justificação é de T. Mbiti, citado por R. Altuna, ao afirmar: “pela iniciação dos rapazes e das raparigas, a existência colectiva da nação

> vivifica-se, o seu ritmo acelera-se e a vitalidade renova-se (…) Esta cerimônia tem um caráter profundamente sagrado, porque sobre ela repousa a continuidade da nação. Á a dramatização solene e religiosa da conquista do homem sobre a morte e o aniquilamento. (ALTUNA, 2006, p 288).

Com a realização destes ritos a Comunidade sente assegurada a sua sobrevivência e continuidade. As suas gerações estão preparadas para todas as funções ético-morais que os manterão vivos na pirâmide vital. Aprenderam a ética individual e social, as noções de política, da educação, a terapêutica, a identificação das plantas alimentícias e todas as outras técnicas indispensáveis para a vida.

O ensino, não é apenas teórico. A aprendizagem que se efetua através da oralidade e ministrado por profissionais de reconhecida idoneidade pela comunidade e pelos *Ngonga*. É um ensino vivo e experimental em plena floresta devidamente identificada pelos anciãos da comunidade. É a escola da vida para a vida. A floresta escolhida é somente reservada aos atos da aprendizagem do saber e saber fazer. A entrada é reservada aos jovens devidamente escolhidos e preparados psicologicamente pelos seus progenitores e mestres. Na floresta só penetram e convivem apenas os mestres e homens iniciados e circuncisos, aos impuros não lhes são permitidas as entradas: É o local sagrado e de diálogo com os antepassados.

Assim, a iniciação do jovem-homem adquire o seu valor educativo eficaz, atuante ao estruturar a personalidade do indivíduo para o resto da vida. O estatuto social adquirido na "escola da vida" confere-lhe dignidade, respeito e muita honra junto dos seus. As instituições de puberdade tanto masculina como feminina concretizam as experiências psicopedagógicas acumuladas pelos seus anciãos e mestres ao longo das gerações. É a parte mais significativa e importante de um homem, no seu todo.

Para os Bantu em geral e os Bakongo, a floresta sagrada é o espaço de renascimento para a vida, para a compreensão dos fenômenos humanos da natureza, do mundo visível e invisível. É o "ventre" materno que lhe traz o novo sentido da vida do reforço da sua força vital. Oscar Ribas, escritor angolano, ao referir-se aos iniciados, escreveu:

> As cerimônias rituais multiplicam-se e regulam tanto as atividades econômicas – agricultura, caça, pesca criação de gado, produção artesanal, comércio – como as operações ligadas à organização social e as formas de parentesco – tais como a iniciação masculina e feminina e o casamento -, que definem as condições de autoridade de dependência. A própria organização do poder depende da intervenção do religioso, igualmente presentes nas mais diversas festas da comunidade. (HENRIQUES, 2004, p. 21).

Finalmente, esta é a situação constatada pelos primeiros missionários e cronistas do século XVI e seguintes. A arqueologia material a efetuar-se em Mbanza Kongo, passa também no estudo desta parte tão importante que serviu de porta de entrada do cristianismo na África subsaariana.

Assiste-se hoje a um duelo titânico neste mundo globalizado entre o tradicional e o moderno. Mas, se para o meio urbano estes valores são retrógrados, "tradicionais", "ultrapassados", ao contrário, nos meios rurais do interior do país, estes são preservados e ganham cada vez mais uma nova dinâmica, através do sincretismo religioso, misturando-se facilmente ritos tradicionais com os do culto cristão, incluindo o culto devido aos antepassados.

2.5 A RELIGIÃO EUROPÉIA E A SUA PRESENÇA NO KONGO

As concepções religiosas dominaram a vida do conguês em todos os aspectos, integrando-a num todo harmônico. As suas principais manifestações estavam ligadas ao culto dos antepassados, aos processos ritualísticos e de socialização, e comandaram a organização social em todos os seus escalões. A organização política, quanto às suas instituições fundamentais, integrava a organização social, que se baseava nos grandes agrupamentos familiares consanguíneos, de sucessão matrilinear.

> Os antepassados através de uma cadeia de elos constituíam uma hierarquia que encabeçava nos fundadores míticos do grupo étnico, que transmitiam aos vivos, para reforço do que possuíam, a força vital recebida de Nzambi–Deus criador. Essa transmissão era operada através dos seus descendentes mais chegados, isto, é dos anciãos dos clãs e das suas linhagens. Os antepassados continuavam a fazer parte destes grandes agrupamentos e eram os verdadeiros senhores do solo e de tudo quanto espontaneamente nele nascia e se desenvolvia. Por isso o solo não era susceptível de apropriação individual e tinha um carácter quase sagrado. (MARTINS, 1958, P, 74).

.

A concepção religiosa Bakongo, em particular e de modo geral para dos povos bantu, assenta na crença de que existe um Único Ser Supremo, **Nzambi-a-Mpungu,** o Deus todo Poderoso. Assim, aparece na Bíblia Sagrada Africana (2004, p.981), no Salmo 90, (89): "*Senhor, tu foste o nosso refúgio de geração em geração. Antes de surgirem às montanhas, antes de nascerem a terra e o mundo, desde sempre e para sempre, tu és o Deus. Tu podes reduzir o homem ao pó, dizendo apenas: Voltai ao pó, seres humanos*!". Ou ainda na Carta a Timóteo, - 1 Tim, 1-17, encontra-se escrito: "*Ao Rei dos Séculos imortal, invisível, deus único. Honra e gloria pelos séculos dos séculos. Amem*". A Palavra de Deus é a mesma em todas as bíblias, que ao Senhor se dirigem e fazem fé do Verbo. O Bakongo desde os tempos remotos acreditou e se referiu sempre ao ***Nzambi-a-Mpungu*** na sua vida existencial.

A Bíblia Sagrada Africana surge no âmbito da nova evangelização para o Terceiro Milénio, em 1994, quando o Papa João Paulo II, convidando os cristãos a "**voltarem-se para a Bíblia com interesse renovado**" (Tertio Millennio Adveniente, n40). E para se responder as necessidades do Povo Africano ao desafio lançado pelo Papa, João Paulo II, os Bispos Africanos e as Filhas de São Paulo assumiram com coragem o projecto de publicar uma Bíblia para os povos de África.

Segundo, esta reflexão bíblica sobre a crença em Deus único e invisível, atinge a vida espiritual dos Kongo e dos Bantu, desde os tempos ancestrais. Esta realidade foi notória e reconhecida pelos primeiros cronistas e missionários chegados no Kongo. Todavia, os autores que efectuaram as primeiras descrições da vida religiosa Kongo, pintaram-na de forma grosseira, exótica e fantástica, sem qualquer laivo de verdade. Entretanto, após a destruição dos valores da religião tradicional Kongo, vulgo "feitiços" na visão, eurocêntrica e exclusivista de Pigafetta (1958) apud Martins (1958, p. 63):

> E, por certo, se viram inumeráveis causas tais, porque, como cada um reverenciava aquilo que mais lhe agradava sem regra, nem medida nem razão de espécie alguma, que se achou grandíssima quantidade de Demônios de estranha feição e espantosos. Muitos tinham em devoção Dragões com asas, que ceavam em suas casas privadas, dando-lhes a comer das mais

> estimadas viandas; outras serpentes de horrível figura; outros adoravam os Cabrões maiores; estes, as Onças e outros animais mais monstruosos; e quanto mais estranhos eram e disformes, mais os honravam; certos tinham por veneráveis as imunidades aves e noturnas, a saber; morcegos, corujas, mochos e semelhantes. Em suma, elegiam por Deuses várias cobras e serpes e bichos, pássaros e ervas e árvores e diferentes tarântulas de pau e de pedra e figuras impressas das causas sobreditas assim de pintura, como esculpidas em madeira e em seixo e em outra qualquer matéria. E não somente adoravam os animais vivos, mas também as próprias peles cheias de palha. [...] O ato de adoração se praticava em vários modos, todos endereçados à humildade, como seria: ajoelharem-se, deitarem-se por terra de crença, cobrirem a face de pó, fazendo em palavras oração aos ídolos, e em atos oblações das melhores substâncias que possuíssem. Tinham mais os seus feiticeiros, que davam a entender àquelas gentes ignorantes que os ídolos falavam, enganando-as; e se alguém se lhes encomendava em suas enfermidades e sarava, diziam os feiticeiros haverem os ídolos obrados tal, e, se não, que estavam irados. Isto é em parte o que no tocante a religião se costumava entre os Moxicongos, antes de receberem a água do Santo Batismo e o conhecimento do Deus vivo. (PIGAFETTA, 1951, p. 102-103).

A descrição de Pigafetta demonstra a visão que os primeiros cronistas tiveram sobre a realidade religiosa bakongo e bantu, que mais tarde, veio a completar o novo quadro de mitos erguidos sobre as populações africanas. Mas, nem tudo foi assim. Houve aqueles que de forma cuidada e aturada se aproximaram da verdadeira realidade dos fatos, apesar dos bakongo procurarem por todas as formas impedirem-lhes o acesso aos segredos da sua religiosidade. É fundamental relembrar que o sigilo era e é uma condição *sine qua non* para a educação do homem bakongo em particular e para o bantu em geral.

Por outro lado, a primeira evangelização fruto do excesso de cristocêntrico, início do processo de integração religiosa, não alcançou os seus objetivos. Para além, dos efeitos negativos dos missionários na vida do Estado do Kongo, da fraca preparação dos mesmos, e do desconhecimento do meio em que iam trabalhar do número reduzido de pessoal missionário, para cobrir o espaço territorial. Os Bakongo de modo particular, e, em geral os demais povos da cultura bantu aproveitaram-se destas debilidades para resistirem na preservação dos seus valores culturais e religiosos até aos nossos dias. As próprias intrigas entre missionários de diferentes origens e congregações, portugueses, italianos, espanhóis e outros, contribuíram para a deteriorização do clima de sã convivência entre eles e as lideranças políticas locais.

O reconhecimento da religiosidade Bakongo e Bantu foi notório em obras de Cavazzi (1687; 1965), J. Cavellir (1946), V.Wing (1921; 1959), Jadin (1954), G. Balandier (1965), Temples (1949), e muitos outros que lhes seguiram os passos. Morais Martins (1958, p.67), faz o reconhecimento religioso Bakongo aliada ao seu misticismo, no seguinte:

> Para além da crença no Deus Supremo, em Nzambi ou Nzambi Mpungu, e do culto dos antepassados, aparecem-nos na vida espiritual dos Congueses outras manifestações, mas àquelas ligadas e consubstanciadas na crença do poder do feitiço (***nkisi*).** Os *minkixi* ou *muquixe*s, aportuguesado o termo, encerram forças que intervêm benéfica ou malèficamente na vida dos homens, fazendo aumentar ou diminuir a sua força vital. (MARTINS, 1958, p.67)

A parte das forças benéficas tem a ver com a parte ligada aos processos de socialização e da iniciação das novas gerações. Eles são submetidos a várias provas de formação e cada procura

formar-se naquela que achar melhor para si. Pois, há aqueles que preferem formarem-se para o lado maléfico, o ***ndoki***.
Entretanto, de que forma os bakongo preservaram e encaram estes poderes especializados do Nkisi, Minkisi e o seu manuseo pelos mestres, os Nkanga?

Segundo W.MACCGFFEY (2000, P.37-38) nos seus estudos sobre os Bakongo e os **Minkisi** ou ***Nkisi*** escreveu: No pensamento dos povos Kongo, um **nkisi** (plural ***minkisi***) era uma força personalizada da terra invisível dos mortos que tinha escolhido, ou sido induzida a submeter-se a um certo grau de controlo humano efectuado através de rituais.O perito que conduzia tal ritual era o **nganga**(operador ou sacerdote:pl. **banganga**) do ***nkisi***.O ritual podia ser mais ou menos elaborado,demorar uns minutos ou muitos anos a ser completado e requerer a participação de qualquer número de pessoas,de um individuo a uma aldeia inteira ou mais.Incluia habitualmente cantos,danças,retrições de comportamentos,recintos especiais e espaços preparados, e um aparato material vagamente prescrito.
O aparato material incluía instrumentos de música, a presença do **nganga** e dos seus pacientes, ou clientes, artigos de uso, remédios e, finalmente, um objecto central que era o próprio ***nkisi*** no sentido restrito de receptáculo da força que dava poder.
(...) Segundo a crença dos Kongo, se um ***nkisi*** perde uma das suas partes, se as restrições que impõequanto à conduta dos que o rodeiam são ignorados, ou se o nganga morre, o ***nkisi*** perde os seus poderes, cessa de ser um nkisi e reconverte-se num mero objecto.

Morais Martins referenciando Cavazzi (1937) prossegue no reconhecimento da religiosidade Bakongo:

> Encabeçando todo o sistema religioso tradicional dos pretos do Kongo, encontra-se a ideia de um Deus Supremo que, no seu dialeto, é designado por Nzambi ou Nzambi-Mpungu. É um Deus todo-poderoso que criou tudo quanto existe. É um Deus inacessível a quem não se rende qualquer culto direto. Está tão acima dos homens, a sua grandeza é tal, que não se digna ocupar–se diretamente da pobre humanidade. Não se lhe oferecem sacrifícios porquê de nada necessita, não se glorifica porque encerra em si a própria glória. Invocam o seu nome em certas circunstâncias, mas talvez sem o caráter de prece. Dele diz Cavazzi: [...] "Dogma Independente dell' *Idolatria locale è questo: Nzambiampungù, nome attributo alla divinità, è uno in sè stesso e molto grande; egli solo merita ossequio, non l'esercito di dei inferior che gli pullano attorno in número sterminato Ed ognuno con il suo nome. Di questi si fanno rozze imagini di legno e si crede ognuno di essi deputato a far scomparire una determinate malattia"*. (MARTINS, 1958, p. 65)

Os Bakongo reconhecem assim, o seu caráter monoteísta da divindade de **Nzambi-a-Mpungu**, a sua grandeza, e a inexistência de qualquer imagem que o represente. O homem pode representar tudo menos **Nzambi**. Pois, é impossível fazer-se a sua representação simbólica. Os Bakongo já conheciam *Nzambi-a-Mpungu* muito antes da chegada dos portugueses no Kongo. **Nzambi** é poder, **Nzambi** é força, **Nzambi** é Vida. Este reconhecimento de Nzambi pelos Bakongo e de forma mais vital, levou nos meados do séc. XIX Leopoldo II, da Bélgica (1853), advertir os padres e pastores belgas, que partiam para o Congo-Belga, nas vésperas da Conferência de Berlim e da partilha do continente africano, dizendo:

> Padres e Pastores vieram certamente para evangelizar; mas esta evangelização inspira-se do nosso grande princípio: "*Em primeiro lugar os interesses da metrópole*". O objectivo da vossa missão não é de ensinar aos negros a conhecer Deus, eles já o conhecem, desde os seus antepassados.

> Eles falam e se submetem a Nzambi-a-Mpungu, Mvide, Mukulu, Akongo, Nzakomba e outros, etc. Eles sabem que matar, roubar adulterar, caluniar, insultar, são maus actos. Tenhamos a coragem de reconhecê-lo. Não viestes para ensiná-los o que eles já sabem, o vosso papel consiste em facilitar a tarefa dos administradores e industriais. Quer dizer, que interpretarão o evangelho de maneira a que sirva melhor os nossos interesses nesta parte do mundo. Desta feita, queiram desinteressar os nossos negros selvagens das riquezas que abundam o seu solo e subsolo para evitar que eles se interessam nelas, que sonhem um dia em nos desalojar desta parte antes de nos enriquecermos e que os façam uma concorrência mortal. O vosso conhecimento do evangelho permitir-vos-á encontrar textos que recomendam e fazem amar a pobreza tais como: "Felizes os pobres, porque o reino dos céus pertence-lhes", é difícil um rico entrar no céu como a um camelo passar pelo orifício de uma agulha, façam tudo para os negros terem medo de enriquecerem para melhor merecerem o céu. (extraído do discurso do rei Leopoldo II aos Primeiros missionários do Kongo, em 12 de Janeiro de 1883).

Os ídolos descritos para inferiorizar e denegrir a personalidade religiosa do Bakongo contrasta com o estético e o belo criado pelos habitantes do Kongo, representado pelos seus objetos de arte, muitas vezes sacra. A arte sacra só tem sentido entre os europeus o inverso é idolatria. Nas tradições artísticas Kongo não existe, em todo seu espaço, vestígios que justifiquem a representação da imagem de **Nzambi**, ***Nzambi-a-Mpungu***, Deus. Entretanto, para a representação dos espíritos e outros elementos mágico-religiosos, já se reconhecem as manifestações ou representações artísticas sobre os mesmos. E são precisamente estas manifestações ou representações artísticas que criaram os valores do estético, do belo, do ético-moral.

O projeto europeu e etnocêntrico de dominação, aqui representado pela colonização portuguesa, desconsiderou muito dos aspectos civilizatórios dos povos africanos. Dessa forma, buscaram esvaziar os sentidos estruturantes presentes na estrutura social e religiosa desses povos, a exemplo dos conguenses, que tiveram seus rituais, seus símbolos e sua mística tomados por folclore, feitiçaria e outras expressões depreciativas e redutoras da pluralidade cultural africana.

Segundo Fontinha (1998p. 138), na tradição oral só a memória perdura e vai sendo avivada através dos tempos com os desenhos nas rochas e na areia, pinturas murais, ritos e marcas nos objectos de uso quotidiano e nos utensílios de artesanato e cerâmica.
A representação de **Nzambi** no ***sona*** (grafia) pelos Cokwe assemelha-se a dos Bakongo, que possibilita a compreensão das reflexões feitas sobre o **Muntu**- pessoa, ser; do ***Mpeve*** – espíritos, e de outros elementos do mundo cósmico Bantu em geral e Kongo em particular. E tudo isto é aprendido a partir das escolas iniciáticas. Daí a importância das mesmas na educação das novas gerações e dos homens do amanhã.

Em suma, ***Nzambi-a-Mpungu*** é o ser Supremo, é o Todo Poderoso, é a Força do sentido de tudo quanto criou e existe:

> Nzambi o Todo Poderoso, o Ente Supremo nunca supõe que possa ser nomeado, porque se Deus tivesse um nome conhecido pelos homens, esses teriam poder sobre este. Quem conhece o nome de outra pessoa pode "pronunciá-lo" e isto equivale a atuar manipular e controlar a sua realidade íntima. Jamais os Bantu imaginaram sequer a possibilidade de manipular Deus. (ALTUNA 1987, p 404).

O Pe. J.Van Wing (1959), missionário belga, em serviço no Congo-Belga, isto é, durante a colonização Belga. Pois, nas suas visitas de catequese na região do **Bampangu**, da antiga Província de Mbata, do Estado do Kongo, ao perguntar as populações sobre a existência de Deus e o seu nome, um ancião da comunidade respondeu-lhe:

> Deus não se pode definir nem representar. Sua essência é indescritível, por que ninguém a conhece. "**Nzambi** é **Nzambi**". "**Nzambi** não pertence à categoria dos seres que se representam ou daqueles dos quais se tem um conhecimento experimental. Ele não é um homem nem mulher, nem antepassado (**Nukulu**) nem espírito das águas (***kisimbi***), nem animal, nem o céu, nem a terra, nem outra coisa a não ser ***Nzambi-a-Mpungu.*** **Nzambi** é único, separado de tudo o resto, invisível e, todavia, vivo, atuando com soberania, independente, incompreensível e inacessível, dirige os homens e as coisas de perto e com absoluta confiança (WING, 1959, p. 127-128).

Os preconceitos eurocêntricos e as doutrinas das diferentes escolas européias procuraram desde o início reduzir a religiosidade africana a uma simples crença e criaram estereótipos negativos que perduraram até hoje, sobre o que de real existiu da Identidade Religiosa dos Africanos. Manuel N. Gabriel (1978), contrário a estes escritos, escreveu:

> "Muito se tem escrito sobre os conceitos religiosos dos negros em geral e dos bantu em particular os escritores e missionários dos séculos passados chamaram-lhes pagãos e idólatras, na errônea opinião de que eles adoravam os feitiços, que desempenham papel tão importante na sua vida religiosa e social. Alguns exploradores e autoridades civis que no século XIX estiveram em contacto com estes povos, sem, no entanto, terem conseguido penetrar profundamente na sua mentalidade, escreveram que muitos deles não tinham religião no verdadeiro sentido da palavra, pois, não podia dar-se tal nome a algumas práticas supersticiosas que eles cumprem sem qualquer ideia dum ser sobrenatural. (GABRIEL, 1978, p. 34)".

Para o arcebispo emérito de Luanda, Manuel. N.Gabriel (1978), não bastou apenas à justificação dos erros, apontou por outro lado, o caminho para o conhecimento e reconhecimento desta realidade filosófica e teológica da religião tradicional africana. E dando continuidade ao seu pensamento atestou:

> Mas, quando os missionários e etnólogos conhecerem melhor a mentalidade destes povos, sobretudo, com a prática das línguas africanas, tais ideais vão se modificar. E hoje todos os que têm se dedicado a um trabalho sério neste campo admitem que os bantus têm conceitos religiosos bastante concretos. Um etnólogo fez a tal respeito estas afirmações: Nunca será demasiado insistir na importância da religião, pois ela regula toda a vida social, política, artística e mesmo econômica do país. Nenhuma instituição será convenientemente correspondida se não se conhecer o sistema religioso que a anima e explica. O africano é um ser essencialmente religioso; os seus actos são todos ditados pelos deveres ou interditos rituais. Destruir-lhe a religião é destruir a sua estrutura social e a própria alma. (GABRIEL, 1978, p. 34).

Contudo, nesta altura que Angola caminha para o seu renascimento cultural, a antropologia religiosa deve considerar o estudo da realidade religiosa dos povos bantu de Angola uma necessidade imperiosa. Uma segunda justificação de Nzambi-a-Mpungu, Deus incita que:

> Na vida individual e comunitária aflora uma referência essencial e permanente a Deus. O bantu adora a Deus e suplica-lhe sempre que sente uma necessidade ou se recolhe na vivência da vida participada que ele relaciona com a Vida Originante (...). É pena que o culto dos antepassados, que quase monopolizou as atenções de missionários e etnólogos, por ser o mais imediato e espalhado, tenha fechado o caminho à observação que deveria ter descoberto nos bantu uma referência vital e permanente a Deus. Estes e os negro-africanos em geral também não nos explicaram totalmente as suas experiências de Deus, que todos esperamos para nos enriquecer. Urge esclarecer até que ponto Deus preside, motiva e vivifica a religião tradicional. (ALTUNA, 2006, p. 406-407).

As dificuldades encontradas pelos missionários e outras expectativas das ciências sociais sobre a religiosidade dos africanos são resultantes dos subjetivismos exacerbados que foram criados à volta da realidade sócia- antropológica do outro. E este para corresponder aos tratos contra si, recorrerem aos seus mecanismos de resistência cultural, ocultando-os e sem qualquer espaço de manobra ou de abertura. O passado criou a lógica do presente resistindo contra todas as formas de discriminação e de exclusão.

Ninguém conhece a essência de **Nzambi-a-Mpungu**. É inacessível. É um mistério. Na óptica de Mbiti, (1972. Apud. R. Altuna (2006):

> Os homens conhecem algumas das suas actividades e manifestações, porém, nada sabem da sua essência. Paradoxalmente, o "conhecem" e não o "conhecem". Ele os conhece, porém eles não o conhecem. Assim Deus está presente entre os homens como o misterioso e o incompreensível. Não pode ser descrito e escapa a todo o vocabulário humano. (MBITI 1972 *apud* ALTUNA 2006, p.396)

Os homens ao não conhecerem o lugar visível de Nzambi, têm-lhe respeito, e o medo de o gerirem. A sua presença e o temor que se tem dele, faz do homem bantu a felicidade de continuar a dirigir as suas preces e as suas solicitudes por tudo quanto aflige o ser humano. Porém, o cosmograma Kongo, é igual aos Cokwe, do leste de Angola, WyattMacGaffey, citado por Robert Farris Thompson (2011, pp.112-113). Os homens e a sua relação horizontal com a natureza. É a sua relação entre o mundo visível e o invisível. Na sua dimensão, entre o dia e a noite, *Ntangu ye Ngonde.* Nesta intercessão das duas linhas, a vertical e a horizontal, reside a questão mística da vida humana e da sua relação com ***Nzambi-a-Mpungu.***

> Na essência dos seres inteligentes há um princípio substancial à personalidade humana, força da vida. É por isso que o Muntu é dinâmico. Ele constitue o valor fundamental da Criação. O seu dinamismo é vital é o que mais se parece com o de Nzambi. Aqui sobressai a sua relação íntima com Nzambi, Muntu-a-Nzambi. E a sua inteligência torna-o superior aos outros seres. Só o homem dá sentido a este gigantesco dinamismo que Deus pôs em movimento para a sua realização. Mas não teria razão de ser se não estivesse ele como centro de convergência do mundo invisível e visível e como sua chave interpretativa. (ALTUNA, 2006, p. 337).

Segundo os Bakongo, o *muntu* dá sentido e interpretação a tudo quanto Nzambi criou e pôs à sua disposição. Assim, o *muntu* ocupa a base de pirâmide vital. A criação está centrada nele. E no topo da pirâmide está *Nzambi*.

> Por isso, a religião tradicional africana concretiza-se quando o indivíduo e a Comunidade comunicam com o mundo invisível e o visível através dos ritos,

> orações, sacrifícios, festas ritos de iniciação, caça aos feiticeiros. Só assim saboreiam a paz da reciprocidade realizadora. (ALTUNA, 2006, p. 374).

Desta interação entre *Nzamb*i e o *muntu-homem*, e este com os outros seres envolventes, o Bakongo considerou esta ação criadora de *Nzambi, de Vangu- dya-Nzambi*, o que quer significar, criação de Deus. O homem só se completa na compreensão e interpretação do seu mundo filosófico e teológico na junção de todos os elementos vitais envolventes.

> Dizem os Bakongo que nada pode criar-se a si mesmo fora de Deus. Deus é uma força em si, inacessível ao homem; ao mesmo tempo, porém, é causa e motor da criação, participado e nunca participante, sede do ser, do poder e da vitalidade. No começo, nada existia fora de Deus. Criar representa a sua máxima manifestação de força. Primeira e última causa, princípio universal e permanente de todos os seres. (ALTUNA, 2006, p. 390).

Pois,os Bakongo associam tudo isto à mulher. E por isso afirmam que ao lado do homem está a mulher. Esta ocupa um lugar específico, de destaque e honroso pela sua vocação para a maternidade. Nestas comunidades matrilineares, a mulher, ***mãe-agricultora***, transmissora da linhagem goza de um estatuto social especial no seio da organização social da comunidade. Ela ocupa o lugar cimeiro no seio da família Bakongo. E, como mãe-agricultora, ajuda a concretizar o mistério da criação de ***Nzambi-a-Mpungu***, a força e o mistério da fecundidade e da realização da Vida. A mãe do mundo bantu em geral e bakongo em particular supera o pai na profundidade sacral. É a existência da causa mística da vida humana e da natureza. Mãe e terra são as guardiãs da Força Vital. Ela finalmente é a detentora do poder em todos os momentos da vida familiar e comunitária, é aquela que não é consultada em público, depois de atingir a plena idade, e pelo respeito que lhe é devida entre os Bakongo e os outros povos bantu.

É mãe-agricultora, porque desde os primórdios da vida humana, ela estabeleceu uma relação íntima entre si e a sua irmã terra. Dois mundos que se complementam na ação de *Nzambi-a-Mpungu*. Para os Bakongo, a mãe-agricultora e a terra são a mesma coisa. Ambas são fecundadas para procriarem e dão uma dimensão vital as coisas. Daí a assimilação rápida do cristianismo, após uma reinterpretação do mesmo dentro do seu contexto sociocultural.

A agricultura modificou a economia do sagrado porque foram adquirindo primazias outras forças: fecundidade, sexualidade, mitologia da mulher e da terra, que se apresentavam mais dinâmicas, concretas, acessíveis e próximas do homem. A experiência religiosa torna-se mais concreta, mistura-se mais intimamente com a vida. Suplantam pela acessibilidade, o distante Deus criador. (R: Altuna, 2006, p 403).

Como ficou aludido, Mãe e Terra são ambas fecundadas estabelecendo laços inseparáveis com os seres criados. É a simbiose natural e mística deste fenômeno. É a sua relação íntima de sangue com os filhos. Daí a importância da linhagem materna cuja continuidade está assente nos laços de sangue. A mulher, neste caso, torna-se a depositária fiel do passado, da continuidade e da garantia Comunitária. Os antepassados prolongam-se e as linhagens vão rolando pelos séculos através do sangue materno. É assim que o tio materno, **Mfumu-a-Kanda** toma conta da *kanda-linhagem* e dão-lhe sentido e continuidade dos laços que os unem ao **Bakulu** fundador e comum.

Finalmente, a mulher, a mãe bakongo, responsabiliza-se pela continuidade da vida, do sangue que vem dos seus antepassados e conserva a tradição e os laços sagrados que os une dentro da ***Kanda-linhagem***. Este é o fundamento da existência e do respeito que se deve a *mãe,* ao seu

tio materno e a linhagem. É o fundamento vital na compreensão de todo o fenômeno religioso bakongo. Existe uma conexão indestrutível das coisas.
Assim, o estudo da cosmologia Kongo não se diferencia muito da realidade de todos os povos bantu. Apesar de existirem povos que utilizam um sistema patriarcal, mas, em menor escala. O culto aos Bakulu, Nkulu, que são os antepassados é lhes comum. E as escolas iniciáticas são os espaços privilegiados para a formação das novas gerações até a sua idade adulta. Para os Kongo e os bantu em geral, a educação tradicional nunca tem fim. Ela só tem fim quando o Muntu- Ser, parte para junto dos Bakulu. Isto é, sua educação só tem fim após a sua morte.
Daí a máxima Kongo: ***E longui kadina nsuka ko***. A educação ou o aconselhamento nunca tem fim. Ou ainda, ***E lulongoki ka lwa kala nsuka ko.*** A educação nunca tem fim.

Finalmente, a aceitação da fé cristã no Kongo deveu-se aos vários somatórios feitos e da análise e comparações dos elementos novos e sua contextualização com os elementos religiosos Kongo. Assim desta presença houve trocas e assimilações de elementos que foram identificados como comuns entre as duas realidades religiosas. **Nzambi** e ***Nzambi- a Mpungu*** passaram a constar da liturgia cristã até aos nossos dias. Em contra partida, muitos elementos religiosos Kongo foram queimados em haste pública. Esta foi à forma encontrada para obrigar a população Kongo aceitar a nova religião e sua assimilação.

CAPÍTULO 3:

COMPREENDENDO O SENTIDO DA ORALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AFRICANA.

> Há povos que se servem da linguagem escrita para fixar o passado; mas acontece que essa invenção matou a memória entre os homens: eles já não sentem mais o passado visto que a língua escrita não pode ter o calor da voz humana. (TAMSIR NIANE, 1980, p.65).

3. COMPREENDENDO O SENTIDO DA ORALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AFRICANA.

Respaldado pela citação do historiador Djibril Tamsir Niane (1982) início a escrita desse trabalho reforçando a idéia de que o fato da fala prevalecer sobre a escrita nas sociedades africanas, contribuiu para que as mesmas reconhecessem a importância da oralidade na preservação do seu patrimônio histórico e cultural através da sua memória social, a partir do qual são selecionados e transmitidos todos os diferentes gêneros de textos orais acumulados ao longo dos tempos. Pois, segundo Serrano (2008, p.145), "É pela palavra que se reconstitui a história tradicional de um povo. Além disso, a própria coesão da sociedade também depende do valor e respeito que impregnam a palavra".

Nesta perspectiva, a palavra nas sociedades africanas é revestida de um sentido sagrado, na medida em que ela não pode ser proferida de forma aleatória considerando-se a necessidade de um respeito e aceitação perante tudo que for dito pelos membros de uma comunidade, principalmente, quando é pronunciada por um ancião. A palavra e o indivíduo se complementam. Assim sendo, a palavra expressa honra e dignifica a própria pessoa. Ela não é escrita é memorizada, mas vale tanto quanto a palavra escrita, segundo o seu conteúdo e abrangência. Daí o provérbio Ovimbundu (língua de Angola), *"Ovindele visoneha olondaka v`*amikanda*, etu tuvisonehela v`olukolo"* que significa: "Os brancos escrevem os livros, nós escrevemos no peito" Valente (1964).

A palavra proferida tem o poder de criar, congregar, conservar, mas também pode transformar-se em uma arma com grande poder de destruição de acordo com a intencionalidade de quem a proferiu. Logo, a palavra nas sociedades africanas tem um lugar especial como meio de comunicação e transmissão de saberes, forma de preservação da identidade cultural de socialização e de educação. É por isso que nas sociedades africanas as pessoas são iniciadas para o uso da palavra a partir das escolas iniciáticas, que são verdadeiras instituições de saberes e de conhecimentos endógenos, preservadas pelas comunidades ao longo dos tempos, até os dias de hoje.

É nesse contexto comunitário e familiar, espaço basilar da educação tradicional, que os pais e os mais velhos da comunidade cumprem o papel fundamental na formação e transmissão de saberes e dos ensinamentos acumulados, passando-os de geração para geração. São saberes e conhecimentos que não foram escritos, mas que se perpetuaram ao longo do tempo através da memória coletiva. A partir das suas experiências de vida são transmitidos os provérbios, as lendas, os mitos, as canções, a ética, a moral e toda uma cosmologia da vida. Existem no seio das comunidades pessoas responsáveis pela preservação, conservação e transmissão dos saberes e do saber-fazer dos diferentes gêneros de literatura tradicional de transmissão oral (provérbios, canções, contos, lendas, fábulas, mitos, genealogias, etc.).

Deste modo, nas comunidades africanas a transmissão dos saberes e conhecimentos endógenos, antes da presença européia eram feitos pelos membros das comunidades através dos seus processos de socialização e através da oralidade. De acordo com Awoniyi:

> Mesmo antes da chegada dos europeus, as línguas indígenas desempenharam sempre um papel significativo na educação das pessoas – como forma de integrar a criança na sociedade. No entanto, com a chegada da educação formal trazida pelos europeus, a situação começou a mudar. É sobejamente conhecido que os franceses deixaram pouca ou nenhuma margem para o uso das línguas africanas no sistema escolar das suas colônias. Os britânicos, por

> outro lado, permitiram o uso das línguas locais nos níveis mais básicos da educação primária, enquanto a língua inglesa foi gradualmente introduzida. (AWONIYI, 1976. p. 39).

Vale ressaltar que o período da história colonial em África foi caracterizado pela ocupação, controle e mudança total da situação vigente nas sociedades africanas encontradas, no que diz respeito à transmissão de conhecimentos. Estas foram desumanizadas, coisificadas, objetos de uso, da negação total de tudo quanto representasse a sua autenticidade. De acordo com Samuels (2011.p.22), os portugueses consideravam-se superiores aos africanos principalmente por não reconhecerem os saberes e conhecimentos das comunidades africanas como elementos culturais de um povo.

Neste contexto, como forma de contrapor-se ao domínio português e ao seu modelo segregacionista de educação, os angolanos tiveram que enfrentar esse domínio, logo no início da colonização, impondo-lhe resistências culturais e ao seu projeto ideológico de educação colonial, como o afirma Samuels (2011):

> Durante todo esse período (1878-1914) muitos angolanos cresceram, adaptaram-se à sua sociedade, isolados ou isolando-se das novas forças sociais e culturais. O estudo sobre a história da educação africana omite o debate sobre as formas tradicionais como os vários povos angolanos socializavam os seus jovens para actuarem na sua sociedade. Tal omissão ocorreu apesar do facto dessa educação tribal, que termina com os habituais ritos de passagem, ser de importância vital para uma compreensão total de Angola e da educação angolana. A função desta educação era a integração do indivíduo no processo em curso da sociedade. A falta de menção a esta educação não deverá, de modo algum, diminuir a sua importância. (SAMUELS. 2011, p.22):

Corroborando com a lógica de Samuels (2011), a educação tradicional africana foi marginalizada pela política ideológica colonial portuguesa, apesar de que, nesse período não havia sido definida ainda uma política educacional para o que viria ser a Angola atual, com as suas fronteiras delimitadas definitivamente. Uma política educativa abrangente para os angolanos, só veio acontecer com o início da luta armada de libertação nacional, em 1961, que pôs fim ao Estatuto do Indigenato que discriminava e segregava os nativos.

Hoje, a realidade da educação em Angola, ainda em construção, mostra que se faz necessário um estudo sobre os saberes e conhecimentos endógenos das suas realidades socioculturais e integradas nos currículos e manuais escolares.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que nesta etapa da reconstrução de Angola no pós-guerra, seja tomado em consideração o reconhecimento da sua identidade cultural e da sua educação como vetores essenciais para se atingir o progresso, o desenvolvimento e a democracia, com a formação do homem angolano para a cidadania. Sem pretender-se com isto dizer que, o conceito de desenvolvimento endógeno seja estático ou uma viragem para si própria. Ki-Zerbo (1992) alerta-nos que:

> Não existe nenhuma sociedade sã, sem metabolismo interno integrado, sem processos autogerados e autopropulsados. Procura-se evitar assim, a confusão entre "tradicional a preservar" e o endógeno que tem a ver com a inventividade, e a inovação. O endógeno está presente em todas as formas de expressão artística. (KI-ZERBO, 1992, p.1).

Por conseguinte, é a partir de uma abordagem da retomada dos valores ético-morais da educação africana, de melhoria das tecnologias que Angola, em particular, e a África, em geral, poderão reduzir a dependência e perspectivar-se um desenvolvimento sustentado para os seus povos e uma democracia voltada para a cidadania.

O passado colonial em Angola foi nefasto para as realidades socioculturais das comunidades angolanas, fruto da realidade política e ideológica da colonização portuguesa.

> Os administradores sonhavam com uma nova ordem, que só poderia acontecer quando os africanos mudassem as suas atitudes e capacidades; de facto, a sua cultura. Na concretização dos seus sonhos, os administradores coloniais foram amplamente ajudados pelos missionários cristãos, que procuravam convertidos às suas religiões e, mais vulgarmente, às suas culturas (SAMUELS, 2011, p.18).

Porém, a presença da escola em África trouxe consigo novas consequências para as sociedades africanas. As mudanças do sistema de ensino implicavam a existência de um edifício escolar e de um professor, em substituição de uma educação tradicional controlada pela comunidade e de forma informal e inserida no ambiente sociocultural africano. E isto provocou logo a partida, resistências da não aceitação do novo tipo de escola em solo africano. Samuels (2011) enfatiza:

> Os defeitos inerentes à amplitude de interpretação encerrada pela palavra inglesa "education" indicam a sua inaceitabilidade. A língua portuguesa presta-nos maior auxílio. Ela divide a palavra inglesa em duas partes. As mudanças que devem ser operadas através de situações de ensino formal e directo, geralmente em escolas ou oficinas, com professor, aluno e aprendizagem identificável, são um resultado de instrução. Mais importante, no entanto, é a aprendizagem obtida através da denominada educação, que engloba uma ampla gama de modos, hábitos e costumes. A base desta aprendizagem ocorre informalmente, geralmente durante a infância e a juventude, em casa e na sociedade. Também se poderá argumentar que as mudanças intrínsecas mais significativas ocorriam fora das escolas, nos aspectos informais da vida e nas novas estruturas formais que se desenvolviam na África colonial. (SAMUELS2011, p.22)

Dessa forma, faz-se necessário situar a educação tradicional africana e a oralidade como pontos de partida para o entendimento sociocultural das sociedades africanas em geral e de Angola de forma particular, entre os períodos pré-colonial, colonial e pós-colonial. Pois, atualmente existe uma tendência de coabitação entre a tradição e a contemporaneidade, nas sociedades africanas em geral, e nas do noroeste de Angola, viés da nossa pesquisa.

Por estes fatos, os estudos da realidade sociocultural atual de Angola e do seu sistema educacional impulsionam-me como pesquisador social a contar com a colaboração e o apoio de universidades, institutos de pesquisas e entidades locais interessadas em pesquisar os saberes endógenos das suas comunidades de forma sistemática e divulgá-las em âmbito nacional e internacional.

> Durante todo esse período (1878-1914), muitos angolanos cresceram, adaptaram-se à sua sociedade, isolados ou isolando-se das novas forças sociais e culturais. O estudo sobre a história da educação africana omite o debate sobre as formas tradicionais como os vários povos angolanos socializavam os seus jovens para actuarem na sua sociedade. Tal omissão

> ocorreu, apesar do facto de dessa educação tribal, que termina com os habituais ritos de passagem, ser de importância vital para uma compreensão total de Angola e da educação angolana. A função desta educação era a integração do indivíduo no processo em curso da sociedade. A falta de menção a esta educação não deverá, de modo algum, diminuir a sua importância. (SAMUELS, 2011, p.22).

Corroborando com a lógica de Samuels (2011), o sistema de educação tradicional africana foi marginalizado pela política ideológica colonial portuguesa, apesar de que nesse período ainda não existia uma real política educacional para o que veria ser a Angola atual, cujas fronteiras atuais só ficaram definitivamente delimitadas na primeira metade do século XX. Soares (1961-1962), Secretário Provincial da Educação, da então Província de Angola, ousado perante a ditadura de António Oliveira Salazar, lançou através do Programa de Política Social, o Plano de Ensino Primário da População Rural em Angola: 1961-1962, sob o lema: "Levar a Escola à Sanzala". Porém, este plano fazia parte do Plano do Governo Geral de Angola para o ano de 1962, e aprovado pelo Conselho Legislativo, em 7 de Outubro de 1961. (Episteme, N. º 10-11-12, 2002, p.3).

Segundo Soares (1961-1962), o Plano de Ensino Primário Rural em Angola tinha como fundamento, o seguinte:

> Levar a escola à sanzala e fazer dela não exclusivamente um instrumento de simples aliteração das crianças, mas ainda, e principalmente, transformá-la num verdadeiro centro social integrado na vida da comunidade local. Procurar-se-á vincular à escola e interessar de prestígio e de influência da comunidade. (SOARES 1961-1962)

Como diz o velho ditado: "*Se assim o pensou, mal o fez!*" Soares, no seu mandato foi mais longe, ao lado do Plano de Ensino Primário Rural, foi proposta pelo Governo Geral, ainda no cumprimento do Plano de Política Social, neste caso, para o Ensino Superior, a criação dos Centros de Estudos Universitários, junto dos Institutos de Investigação Científica e do Laboratório de Engenharia de Angola, aprovado pelo Conselho Legislativo.

A urgência da criação destes Centros de Estudos Universitários visava de um lado afastar-se das directrizes e orientações directas de Lisboa, na formação de técnicos suficientes para o plano do desenvolvimento econômico de Angola que buscava caminhos iguais seguidos pela vizinha África do Sul, do Apartheid. Por outro lado, visava dar outra imagem a Província de Angola que estava confrontada com a luta de libertação nacional, ora iniciada.

Na realidade, nesse período, o ensino dado aos angolanos não era de qualidade. Era uma educação muito segregacionista, com grande parte da população analfabeta que servia como mão – de- obra barata para as diversas empreitadas do regime colonial português. Apesar de todos os esforços das Missões Católicas e Protestantes presentes em Angola, e com preocupação na formação dos angolanos, o quadro era muito sombrio, e com perspectivas de evolução extremamente pobres.

Diante desta nova realidade de "Levar a escola à sanzala", Silva Cunha, Secretário de Estado da Administração Ultramarina e mais tarde, Ministro do Ultramar, na época da promulgação do decreto nº 45.908, de 10 de Outubro de 1964, fez o seguinte pronunciamento:

> Embora a colaboração prestada pelas Missões fosse útil, tem de se reconhecer que, na generalidade, a qualidade do ensino era inferior, principalmente por falta de pessoal docente devidamente preparado. De há muito que se tornava necessário modificar o sistema. A abolição, em 1961, do regime do indigenato veio dar particular ênfase a esta necessidade. Quando assumi funções no Ministério, estava já em experiência em Angola um novo regime de ensino, por iniciativa do Secretário Provincial do Governo, o Dr.Amadeu Castilho Soares. (EPISTEME, 2002, p.13).

Se a intenção do autor do plano foi positiva, os seus resultados assim o foram. Era a época de "Explosão Escolar em Angola", até por altura da Independência Nacional de Angola. Da sua vida profissional, Amadeu Castilho Soares, ela foi encurtada pela sua exoneração precoce do cargo de Secretário Provincial da Educação de Angola, e sem qualquer outra oportunidade de serviços no Governo Português, até a Revolução dos Cravos em Portugal. Sua atitude foi de uma afronta ao sistema político ideológico vigente durante a ditadura de António Oliveira Salazar e Marcelo Caetano, ao introduzir pela primeira vez em manuais escolares oficiais do regime as imagens do negro e das suas vivências e realidades socioculturais africanas.

Ora, foi com este plano escolar que eu conheci pela primeira vez a escola do tipo europeu, assim como, os demais jovens angolanos da minha geração. De realçar que foi com a acção do início da Luta Armada de Libertação Nacional em Angola, e da abolição do famoso Estatuto do Indigenato, vigente em Angola, que o quadro vivido pelos angolanos foi alterado. O Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique, fora publicado em Outubro de 1926. Segundo A.H. Oliveira Marques (2001):

> Toda a legislação respeitante a indígenas defendia princípios tradicionais na história de Portugal. O seu objectivo final consistia em trazer os africanos e timorenses *não civilizados* para a civilização européia e para a nação portuguesa, mediante uma transformação gradual nos seus costumes e nos seus valores morais e sociais. As culturas locais, a organização social existente e o direito consuetudinário seriam mantidos, mas, apenas numa base transitória. Logo que os indígenas se considerassem europeizados eram-lhes garantidos, em teoria, os direitos de qualquer cidadão português. É de notar que a condição de *Indígena* jamais foi imposta às colônias de Cabo Verde, Índia ou Macau, cujos habitantes recebiam, *ipso facto*, o estatuto de cidadãos. (MARQUES 2001, p.25)

Como descrito por Oliveira Marques, estamos em presença de um ensino mais virado para o estudo da portugalidade e sem qualquer espaço para a realidade sociocultural e histórica das sociedades locais.

Na actualidade, a História da Educação em Angola, ainda em construção, mostra que se faz necessário um estudo sobre a educação tradicional africana e as suas formas de transmissão dos saberes e conhecimentos endógenos, das suas realidades socioculturais e integradas nos currículos e manuais escolares do país. Um sistema de educação que fora interrompido desde a primeira presença européia no espaço africano.

3.1A EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA E A ORALIDADE: BREVE DISCUSSÃO A LUZ DOS ESTUDOS AFRICANOS.

3.1.1. Aeducação tradicional africana e a oralidade.

> Como é que a memória de um homem de mais de oitenta anos é capaz de reconstruir tantas coisas e principalmente, com tal minúcia de detalhes? É que a memória das pessoas de minha geração, sobretudo a dos povos de tradição oral, que não podem apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como era em cera virgem. Tudo estava lá nos menores detalhes: o cenário, as palavras, os personagens e até as suas roupas (...) para descrever uma cena, só preciso revivê-la. E se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registou somente seu conteúdo, mas toda a cena – a atitude do narrador, sua roupa, seus gestos, suma mímica e os ruídos do ambiente, como os sons da guitarra que o grito diêli Maadi tocava enquanto Wangrin me contava sua vida, e que ainda escuto agora... A Memória Africana. (HAMPÂTÉ BÂ. 1986)

Hampâte Bâ, este grande "Baobá", de memória africana, inicia-nos no aprendizado da palavra, a partir de uma realidade vivida e transmitida as novas gerações, em lugares próprios de memória e na lógica de uma pedagogia de transmissão desses saberes e conhecimentos ao longo dos tempos imemoráveis da história da humanidade. Não se coloca a partida a questão da idade, mas, a atenção a prestar às diferentes maneiras de se alcançar esta prestigiosa sabedoria africana depositada na memória destas grandes bibliotecas vivas. Entretanto, para se dar voz às histórias, às tradições e às suas técnicas de preservação é preciso que, desde a infância se treina e aprenda a observar, a olhar, a escutar e a praticar fazendo o registro de todos os fenômenos e acontecimentos que ocorrem no seu meio social. Esta é a fonte da memória viva africana. Marcos A.Loriei (2011):

> Os seres humanos se fazem, formam-se, educam-se no seu agir no mundo, com o mundo uns com os outros, num dinamismo constante de ir e vir, de devir ou de devires, em relações antagônicas e ao mesmo tempo complementares. O agir humano é sempre prático-teórico ou teórico-prático. Assim é o agir educativo. (LORIEI 2011, p.9)

Para os africanos tudo isto acontece, na escola da Educação Tradicional Africana. Em uma escola informal onde o seu aprendizado se inicia de forma prática desde a primeira infância. Neste contexto, ao abordarmos a problemática da educação tradicional Kongo do noroeste de Angola e sua implicação na educação dos afrodescendentes nos terreiros de tradição bantu e de matriz Congo-Angola de Salvador e Recôncavo Baiano, importa fazer-se partindo de uma perspectiva histórica e sócia antropológica desta educação tradicional africana.

Esse conjunto de saberes tem como centro o espaço geográfico do Noroeste de Angola e se estende aos países vizinhos da República do Congo Brazzaville e República Democrática do Congo, que de modo geral, não foge à realidade de todos os povos bantu da oralidade. Trata-se, portanto, de um modelo de educação tradicional que existiu antes da presença européia no continente africano, que sobrevivieu à colonização e, mais tarde, foi trazido, de memória pelos negros levados para o Brasil e América Latina e Caribe, fundamentalmente.

A educação tradicional à qual nos referimos, é um modelo de educação circunstancial, não sistematizado e comumente tratado por educação não formal ou informal. Segundo os cânones e os critérios da didáctica.

A nossa reflexão sobre o assunto está ancorada na via diacrônica, duma concepção dialética da história, para a compreensão do fenômeno da educação tradicional Kongo ou Bakongo antes da presença européia no continente africano e depois com o tráfico de escravizados que permitiu a ruptura e a deslocação de muitos filhos de África para o Brasil e o Novo Mundo.

Por outro lado, uma reflexão que nos permite compreender o próprio contexto da tradição oral e histórica africana, que não é estática, mas, que obedece a uma dinâmica própria das sociedades humanas. Buscamos com isto contextualizar os conceitos de tradição, submetida à lei irreversível da crítica histórica, como uma fonte infindável de saberes e conhecimentos. De uma educação tradicional assente em valores morais, teóricos e éticos fundamentais, criados na vivência e experiências comunitárias, aplicadas na prática do real e das suas principais características fundamentais. Por outro lado, buscam alguns aportes da educação tradicional da região da África Ocidental do Oeste, numa óptica de estudo comparado tal como é tratada na História da Educação em África.

3.1.2. A problematização dos conceitos, tradição e educação tradicional africana, modernidade

Após a presença européia no continente africano e à luz das teorias eurocêntricas foram empregues vários conceitos para o estudo das diferentes realidades sociais. Assim, as comunidades africanas passaram a ser vistas e consideradas de primitivas e tradicionalistas, visando demarcar os limites entre as sociedades civilizadas européias e as "primitivas" e "selvagens" sujeitas à "civilização".

A Oralidade, conceito basilar desta pesquisa, para ser entendido como elemento fundamental na compreensão das sociedades africanas e da sua diáspora africana ancoradas nas tradições orais, e que muitas vezes são apresentadas de forma subjetiva, como sendo sociedades ou povos ágrafos e primitivos, importa situar-se o seu contexto social e cultural.

Assim, nas comunidades africanas, a tradição é entendida como um conjunto de idéias, doutrinas, a valorização dos saberes e conhecimentos que lhes foram legados e transmitidos pela voz dos seus antepassados às novas gerações. Porém, tomando o conceito da tradição, e segundo Nicola Abbagnano (2007, p.1149-1150) refere-se à herança cultural, transmissão de crenças ou técnicas de uma geração para outra. No domínio da filosofia, o recurso à tradição implica o reconhecimento da verdade da tradição.

Foi entendida nesse sentido pelo próprio Aristóteles, que, em suas investigações, recorre frequentemente à tradição, considerando-a garantia da verdade e, às vezes, a única possível. (...) "Nossos antepassados, das mais remotas idades, transmitiram à posteridade tradições em forma mítica, segundo as quais os corpos celestes são divindades, e o divino abrange a natureza inteira".

Neste sentido, a realidade de Aristóteles não está distante da verdade do pensamento africano de então e de hoje. Pois, nas comunidades africanas a palavra verdade é de carácter humanitário, dignifica a pessoa em si. Daí a máxima Bakongo sobre a verdade: "**Vova ludi,**

kya kitula Mfumu awaku!". O que significa dizer: "Diz *a verdade, para que ela te torne Senhor de si!* Numa outra perspectiva se utiliza outro provérbio: "Vova **diambu diwa Mfumu ye Nganga**! Significa, portanto: "Pronuncie palavras (verdades) que sejam ouvidas e aceites pelos Senhores (Soberanos) e Mestres! É com estas máximas da tradição que se perpetuaram as normas e princípios educativos tradicionais em África e no noroeste de Angola de forma particular.

Tomás de Aquino (2011, p.139) ao referir-se a verdade em Santo Agostinho (Soliloquiorum II, 5) esclarece: "o verdadeiro é aquilo que é"; mas aquilo que é, é precisamente o ente: portanto verdadeiro significa totalmente o mesmo que o ente". É evidente, que a pessoa e a palavra que pronuncia se complementam. Qualquer falta da verdade ela é amputada a pessoa que a pronunciou. Razão pela qual, que entre os Bantu de modo geral e de forma particular para o Bakongo do noroeste de Angola, a palavra pronunciada deve respeitar a sua verdade, o seu Ego. Para Hampaté Bâ (1980),

> O facto de não possuir uma escrita não priva a África de ter um passado e um conhecimento. Como dizia meu mestre, Tierno Bokar "A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. "A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (BÂ 1980)

Contudo, na reflexão de Hampâte Bâ está implícita a relação existente entre a memória e a história. Pois, nenhum destes dois elementos existe sem o outro, em todas as suas perspectivas de abordagens. Estes dois elementos são construídos pelo próprio homem, em função da realidade vivida e vivenciada no seu meio social.

Hampaté Bâ (1980) ao tratar da Tradição Viva e no prosseguimento do seu pensamento em relação à história e a memória africana, esclarece:

> Assim, qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir à narração de um mito, de uma história ou de uma lenda. Qualquer fenômeno observado permite remontar às forças de onde se originou e evocar os mistérios da unidade da Vida, que é inteiramente animada pela ***Se***, a Força sagrada primordial, ela mesma um aspecto do Deus Criador. (HAMPATÉ BÂ 1980, 194-195)

Na África, tudo é "História". A grande História da vida compreende a história das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopeia), a História dos "Filhos do seio da Terra" (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante".

Em relação à memória africana, ela é muito forte, contém potencialidades muito incomensuráveis de elementos que conseguem reter e reconstituir períodos muitos longos da história dos mitos, de genealogias e de grandes viagens de comerciantes feitas ao longo dos tempos. Neste âmbito, Hampaté Bâ (1980), reconhece o potencial da memória africana, ao descrevê-la, dizendo:

> Uma das peculiaridades da memória africana é reconstruir o acontecimento ou a narrativa registrada *em sua totalidade*, tal como um filme que se

> desenrola do princípio ao fim, e fazê-lo *no presente*. Não se trata de recordar, mas de *trazer ao presente* um evento passado do qual todos participam, o narrador e a sua audiência. Aí reside toda a arte do contador de histórias. (...) de maneira geral, a memória africana registra toda a cena: o cenário, os personagens, suas palavras, até os mínimos detalhes das roupas. Todos estes detalhes animam a narrativa, contribuindo para dar vida à cena. (...) O passado se torna presente. A vida não se resume jamais. Pode-se quando muito, reduzir uma história para as crianças, resumindo certas passagens, mas então não se a tomará por verdade. Em se tratando de adultos, o facto deve ser narrado na íntegra ou calado. Esta peculiaridade da memória africana tradicional ligada a um contexto de tradição oral é em si uma garantia de autenticidade. (HAMPATÉ BÂ 1980, p.215)

Diante desta realidade, da história e da memória africana, se ajusta acrescentar que na construção destes testemunhos da tradição oral requer-se do narrador muita idoneidade e responsabilidade, para não se perder nenhum "fio" dos saberes acumulados. Por outro lado, tem em conta que as elites da comunidade o acompanham etapa por etapa, com vista a preservar na íntegra este patrimônio histórico-cultural que a todos diz respeito. O passado, o presente e o futuro destes dois elementos fundamentais da vida dos povos estão a si entregues. Assim, se dá justa razão, a Marc Bloch (1957, p.26) ao afirmar; "A História é a ciência dos homens no tempo". Mas não só a História em si, mas, todas as suas dinâmicas sociais que se foram inscrevendo ao longo dos tempos.

Assim, existem várias concepções sobre a memória. Segundo, Paulo Thompson (2002.p.197)

> Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjectiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjectividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. (THOMPSON 2002, p.197)

O ser humano tem uma noção temporal que se subscreve nas dimensões do passado, presente e futuro. Nesta base, falar de memória para o homem africano é evocar ou fazer recurso a tudo quanto de positivo ou negativo foi legado pelos seus antepassados. Todavia, o ser humano na sua plenitude tem as suas lembranças dos factos vivenciados, e das suas intensidades emocionais. J. Vansina (1980) esclarece:

> As tradições requerem um retorno contínuo à fonte. Fu Kiau, do Zaire, diz com razão, que é ingenuidade ler um texto oral uma ou duas vezes e supor que já o compreendemos. Ele deve ser escutado, decorado, digerido internamente, como um poema, e cuidadosamente examinado para que se possam apreender seus significados – ao menos no caso de se tratar de uma elocução importante. O historiador deve, portanto, aprender a trabalhar mais lentamente, refletir, para embrenhar-se numa representação colectiva, já o corpus da tradição é a memória colectiva de uma sociedade que se explica a si mesma. Muitos estudiosos africanos, como Amadou Hampaté Bâ ou Bobou Hama, muito eloquentemente têm expressado esse mesmo raciocínio. O historiador deve iniciar-se, primeiramente, nos modos de pensar da sociedade oral, antes de interpretar suas tradições. (VANSINA 1980, p157-158),

A lógica explicativa de J. Vansina das sociedades da oralidade é aquela que se tem seguido para o estudo e compreensão destas comunidades da palavra milenar. A má interpretação desta realidade africana levou muito estudiosos europeus e africanistas de hoje a fazerem interpretações, impulações errôneas e muito distorcidas do próprio contexto. Pois, ainda hoje

registam-se estudos e análises interpretativas muito deslocadas da realidade africana. Os escritos de estudiosos africanos e de africanistas que se dedicam ao estudo da história de África não aparecem mencionados nos seus trabalhos, sobretudo quando se referem às Sociedades da Oralidade. A África na visão de muitos destes cépticos, que duvidam e comungam ainda das pseudoteorias ideológicas do século das luzes sobre este continente, ela ainda está longe de atingir à luz. Porém, as razões para se compreender a memória colectiva do africano estão claras e dentro do seu próprio contexto identitário africano.

Numa outra perspectiva, Lucilia de Almeida N. Delegado (2010), sobre memória, teceu:

> A memória é a base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas. É elemento constitutivo do auto reconhecimento como pessoa e ou como membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, ou como uma família. A memória é inseparável da vivência da temporalidade, do fluir do tempo e do entrecruzamento de tempos múltiplos. A memória actualiza o tempo passado, tornando-o tempo vive pleno de significados no presente. (DELEGADO 2010, p.38)

Para o africano a memória e a identidade são pedras do mesmo tabuleiro. Ambas dialogam, se complementam e caminham juntos. Assim, a questão de identidade para o africano tem a ver com as suas representações simbólicas circundantes, desde o espaço, o território, a língua, os mitos, as estórias, as paisagens, montanhas, rios, gastronomia, em suma tudo quanto o identifica como um ser pertencente a uma comunidade colectiva própria. Isto é, tudo quanto lhe situa no espaço e no tempo.

Podemos colocar a questão da identidade africana na perspectiva de Ki-Zerbo (2006, p.73): "Quando um africano pergunta a alguém: "Quem és tu?", "quer saber a que grupo pertence, de onde vem, qual é a sua identidade colectiva e social e, por essa via, como deve tratá-lo. É a referência do ponto de vista sociocultural".

As raízes socioculturais têm muito a ver com as suas origens, a identidade da pessoa, do seu espaço e lugar, ou no espaço e no tempo. Nesta ótica Stuart Hall (2006), esclarece:

> Podemos pensar isso de outra forma: nos termos daquilo que Giddens (1990, p.18) chama de separação entre o espaço e lugar. O "lugar" é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas. (HALL 2006, P.72)

Nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população, dominadas pela presença – por uma actividade localizada... A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão "ausentes", distantes (em termos de local), de qualquer interação face-face. Nas condições da modernidade..., os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; "forma visível" do local oculta às relações distanciadas que determinam sua natureza.

Na realidade do noroeste de Angola, de modo particular e, da África Central em geral, estes espaços, os "*Mazumbu*", são os lugares que permanecem fixos, porque ali estão depositadas as suas raízes, no dizer, bakongo, ali estão enterrados os seus "umbigos". Estes "*Mazumbu*"

são espaços territoriais que foram ocupados pelos seus ancestrais e ali sacralizaram e socializam as suas identidades.

> "Se a terra africana deve ser encarada como um sujeito cultural dependendo de um longo processo de humanização e de socialização, a primeira questão a sublinhar, de forma seca e definitiva, é o carácter sagrado da terra e a sua anterioridade relativamente ao homem, que condicionam os rituais religiosos e as práticas existenciais. "(...) O território é o espaço necessário à instalação das estruturas e das colectividades inventadas pelos homens, sendo também indispensável à criação, manutenção e reforço da Identidade. O território fornece a garantia da autonomia colectiva" Isabel C. Henriques (2004, pp.19-20).

É deste modo, que na cultura dos povos bantu desta vasta região da África Central, o espaço territorial de cada linhagem familiar é um espaço/ lugar sagrado, elo de comunhão permanente entre os entes invisíveis e os vivos, com a natureza envolvente e das suas relações sociais com os Outros.

Georges Balandier (1980.p.79), francês, antropólogo, etnólogo e sociólogo, um dos primeiros investigadores europeu, a dedicar-se ao estudo das mutações sociais das sociedades africanas, no contexto do desenvolvimento contemporâneo, na região da África Central, sobre a tradição e a modernidade, alude:

> A oposição entre a tradição e a modernidade é uma forma simples de ver o espírito. Na medida em que a sociedade tem de ser sempre refeita, já que ela é muito mais "produção" ou uma reprodução, trata-se para o investigador, de assumir no seu esforço de análise o conjunto dos artífices, das aparências e das simulações e as passagens aos extremos, que provoca e multiplica a modernidade, com as especificidades que ela apresenta. Assim, "tradição" e "modernidade" são apenas modos de questionamento da sociedade tal como ela se deixa ver. (BALANDIER 1980, p.79)

Contudo, existem vários provérbios dos Bakongo do noroeste de Angola, e da África Central, que dentro de uma linguagem dialética e crítica de ver a vida e os diversos fenômenos das coisas, que demonstram esta dinâmica de mudança e de continuidade no interior dessas Comunidades. Por exemplo, os provérbios Bakongo ensinam o seguinte: **Unu mono, e mbazi ngeye**. O que significa: *Que hoje sou eu, mas, amanhã serás tu.* Outro: ***ndyanga vià, ndyanga savuka.*** O mesmo que dizer, *capim que se queima, capim que se renova*.

Nestes dois provérbios, se pode compreender que existe uma dialéctica e uma lógica crítica, de análise das situações conforme as circunstâncias que se colocam num sentido de permanência e de continuidade das coisas, ou melhor, de uma inovação e permanência. Nada é estático, tudo muda. Tudo tem uma dinâmica própria no ciclo da vida humana. Na tradição africana, a tradição é história, é memória, é vida, é o seu *epistme.* Nada é estático como é vista de fora, esta realidade das comunidades africanas. Para Mungala (1982):

> A tradição é uma componente da história. Ela traz consigo, apesar de algumas resistências às mudanças, os germes subtis da modificação, da transformação que fazem com que as populações a todo o momento as ajustem ao tempo das suas idéias da sua maneira de ser e fazer. As tradições salvaram tudo quanto favorece os progressos ou os que têm o poder de corrigir os excessos das sociedades nos momentos dos desvios, ou de deriva. (MUNGALA, 1982)

Assim, a África de modo geral, pela sua diversidade cultural é constituída por várias comunidades culturais que lhe dão a consistência e a dinâmica social que lhe é peculiar. Por conseguinte, utilizamos o conceito de comunidade que melhor se ajusta à realidade africana no sentido deste espelhar a comunhão espacial, o vínculo da vida social entre os seus membros. Segundo, R.Altuna (2006, p.205),

> A comunidade dá existência, formação, sentido e valoriza o indivíduo que, desde o nascimento até a morte, se subordina ao grupo, o único que estabelece as directrizes da vida social. Somente no seu interior são eficazes os usos e costumes. A solidariedade funda-se num sentimento de igualdade. É certo que existem a hierarquia e as suas castas sociais, mas a autoridade deve estar ao serviço da comunidade, que é, sem dúvida, a protagonista da vida. A sociedade estrutura-se à base das comunidades e dos meios da vida. (ALTUNA 2006, p.205)

Esta realidade é a vivida pelas comunidades bantu de África em geral e pelas do noroeste de Angola em particular. O homem bantu vive na comunidade e para ela. Complementa-se e cria uma reciprocidade. E é esta realidade que ainda se faz presente nas comunidades dos Terreiros de matriz Congo-Angola e noutras de matriz africana cuja vivência e convivência só tem sentido na comunhão solidária dos ideais construídos pelos seus membros integrantes dessa comunidade.

Assim, as comunidades criaram e preservaram no seu interior mecanismos próprios de defesa referentes ao comportamento social que regulamenta a conduta e as normas que devem ser respeitadas pelos sujeitos na construção da sua identidade. Para Eugénio Silva (2011, p.10), "Cada comunidade desenvolve formas especificas de cultura nas quais o comportamento social ganha significado, justificando formas de fechamento em relação a outras culturas". Todavia, o fechamento em relação à cultura do outro teve e tem razões de existência, na certeza de que cada sociedade tem normas e valores culturais próprios que a diferenciam de outra sociedade ou comunidade.

Assim, o saber mora no próprio homem. Pois, logo que é iniciado aprende a preservá-lo, como seu patrimônio cultural, sua força vital, que lhe foi legado e transmitido, pela sabedoria e voz dos seus antepassados, e finalmente, sacralizado pela iniciação a que é submetido para atingir o divino. Assim é a educação tradicional africana e bantu. Na visão de Pierre Kita (2004), pedagogo e historiador africano,

> A palavra tradição não é sinônimo de retrógrado ou estático, pelo contrário, a concebemos aqui, antes de mais, como um subsistema dinâmico que faz parte da própria vida. Nesse sentido, ela não se confunde com o passado pelo contrário até o transcende. Assim concebido, a tradição não funciona como polo oposto de modernidade. (KITA, 2004)

Baseando-se nesta perspectiva do autor, gostaríamos de realçar que, não estamos considerando aqui, tradição em oposição à modernidade, uma vez que tradição e cultura não paradigmas eternamente válidos, porque estão em permanente mutação. Acredita-se antes, numa relação de complementaridade onde interagem o tradicional e o moderno dando lugar a invenção e recriação. Nesse sentido, a tradição instalou-se na modernidade, exercendo sobre ela a mesma eficácia ambígua, contraditória e corrosiva que a modernidade tinha projectado, durante muitas décadas, sobre a tradição.

Com efeito, a tradição nas sociedades africanas está como a fonte de água onde todos vão beber e aprenderem a destrinçar o que é bom e o que é mau para si e para os outros. Nada se

concebe e se faz sem o recurso a esta fonte do saber ancestral. Segundo A.S. Mungala (1982), Pedagogo africano, ao referir-se a tradição define-a no seguinte:

> A tradição é um conjunto de idéias, de doutrinas, costumes, práticas, conhecimentos, técnicas, habilidades, hábitos e atitudes transmitidas de uma geração aos membros de uma comunidade humana. Devido à constante renovação de seus membros, a comunidade humana como uma realidade dinâmica e mutável. Assim, a tradição tanto se reveste muitas vezes de carácter normativo e funcional. (MUNGALA 1982)

Estes dois elementos são funcionais nas sociedades africanas da oralidade, uma vez que o indivíduo é comunitário, isto é, ele nasce e vive como parte integrante dessa Comunidade. Françoise Ki-Zerbo (2007, p.10) no uso dos provérbios africanos justifica: "O homem não nasce "eu", ele nasce "nós". Quando cheguei, estava nas mãos deles; quando partir será também nas mãos deles". Assim, o carácter normativo e funcional tem a sua razão de ser. Para os Bakongo quando nasce um filho na comunidade se diz mwaneto utukidi – nasceu o nosso filho e não mwanama utukidi - não nasceu meu filho

E sobre estes dois aspectos de normatividade e funcionalidade, Pierre Kita (2004) e Mungala (1982) comungam do mesmo ponto de vista, e esclarecem:

> - A normatividade se funda essencialmente sobre o consentimento de ambos colectivo e individual. Ela é uma espécie de acordo colectivo tradicional aceite pela maioria dos membros, um quadro que permite as pessoas a definir ou distinguir-se de outro.
> - A funcionalidade de uma tradição é revelada no seu dinamismo e na sua capacidade de integrar novas estruturas ou elementos para melhorar o empréstimo (às vezes de desagregar) certo condições de existência dos membros da comunidade. Assim, a tradição não se apresenta essencialmente como uma instituição estática, conservadora, retrógrada e insensível às mudanças, mas como uma parte de um subsistema em movimento e dinâmica da própria vida. (KITA, 2004)

Em suma, a tradição é uma componente da história. Ela carrega em si, apesar de algumas resistências a mudança, de germes subtis a modificação, processamento que fazem as pessoas, em qualquer momento, ajustar o tempo de suas idéias, sua maneira de ser e fazer. Porém, as tradições que devem ser salvaguardadas e preservadas são aquelas que contribuem para o progresso e a correcção dos excessos das corporações no momento oportuno em que acontecem.

Logo, a tradição não se confunde com o passado, que ela transcende e nem se opõe ao modernismo. Esta situação é muitas vezes colocada, por certos especialistas das ciências sociais e humanas que se negam descer até ao fundo das questões colocadas pela tradição. Estes se limitam a buscar os elementos redutores da tradição dentro duma lógica eurocêntrica de análise da realidade das sociedades africanas.

O conceito da modernidade que tem as suas premissas desde o Renascimento, ganha uma nova dimensão dinâmica após a segunda guerra mundial, fruto do desenvolvimento das condições tecnológicas e de comunicação mais rápidas, com a missão de propagar-se ou difundir-se para além das suas fronteiras de origem. Na visão de Anthony Giddens (2002) já apropriado pelo africanista Mungala:

> A modernidade é essencialmente uma ordem pós-tradicional. A transformação do tempo e do espaço, em conjunto com os mecanismos de

> desencaixe, afasta a vida social da influência de práticas e preceitos preestabelecidos. Esse é o contexto da consumada *reflexividade,* que é a terceira maior influência sobre o dinamismo das instituições modernas. A reflexividade de a modernidade dever ser distinguida do monitoramento reflexivo da acção intrínseca a toda actividade humana. (MUNGALA 1982)

Para Philipe L.Tolra (1997)

> A modernização é, assim, percebida como o rolo compressor destinado a esmagar todas as civilizações para reduzi-las ao modelo do Ocidente industrializado. Por isso, a teoria da modernização é também chamada de teoria da convergência das civilizações, já que se presume que todas se aproximam de um modelo único. (TOLRA, 1997, p.21)

Partindo destes pressupostos, A. Hampaté Bâ sobre a memória africana, este aponta o caminho para o qual se deve seguir para a construção e reconstrução das memórias individuais e colectivas das sociedades africanas e da sua diáspora, cuja história social está fundada na Oralidade, isto é, na Palavra.

Anthony Giddens (2002), na sua obra Modernidade e Identidade, ao referir-se a palavra falada, esclarece:

> A palavra falada é um meio, um traço, cuja evanescência no tempo e no espaço é compatível com a preservação do significado através de distâncias no tempo e no espaço por causa do domínio humano das características estruturais da linguagem. A oralidade e a tradição estão intimamente relacionadas. (GIDDENS 2002, p.29)

É impensável nas culturas africanas dissociar-se a palavra da tradição ou a oralidade da tradição. Pois, existe uma ligação tão forte quanto à própria vida humana. Segundo o ponto de vista de Walter Ong (1977 apud Anthony Giddens, 2002), em seu estudo da fala e da escrita, escreveu:

> As culturas orais investem pesadamente no passado, registrando-o em suas instituições altamente conservadoras e em performances e processos poéticos orais, os quais seguem fórmulas relativamente invariáveis e calculadas para preservar o conhecimento duramente conquistado das experiências passadas que, como não há registro escrito, estariam condenadas a simplesmente desaparecer. (ONG 1977*apud* GIDDENS, 2002, p.29)

Todavia, tudo isto se passa através dos ensinamentos, que lhes são passados pelos seus mestres da palavra, e numa linguagem própria, sobre as experiências humanas acumuladas pelos seus antepassados. As suas instituições não são a das carteiras nem sistematizadas, elas são passadas em espaços de socialização através da linguagem e da memória, sob a vigilância colectiva da comunidade. Assim, as lembranças que o homem possui de si e do seu meio, elas são individuais, mas, que se tornam patrimônio social, porque elas se refletem no colectivo e para o colectivo da comunidade.

O ensino da linguagem nas sociedades da oralidade, ela tem início na tenra idade, isto é, após o desmame, a mãe inicia a criança no aprendizado da linguagem com palavras simples e muito familiares. Naturalmente, se começa a treinar a criança para a pequena memorização de assuntos muito simples. É o início da pré-socialização da criança até a idade dos cinco anos. Neste sentido, Anthoony Giddens (2002), esclarece:

> Virtualmente toda experiência humana é medida – pela socialização e em particular pela aquisição da linguagem. A linguagem e a memória estão intrinsecamente ligadas, tanto ao nível da lembrança individual quanto ao da institucionalização da experiência colectiva. Para a vida humana, a linguagem é o meio original e principal de distanciamento no tempo e no espaço, elevando a atividade humana além da imediatez da experiência dos animais. (GIDDENS 2002, p.28)

Ainda sobre a linguagem, o mesmo autor (Apud, Lévi – Strauss, 1968), afirma: "A linguagem é uma máquina do tempo, que permite a reencenação das práticas sociais através das gerações, ao mesmo tempo em que torna possível a diferenciação de passado, presente e futuro".

Daí a razão, nas sociedades africanas da oralidade, a socialização ocupar um espaço especial na educação e formação das novas gerações e futuros homens e mulheres do amanhã, e continuadores das tradições e dos valores que lhes foram transmitidos pelos mestres dos saberes pela oralidade. Assim, a palavra do mestre, é vista como sendo da comunidade. Ela passa a ser sagrada e da defesa de honra da própria comunidade. Ora, ao ser violada, implica desobediência aos princípios e normas que regem a educação tradicional comunitária. Neste âmbito, Anthony Giddens (2002, p.29),reitera: "A palavra falada é um meio, um traço, cuja evanescência no tempo e no espaço é compatível com a preservação do significado através de distâncias no tempo e no espaço por causa do domínio humano das características estruturais da linguagem.

Porém, o conceito de socialização tem levantado acesas discussões entre os diferentes especialistas das esferas de ciências sociais e humanas, sobre a socialização da criança, destacando o havido entre J. Piaget (1932; 1964; 1965;) e Durkheim, 1902 – (1903; 1911; 1966), que ficou conhecido como um debate inacabado pela persistência de pontos de vista divergentes sobre o assunto.

Na ótica de Jean – François Dortier (2010),

> A socialização designa o processo pelo qual os indivíduos assimilam as normas os códigos de conduta, os valores, etc. da sociedade à qual pertencem. Ela pode ser vista sob o ângulo do condicionamento social. No qual o indivíduo se torna, de certo modo, um microcosmo que herda passivamente as características (linguagem, cultura, valores, modos de conduta) do meio ao qual pertence. (DORTIER 2010, p.597)

Este ponto de vista de J. François se assenta na realidade e na concepção do tipo do processo de socialização praticado pelas sociedades africanas, onde os ritos de passagem ou de puberdade têm lugar de destaque. A importância da socialização está embasada na preservação dos princípios, das normas, valores e de todo o patrimônio sócio cultural da comunidade. Existe uma cadeia de integração continua entre as velhas gerações e as novas gerações. Razão pela qual, os Velhos da comunidade prestam uma atenção especial, sobretudo, a este processo de socialização das novas gerações.

Fábio Leite (2008), sociólogo e com formação em estudos africanos, nos seus estudos sobre a socialização e iniciação na África Ocidental do Oeste, concretamente, no espaço, comumente conhecido no Brasil, como Yoruba, traz o seguinte aporte sobre a socialização:

> A socialização, com os seus mecanismos interativos, abrange a família e a sociedade, com todas as suas práticas, cabendo citar uma das suas

> instituições, as chamadas "classes de idades", microcosmos da sociedade sintetizada na aldeia, caminhando desde os grupos infantis formados pelos critérios de idade até os de "gerações", grupos formalmente definidos que continuam existindo mesmo após os processos iniciáticos e a integração de seus componentes na sociedade, exercendo inclusive funções políticas e de governo. (LEITE 2008, p.73)

Contudo, ao lado da socialização e como forma continuada dos processos de socialização comunitária, surge a etapa da iniciação, que é tomada numa dimensão específica e bem demarcada destes processos de socialização. A iniciação tem como ponto de partida a fase de pré-socialização e evoluí até a etapa da adolescência e a fase mais adulta do homem. Este processo ocorre dentro dum contexto social e da vigilância da comunidade, e obedecendo aos critérios especificamente definidos para esta fase vital de formação da personalidade do homem.

Na visão de Leite (2008):

> A iniciação transparece como síntese dos processos de socialização, tratando-se de momentos diferenciais e sintéticos dela, onde a sociedade é acionada através de agentes específicos, os dignitários iniciadores. Nesse último caso ocorre uma notável concentração da sociedade, transparecendo a iniciação como momento particularmente crucial da formação da personalidade. Trata-se evidentemente de duas dimensões de uma única proposta abrangente de introdução do indivíduo na sociedade. Mas parece conveniente distingui-las aqui por se caracterizarem diferencialmente no tempo e no espaço e porquê de certa maneira, a iniciação frequentemente se individualiza fortemente, sobretudo quando é destinada à elaboração de tipos sociais especiais. (LEITE 2008, p.73)

Na lógica africana, o homem obedece a um processo continuo de nascer e renascer nas diferentes fases da moldagem e formação da sua personalidade até alcançar a maturidade adulta. A iniciação é para as comunidades africanas a etapa derradeira em que o homem alcança a sua fase madura de entender o mundo que o circunda, isto é, ter a noção positiva da relação intrínseca existente entre o mundo visível e o invisível do homem e do seu misticismo. Nesta perspectiva, e na visão de Ki-Zerbo (2007), esclarece:

> É preciso antes de mais o recurso aos valores que subtendem qualquer progresso humano. O filosofo Emmanuel Kant prescrevia que se tratasse qualquer ser humano de tal modo que ele fosse "sempre um fim e nunca um meio". Os ditados africanos: "O dinheiro é bom, mas o homem é melhor porque responde quando se chama", "O velho vale mais do que o seu preço", exprimem à sua maneira que nem tudo o que está no mercado é da ordem dos meios e não dos fins. (KI-ZERBO 2007, p.8)

Há toda uma cultura humana de opções e de princípios humanistas, ao lado de afirmações e de condutas negativas e perversas: tanto em matéria de direitos humanos, como para a filosofia política do estado de direito: "Não é o rei que tem a realeza; é a realeza que tem o rei", um rei não tem parente, nem amigo. O vizinho e o parente para brincar são-lhe mais próximos do que um parente de sangue.

É desta forma sabia que o homem africano educou e continua a educar as jovens gerações. Apesar das influências dos programas das mídias e das novas filosofias do mundo globalizado. Por isso, se faz necessário a educação das novas gerações partindo dos contextos

das suas realidades socioculturais que personifiquem a sua identidade cultural e com uma análise crítica, do ponto de vista positivo do que possa provir de outras culturas. Cada processo educativo humano tem as suas nuances e complexidades diante de cada realidade sociocultural, e isto faz a diferença entre uma identidade cultural da outra.

Aqui reside uma das bases de como a educação tradicional africana ainda se mantém dentro dos seus princípios fundantes, apesar das várias influências de carácter político e ideológico a que esteve sujeita depois do período tráfico de escravos, da colonização do continente e pós-colonial. Nesta perspectiva, Raul Altuna (2006.p.278), estudioso e conhecedor da realidade sociocultural bantu, e ao referir-se aos processos de socialização e iniciação esclarece:

> Os ritos bantu e negro-africanos de iniciação ainda não são bem conhecidos, não se chegou a descobrir a sua complexidade. O negro guarda no maior sigilo o que neles viveu; há referências mítico-esotéricas que desconhecemos e utilizam linguagens e nomes cifrados, esotéricos, que nunca revelam ao profano [ao estranho]. Entre os segredos familiares, cânticos e étnicos que o bantu guarda zelosamente, os segredos sobre a iniciação ocupam lugar à parte. (ALTUNA 2006.p.278)

Das nossas constatações feitas em Salvador e Recôncavo Baiano, e das várias leituras feitas em obras escritas sobre a educação nos terreiros, dos diálogos com pais e mães de santo, e do ficou expresso nas entrevistas de Makota Valdina, Mateus Aleluia e Tata Anselmo justificam ainda a presença e a preservação dos princípios e das normas da educação tradicional africana, muito embora com algumas alterações, o que é próprio de uma situação de reelaboração e reapropriação de bases culturais rompidas.

O descrito por R. Altuna é uma situação que foi vivida e se vive ainda na África subsaariana de modo geral e de forma particular na região noroeste de Angola, assim como na diáspora, nomeadamente, nos Terreiros de Salvador e Recôncavo Baiano, na medida em que, a educação trazida de memória, recriada e reelaborada nos novos espaços tem o seu embasamento na antiga educação tradicional africana antes do tráfico da escravatura. Porém, a situação colonial visou transformar as comunidades africanas, as suas tradições culturais, crenças, rituais, e as da diáspora africana, no Brasil e no Novo Mundo em "objectos" de seu estudo, desumanizando-as, coisificando-as e vistas sem sentido histórico.

Segundo Eugénio Silva (2011),

> O relativo isolamento das comunidades rurais em Angola e a história da resistência à cultura do colonizador conduziram a que essas comunidades se fechassem sobre si e desenvolvessem mecanismos de endoculturação para a preservação da sua identidade cultural. A pressão social, a coerção, a censura e os rituais comunitários reforçam esta identidade, obrigando os indivíduos ao cumprimento dos padrões vigentes no sentido da manutenção de modos de conduta uniformes e perenes, constituindo-se, por via desta socialização, aquilo a que Bourdieu (1993) designou de "habitus". (SILVA 2011, p.10)

Bourdieu (1998) por sua vez observa:

> O habitus funciona como o suporte material da memória colectiva: instrumento de um grupo tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou,
> simplesmente, os predecessores nos sucessores. A hereditariedade social dos caracteres adquiridos, assegurada por ele, oferece ao grupo um dos meios mais eficazes para perpetuar-se enquanto grupo e transcender os limites da

> finitude biológica no sentido de salvaguardar sua maneira distinta de existir. (BOURDIEU 1998, p.113).

3.2. O ESTADO DO CONGO E A TIPOLOGIA DA ESCOLA EUROPEIA: OS MITOS CIENTÍFICOS SOBRE A ÁFRICA.

Após o termino do período do tráfico de escravizados, da partilha do continente africano e o início da colonização dos novos espaços africanos, surgiram os pensamentos de diferentes teorias eurocêntricas, fundadas no renascimento e no humanismo ou século das luzes, na segunda metade do século XIX, até aos nossos dias. Os ideólogos dessas teorias fizerem recursos aos primeiros escritos de missionários, exploradores e militares, que nos primeiros momentos de contactos com as sociedades encontradas dos séculos XVI, XVII e XVIII descreveram-nas de forma desumana, descaracterizando-as, e passando a ser vistas como inferiores em relação às suas sociedades européias, as chamadas sociedades civilizadas ou da civilização.

É diante deste contexto, que as sociedades africanas foram estudadas e analisadas, pelos diferentes estudiosos e africanistas europeus, que estiveram em África e de outros que se limitaram a estudá-las a partir das informações que lhes foram chegando e lidas da "janela" para fora, e sem sofrerem as menores críticas ou contestações de análise de conteúdos e de veracidade sobre as sociedades em causa. Era o início da força do poder político europeu e de quem tinha a escrita como poder e de base ideológica, para serem impostas as outras sociedades que ainda não a tinham desenvolvida.

Na visão de Louis – Jean Calvet (2011),

> A escrita nasceu de uma necessidade do poder, quer ele seja religioso ou feudal, e se difundiu muito lentamente para o conjunto da população. Se deixarmos de lado o problema das relações entre classes sociais no seio de uma mesma sociedade para abordar o problema das relações entre sociedades com escrita e sociedades sem escrita, veremos que as primeiras sempre consideraram as segundas como inferiores, em nome justamente dessa ausência de escrita. (CALVET 2011, p.122 – 123)

Porém, por outro lado, Jean Jacques Rousseau (1817) já considerava que havia três maneiras de escrever:

> Pintar não os sons, mas as idéias (glifos astecas, hieróglifos egípcios), representar as palavras e as proposições por caracteres convencionais (escrita chinesa) e analisar a fala em alfabeto, e esclarecia: Essas três maneiras de escrever correspondem muito exactamente aos três estados diversos sob os quais se podem considerar os homens unidos em nação. A pintura dos objectos convém aos povos selvagens; os signos de palavras e das proposições aos povos bárbaros; e o alfabeto aos povos organizados. (ROUSSEAU 1817)

A visão européia do século XIX de análise das outras sociedades ditas "primitivas" ou "selvagens" remonta do período da expansão européia, do encontro com povos diferentes aos seus. Assim aconteceu com o Estado do Kongo, onde os missionários europeus, que após terem convertido os Soberanos do Kongo ao catolicismo e influenciados pelos ideais da nova religião permitiram a destruição dos objectos de culto religiosos locais, desvalorizados e queimados em praça pública. Eram objectos de culto executados em arte africana e que não

obedecia aos padrões europeus. Deste modo, se podem compreender as orientações políticas de soberanos europeus como o rei Leopoldo II da Bélgica (1883), que no seu discurso de despedida orientava os missionários católicos e pastores protestantes, que partiam para a sua colônia do Congo-Belga, em África, hoje, República Democrática do Congo, no seguinte:

> O objectivo da vossa missão não é de ensinar aos negros a conhecer deus, eles já o conhecem, desde os seus antepassados. Eles falam e se submetem a Nzambi –a- Mpungu, Mvidi, Mukulu, Akongo, Nzakomba e outros. Eles sabem que matar, roubar, adulterar, caluniar, insultar, são maus actos. Tenhamos a coragem de reconhecê-lo. (...) digam-lhes que as estátuas que possuem em suas casas são obras de Satanás, confisquem-nos para posteriormente encherem os nossos museus de Tervurem e do Vaticano. Façam-nos esquecer os seus antepassados para adorarem os nossos que nunca lhes prestarão ouvido. (LEOPOLDO 1883)

Contudo, toda esta linguagem estava encoberta de poder político e ideológico na óptica do mais forte. Retomando Louis – Jean Calvet (2011) e sobre a escrita, esclarece;

> Consideraremos a escrita como um facto social e, como tal, ligado aos fenômenos de poder, ao mesmo tempo em que a consideramos como um facto cultural que, na ideologia dominante, serviu às vezes de fundamento para rebaixar o outro. (...) ao contrário, a introdução em uma sociedade de tradição oral decorre, sobretudo, de uma imposição. (CALVET 2011, p.122)

É perante esta realidade que os escritos do período da expansão europeia e de colonização fez da escrita, não apenas um instrumento de cultura e instrução, mas uma arma política e ideológica para a destruição das realidades socioculturais dos povos encontrados.

Assim, Morais Martins (1958), antigo administrador colonial português, do Concelho da Damba (espaço onde nasci – N.A), em Angola, na sua obra, "Contacto de Culturas no Congo Português", no âmbito das antigas descrições e ao referir-se aos escritos de Lopes Pigafetta que esteve no período do século XVII no Estado do Kongo, e que descreveu a situação vivida após a queima e destruição dos objectos de culto religiosos tradicionais, escreveu o seguinte:

> E, por certo, se viram inumeráveis cousas tais, porque, como cada um reverenciava aquilo que mais lhe agradava sem regra, nem medida nem razão de espécie alguma, que se achou grandíssima quantidade de demônios de estranha feição e espantosos. Muitos tinham em devoção Dragões com asas, que cevavam em suas casas privadas, dando-lhes a comer das mais estimadas viandas; outras serpentes de horrível figura; outros adoravam os Cabrões maiores; estes, as Onças e outros animais mais monstruosos; e quanto mais estranhos eram e disformes, mais os honravam; certos tinham por veneráveis as imundas aves e nocturnas, a saber: morcegos, corujas, mochos e semelhantes. Em suma elogiam por Deuses várias cobras e serpes e bichos e pássaros e ervas e árvores e diferentes tarântulas de pau e de pedra, e figuras impressas das cousassobreditas, assim de pintura, como esculpidas em madeira e em seixo e em outra qualquer matéria. E não somente adoravam os animais vivos, mas também as próprias peles cheias de palha.
>
> O acto de adoração se praticava em vários modos, todos endereçados à humildade, como seria: ajoelharem, deitarem-se por terra de bruços, cobrirem a face de pó, fazendo em palavras oração aos ídolos, e em actos

> oblações das melhores substâncias que possuíssem. Tinham mais os seus feiticeiros, que davam a entender àquelas gentes ignorantes que os ídolos falavam, enganando-as; e, se alguém se lhes encomendavam em suas enfermidades e sarava, diziam os feiticeiros haverem os ídolos obrados tal, e, se não, que estavam irados. Isto em parte o que no tocante à religião se costumava entre os *Moxicongos,* antes de receberem a água do Santo Baptismo e o conhecimento do deus vivo. (MARTINS 1958, p.63)

No entanto, a partir destes séculos, estes escritos e relatos de viagens vão multiplicar-se de forma vertiginosa, facilitados pelos progressos técnicos e científicos registados na Europa e difundidos pela navegação para o resto do mundo. A realidade africana começa a ser difundida sob os mais variados pontos de vista e de objectivos diferenciados. Segundo Boubakar N. Keita (2009), historiador e antropólogo africano, sobre este período escreveu:

> Assistimos ao surgimento, na literatura histórica, de certo pessimismo expresso através de idéias como: "os três séculos obscuros", os "três séculos de letargia", "as horas sombrias", da África, com o intuito de mostrar não apenas o drama que o continente africano conheceu (tráfico de escravos), mas também o facto de os documentos referentes a este período ter sido escondido propositadamente, furtado, mutilados, o que provocou grande "ignorância" que rodeava – até bem pouco tempo – toda esta sequência histórica. Sabe-se, por exemplo, que os relatos e relatórios de agentes de feitorias permaneceram, quer confidenciais, quer tendenciosos (ou foram, ainda, falsificados de propósito por causa do "medo" dos concorrentes, dos rivais, na corrida à ocupação territorial. (KEITA 2009, p.34)

É com este tipo de escritos que se começa a diferenciar o que é das sociedades civilizadas em relação às sociedades ditas primitivas e tradicionalistas, como as africanas. As diferenças entre europeus e africanos começa neste período, para depois evoluir-se para os fenótipos raciais que ainda perduram até aos nossos dias. Segundo, José A. Barros (2009),

> (...) se as desigualdades são sempre construções históricas, as diferenças também podem sê-lo. Existem obviamente as diferenças naturais que impõem a sua evidência no mundo humano (como o sexo ou as diferenças etárias). Mas existem também as diferenças culturais propriamente ditas, e algumas delas precisam ser examinadas no plano de sua historicidade porque eventualmente produzem desigualdade social. (BARROS 2009, p.39)

Assim, começaram a criar-se os conceitos dos mitos "científicos" embasados em teorias pseudocientíficos, de reflexões e conceitos elaborados de propósito para banalizar-se a importância do papel e o lugar dos africanos na constituição das civilizações humanas (caso do Brasil) fazendo já parte do rico patrimônio da Humanidade. O lugar do próprio continente africano e do homem negro africano, que passou à condição do "Outro", de escravizado, de mercadoria, de "objecto". É precisamente, com base nestes escritos que ousamos assinalar alguns mitos, de conceitos, de idéias e teorias utilizadas que fizeram correr as imagens mais absurdas do continente e do homem negro africano até a contemporaneidade.

Com o tráfico de escravizados o uso do conceito "raça" nos escritos e na historiografia européia ganha um lugar privilegiado, visando demarcar as diferenças existentes entre o negro africano e a raça branca. Para Elikia Mbokolo (2009), historiador africano,

> Os usos historiográficos do conceito de "raça" são muito significativos desta complexidade. Este conceito operou constantemente em dois registros diferentes, a saber:
> - O das relações da África com as outras partes do mundo, sendo a "raça africana apresentada como tipo ideal oposta a outras "raças", particularmente à "raça branca";
> - O da evolução própria da África, onde o tipo ideal da "raça africana" se realiza numa multidão de "raças" concretas, susceptíveis de serem compradas umas às outras e hierarquizadas. (MBOKOLO 2009, p.50)

Evidentemente, o uso deste conceito ganha tamanha dimensão por ter sido introduzido no período tão candente do tráfico de escravizados para o Novo Mundo. Aqui a máxima romana tem a sua razão de ser, "*dividir para melhor reinar*". Pois, o uso do conceito de raça pelos homens da ciência, sobretudo, os religiosos, antropólogos e etnólogos europeus visou situar de forma desumanizada e desfavorável a própria África e os africanos. Por outro lado, a etnologia e a antropologia, foram das ciências que mais apoiaram as ideologias e as políticas coloniais em África. Daí o surgimento das obras de Arthur de Gobineau, em dois volumes de 1853 a 1855, com o título, *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas.* Nesta obra A. Gobineau faz sobressair à idéia de que existem raças fortes e raças fracas. A mestiçagem é considerada como uma fonte de decadência. A única raça pura no mundo é: a "ariana".

- Eugène Pittard, professor de antropologia na Universidade de Gênova e director do Museu de Etnografia, na sua obra clássica, "*As Raças e a história. Introdução etnológica à história"* (1924; 1953). Este e os seus colaboradores pretenderam com base na utilização de considerações biológicas demonstrarem que as raças negras nunca tiveram nenhum papel preponderante na História do seu continente africano.

- Hegel (1770-1831), nas suas aulas de filosofia sobre Introdução à Filosofia da História Universal (1995, p.177), escreveu asseverando sobre a África, o seguinte:

> A África propriamente dita não tem interesse histórico específico, a não ser o de vermos ali o homem na barbárie, na selvajaria, sem subministrar qualquer ingrediente integrador à cultura. A África, por mais que retroceda na história, permaneceu fechada à conexão com o mundo restante; é o Eldorado que em si permaneceu recolhido, o país infantil que se encontra envolto na negrura da noite, para além do dia da história autoconsciente. (HEGEL, 1995, p.177)

Todavia, Hegel, descreveu tudo quanto se referia ao continente africano à luz dos relatos e informações que colhia dos escritos já referenciados neste período, e acrescidos pela presença européia em África, e com os poderes coloniais a serem implantados no continente africano depois da partilha de África.

Ao lado de Hegel, se associa L. Lévy – Bruhl (1949), que estabeleceu e definiu o seu pensamento em sociedades "pré-lógicas" e sociedades "lógicas", em que os primeiros são "primitivos" e os segundos os "civilizados". Diante destes factos já descritos, Hegel (1995) acrescenta dizendo:

> Semelhante situação não é susceptível de desenvolvimento e educação; e como hoje a vemos assim foi sempre. Não representa uma parte do mundo histórico; não revelou qualquer movimento e evolução, e o que porventura aconteceu nela, isto é, a norte, pertence ao mundo asiático e europeu. (HEGEL, 1995, p.193)

Lamentavelmente, estas são as posições de uma figura notável que influenciou o pensamento filosófico do seu tempo ao faltarem-lhe os conhecimentos científicos suficientes sobre a História e, sobretudo, de um sentido humanista, que notabiliza gente de tamanha envergadura e notoriedade. Foi desolador e de muito desprezo, relegar e excluir as populações africanas do processo histórico da humanidade, porquanto, foram e é uma parte importante da história universal.

Finalmente, Hegel que já havia adquirido conhecimentos científicos suficientes sobre a história universal, ao menosprezar o processo de desenvolvimento e da educação aos africanos olvidou-se na altura, que a civilização egípcia foi à fonte do conhecimento da antiguidade, que atraiu grandes personalidades do Mediterrâneo e da Ásia Menor, o que foi reconhecido pelos grandes filósofos da Antiga Grécia como Heródoto, Platão, Tales de Mileto, Sólon de Atenas, Pitágoras de Samos e tantos outros.

Do lado português, assiste-se o endurecimento da ideologia racista do "darwinismo social" que durante o regime vai ser utilizado como ideologia racista, nos círculos coloniais da metrópole e defendida por Oliveira Martins e seus seguidores. Esta teoria de evolução das espécies utilizada por C. Darwin, no domínio biológico, foi transposta para o uso da antropologia social e político das potências coloniais em África. Na visão de Oliveira Martins (1953, p.257), tendo em atenção à situação colonial das colónias portuguesas e dos seus povos, ao reconhecer a superioridade dos povos "civilizados" afirmou: "Um tipo superior repele e acaba por exterminar o inferior, porque a vida natural é uma luta constantemente devoradora".

Na óptica deste político português, não havia espaço de uma educação aceitável, nem uma conversão que lhes levassem a compreenderem a linguagem bíblica dada o "atraso" mental dos mesmos. E para justificar o seu pensamento, filantrópico para o negro, Valentim Alexandre (1979, p.213, apud. Oliveira Martins), escreveu:

> E se não há relações entre a anatomia e a capacidade intelectual e moral, por que não há de ensinar-se a Bíblia ao gorila ou ao orango, que nem por não terem fala, deixam de ter ouvidos, e hão-de entender, quase tanto como o preto, a metafísica de encarnação do Verbo e o dogma da Trindade. (ALEXANDRE 1979, p.213, *apud* MARTINS p.265)

Na realidade, este pensamento de inferioridade e racista manteve-se até ao Estado Novo de Salazar. Para os africanos, a única educação aceitável era a virada para a mão-de- obra barata e profissionalizante do homem branco, o "civilizado".

Cheick M'backé Diop (2014), africano doutorado em ciências, sobre este tipo de abordagens europeias sobre a África, aludiu:

> É deste modo, que se forma uma verdadeira teoria racista, elaborada por uma intelectualidade européia que visa, particularmente, posicionar o Negro no fundo da escala do seu sistema de hierarquização das raças e no topo da qual o homem Branco é colocado. (DIOP 2014, p.90)

O Negro é negado enquanto ser humano por inteiro, este é "coisificado" segundo a expressão de Aimé Césaire. Desta concepção racialmente hierarquizante da humanidade resulta que a

África Negra não pode e não deve possuir uma história, que não pode construir "um campo histórico inteligível", para retomar os termos do historiador britânico Arnold Toynbee, que não pôde criar uma civilização. É este motivo pelo qual o Egito antigo, brilhante civilização da Antiguidade, é agora literalmente arrancado à África Negra, ao universo negro-africano, para ser arbitrariamente relacionado geograficamente, antropológica e culturalmente à Ásia Ocidental e ao mundo mediterrânico (Médio-Oriente).

Porém, as discussões à volta destas teorias pseudocientíficas européias não deixaram de levantar as mais diferentes respostas dadas pelos homens do saber africanos, que por sinal frequentaram e estudaram nas mesmas universidades européias, e tiveram os mesmos colegas de carteira, onde estas teorias foram criadas e recriadas até a contemporaneidade e com outros discípulos da actualidade, que são o *continuum* das mesmas.

Para Theóphile Obenga (2014), historiador, egiptólogo, filósofo e linguista africano, da geração dos estudantes africanos, a estudarem em França, e sobre o Egipto, o país da mais alta antiguidade, escreveu;

> No Egipto, tudo era escrito em templos desde a antiguidade. A memória humana é, por conseguinte, longa na margem do Nilo salvador; E é com razão que Platão considera o Egipto como a reserva arqueológica de um discurso completo acerca da História universal. (...) o Egipto transformou-se no berço da civilização, e a escrita é de uso particularmente antigo. (OBENGA 2014, p.203)

Em contrapartida, o Egito conservou um número considerável de informações acerca das coisas do passado de todos os povos. Em relação às "coisas do passado", um sacerdote idoso de Saïs viria dizer a Solon:

> Assim, tudo que aconteceu, prossegue o velho sacerdote egípcio, quer convosco (os Gregos), aqui ou em qualquer outro lugar, que tenhamos tido conhecimento por ouvir dizer, se, por uma ou outra razão, se trata de algumas coisas belas, grandiosas ou apresentam qualquer outra diferença, tudo isto foi, desde a Antiguidade, aqui colocado por escrito e conservado nos templos. (SOLON)

Pois, esta é uma das justificações possíveis dentre outras e que apagam as teorias de Hegel e seus pares sobre o desenvolvimento e a educação que é negado aos africanos, assim, como deixa claro que o continente africano não era um continente fechado em si, mas, que teve contactos e trocas de conhecimentos com os povos vizinhos do mediterrâneo e do mundo árabe. Porém, este período é assim caracterizado pelos historiadores africanos e por africanistas interessados em assuntos africanos.

Na perspectiva de Elikia M'bokolo (2009), historiador africano, escreveu o seguinte:

> O fato de que os primeiros que escreveram a história da África tenham sido estrangeiros árabes e europeus – não deixa de ter consequências sobre as orientações ulteriores da historiografia africana e sobre a excepcional vitalidade de algumas lendas, mais negras do que douradas. Curiosidade e ingenuidade, simpatia e repulsa, busca da verdade e defesa de interesses, vontade de deformação sistemática e dúvida metódica, as atitudes das mais contraditórias misturam-se em proporções variáveis conforme as épocas e conforme os indivíduos para desenhar configurações epistemológicas às

> quais os historiadores de hoje ainda não conseguiram escapar. (M'BOKOLO 2009, p.49)

O contexto particular que presidiu à formação destas historiografias estrangeiras foi sempre, além disso, caracterizado por relações desigualitárias entre os africanos e aqueles que produziram esta história, comerciantes ou missionários, negreiros ou colonizadores. O maravilhoso, componente quase obrigatório de qualquer encontro com o Outro, sempre se misturou, no contexto africano, com o nada mais absoluto, quer se trate das trevas do paganismo, que seria necessário dissipar de qualquer maneira, ou de homens cuja humanidade, custa que custasse, deveria ser negada para transformá-los em mercadorias.

Apesar de estas respostas serem dadas pelos africanos e por alguns africanistas temerosos, e em instituições acadêmicas renomadas da Europa, como a Universidade de Sorbonne e outras de Europa e América, onde leccionam e dirigem importantes centros de pesquisas científicas, contudo, estes tipos de escritos influenciaram as teorias exacerbadas dos séculos XIX e XX, e a contemporaneidade, sobre as realidades africanas descritas, analisadas e interpretadas às avessas do seu contexto real. Inicia-se assim, o novo período das tradições inventadas segundo o olhar do Outro e com novas roupagens.

Sobre as tradições inventadas, Eric Hobsbawm (2012), esclarece:

> O termo "tradição inventada" é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as "tradições" realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período e determinado de tempo. (...) por "tradição inventada" entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e norma de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 2012, p.7-8)

Assim sucedeu com a palavra tradição na visão e nas abordagens epistemológicas referentes ao continente africano, de teóricos europeus e de alguns africanistas. As novas teorias evolucionistas, funcionalistas, difusionistas, culturalistas e do darwinismo social passaram a ser uma arma eficaz de desconstrução das realidades históricas e culturais das sociedades africanas, vistas como "primitivas", "arcaicas", sem história e tradicionalistas. Por outro lado, visou demarcar as sociedades civilizadas e modernas das tradicionais, sem civilização.

Neste caso, a perspectiva dualista do Renascimento que procurou opor às sociedades ditas "selvagens" as sociedades "civilizadas" teve o seu papel materializado pelos etnólogos e antropólogos embasados pelas ideologias políticas eurocentristas dos países colonizadores do continente africano. Pois, as suas investigações científicas nestas comunidades africanas objecto de estudo, sofreram estes males até aos dias de hoje.
Para José D'Assunção Barros (2009),

> A desconstrução da diversidade de etnias negras e das realidades culturais africanas, mergulhando-as dentro de uma grande raça localizada em um espaço geográfico único e imaginariamente homogêneo – e a simultânea visão desta parte da humanidade como "inferior", ao mesmo tempo em que se encarava o continente africano como lugar exterior à" civilização" – tudo isto, juntamente com uma nova noção de "escravo", constituiu o fundo ideológico da montagem do sistema escravista no Brasil. Desigualdades e

> diferenças várias, neste caso construídas historicamente, entrelaçaram-se para dar apoio a um dos mais cruéis sistemas de dominação que a história conheceu. (BARROS, 2009, p.45).

Na verdade, as sociedades africanas são assumidas no respeito e na preservação das suas tradições milenares e abertas para as inovações fruto das próprias dinâmicas sociais internas que o processo do desenvolvimento humano conheceu. Diante desta realidade, segundo Philippe Laburthe - Toira (1997, p.27), "Toda sociedade está sujeita a uma dinâmica interna, que lhe garante certa autonomia, e uma dinâmica externa, a partir da qual toma empréstimos às vezes importantes, reorganizando-se completamente para acomodá-los".

3.3 A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA POLÍTICA COLONIAL COMO INSTRUMENTO DA COLONIZAÇÃO.

O conceito de investigação é utilizado nos estudos científicos como o acto de pesquisar, buscar novas informações e justificar outras realidades. Na visão da política colonial portuguesa, a investigação científica foi um dos seus principais epicentros não só na busca das riquezas materiais, sobretudo, os minerais, mas, sim pesquisar o próprio homem africano no seu verdadeiro eu. Assim, de acordo com o que ficou referenciado acerca da presença européia no continente africano, das teorias e políticas ideológicas empregues, para a assunção dos seus objectivos, a investigação foi um dos vectores chaves para o estudo do homem africano e das suas realidades socioculturais. Ela esteve presente em todos os processos do estudo.

Todavia, a história é a "mestra de vida" (história magistra vitae). Assim, os primeiros intelectuais africanos a estudarem nas universidades da Europa, já haviam assimilado a lição de a história ser a disciplina formadora do espírito e ensina a raciocinar de forma lógica e, para lá da ciência, pela consciência. A partir desta realidade, constataram que a investigação era o método excelente utilizado pelas potências coloniais em África, para o estudo das suas comunidades, do seu ambiente natural e como método de aprofundamento dos seus conhecimentos eurocentristas sobre o continente africano, que nem constavam dos seus currículos e manuais escolares da metrópole e dos destinados às colônias.

Diante desta realidade histórica, Ki-Zerbo (2006), esclarece:

> Afirmamos a necessidade de refundar a História a partir da matriz africana. O sistema colonial prolongava-se até a esfera da investigação. Todas as investigações em agronomia, em geografia ou em economia eram feitas em grandes institutos no estrangeiro. A investigação era um dos instrumentos da colonização, de tal forma que a investigação em história tinha decidido que não havia história africana e que os africanos colonizados estavam pura e simplesmente condenados a endossar a história do colonizador. Foi por essa razão que dissemos que tínhamos de partir de nós próprios para chegar a nós próprios. (KI-ZERBO2006, p.15).

Concordando com os escritos de Ki-Zerbo, sobre as investigações coloniais do estudo das sociedades africanas e das suas realidades socioculturais e ambientais, a realidade colonial no continente africano, não foge ao contexto colonial português e aos seus ideais coloniais criados e defendidos pelos seus principais ideólogos da doutrina colonial portuguesa, como, António Enes, Mouzinho de Albuquerque, Oliveira Martins, Eduardo Costa, António Oliveira Salazar e Marcelo Caetano, que ao longo do processo de colonização ocorrido nas suas

colônias africanas defenderam a superioridade do homem branco e a sua "missão civilizadora", dos africanos ditos "primitivos" e "selvagens".

Segundo, Rui Ulrich, (apud Mário Moutinho 2000) um dos mais importantes pensadores desta época, apresentou as ideias de base da colonização portuguesa em África, ao escrever:

> A colonização devia visar, sobretudo, a difusão da civilização e a fundação e transformação de novas sociedades humanas. É preciso que parta dum país civilizado e que se destine a um país desabitado ou apenas ocupado por um povo selvagem ou de civilização inferior. (...) Exerce-se sobre os homens, procurando elevar os indígenas a uma civilização superior, fazendo desaparecer dos seus costumes algumas práticas cruéis, convertendo-os a uma religião própria de povos civilizados, acordando neles o sentimento de novas necessidades para satisfazer, as quais terão de recorrer ao trabalho, enfim, instruindo-os e educando-os. Daí a colônia ser subordinada econômica ou politicamente a um estado de civilização superior, o qual exerce nela e nos seus habitantes uma acção civilizadora, pela valorização dos recursos naturais da primeira e pelo melhoramento das condições materiais e morais de existência dos segundos. (ULRICH *apud* MOUTINHO, 2000, p.19).

Para a os portugueses, a sua missão nas colónias tinha que ser interventiva e atingir todos os aspectos da vida humana do africano. Assim, para se atingirem tais objectivos foram criadas instituições de investigação científica, ao exemplo do que já acontecia na Europa, isto é, na França, na Bélgica, na Inglaterra e na Alemanha, neste domínio. Os três primeiros foram os que mais beneficiaram com partilha do continente africano e infundiram as doutrinas e os ideais do domínio colonial, e fizeram da África o campo de ensaio e aplicação destas mesmas doutrinas e teorias "civilizacionais" da humanidade.

Em Portugal é assim criada a Sociedade de Geografia de Lisboa, aos 31 de Dezembro de 1875, sob a inciativa de um grupo de intelectuais burgueses que faz a base político-ideológica da corrente dominante da S.G.L. Uma elite que comungava as filosofias da escola do século das luzes, do Iluminismo. Segundo Ângela Guimarães (1984, p.11), sobre a ideologia da S.G.L, e os seus principais objectivos e princípios, escreve: "É criada uma sociedade que tem por objectivo o estudo, a discussão, o ensino, as investigações e as explorações científicas de geografia nos seus diversos ramos, princípios, relações, descobertas, progressos e aplicações".

No prosseguimento do seu pensamento lógico sobre o assunto, a autora faz menção ao Decreto Legislativo de 17 de Novembro de 1876, assinado por João Andrade Corvo, que legitima politicamente as ações da Sociedade de Geografia de Lisboa:

> Art. 1º: "É criada, junto ao Ministério dos Negócios da Marinha e Ultramar, uma comissão permanente incumbida de coligir, ordenar e aproveitar, em benefício da ciência e da nação, todos os documentos que possam esclarecer a geografia, a história etnológica, a arqueologia, a antropologia e as ciências naturais em relação ao território português e especialmente às províncias Ultramarinas". (LISBOA, 1876 *apud* GUIMARÃES, 1984 p.12).

3.4. O PROJETO DA FORMAÇÃO DOS AGENTES ADMINISTRATIVOS, RELIGIOSOS E MILITARES COLONIAIS NA "MISSÃO CIVILIZADORA

No princípio, era impossível desenvolverem-se as políticas ideológicas coloniais, uma vez definidas as suas linhas mestras sem que, os seus agentes e outros profissionais fossem educados e formados na linha do pensamento lógico do regime que as definem. Assim, foi elaborado um projecto de cursos de doutrinas colônias para os agentes destinados a implementação e materialização das ditas "missões civilizadoras", nas colônias portuguesas em África e na Ásia.

Na perspectiva da Ângela Guimarães (1884), Portugal tinha que criar a sua própria ideologia colonial e assim descreve:

> Para alcançar o seu objectivo, vai lançar mãos dos meios de que dispõe para elaborar uma ideologia que por um lado a sustente e lhe dê o alento para "os grandes cometimentos" e por outro atraia a si as forças da nação cujo auxílio era necessário às suas realizações. A ideologia expansionista está feita no estrangeiro. Está-se numa época em que a Europa parece acreditar que nada neste mundo pode ou deve resistir à força e ao encanto da sua técnica e que muito especialmente a África mais não faz que esperar, adormecida, que a Europa civilizada e omnipotente a venha libertar da barbárie; aos europeus só resta dividir entre si os retalhos em que vão exercer a sua benéfica acção para bem do progresso da humanidade. E aos homens da ciência compete a direção de tão humanitário empreendimento. (GUIMARÃES 1884, p.47).

E na continuação destas políticas coloniais de Portugal, estas matérias foram introduzidas como matérias de estudo e formação, nas Universidades de Coimbra, Porto, Lisboa e o Instituto Superior de Estudos Coloniais, que mais tarde mudou para Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina- ISCSPU.

Para Gerald Bender (2004), americano, doutorado em Ciências Políticas, ao desafiar o regime da ditadura de Salazar, que não permitia a realização de pesquisas científicas nos seus espaços coloniais no Ultramar Português, na sua obra, "Angola sob o Domínio Português – Mito e Realidade, e sobre estas instituições de investigação científica em Portugal, escreveu:

> As Universidades de Coimbra, Porto e Lisboa incluindo o (ISCSPU) não eram as únicas instituições portuguesas de estudos superiores que endoutrinavam os chefes de posto coloniais com ensinamentos etnocêntricos e racistas. Milhares de oficiais que se tornavam chefes coloniais eram igualmente influenciados por tais doutrinas na academia militar. (BENDER 2004, p.337-338).

Todavia, o endoutrinamento colonial foi extensivo na formação dos agentes da "civilização", na política, na religião e no exército cujo programa de formação se situava em três níveis. Todavia, a apresentação do projecto iniciava- se com a seguinte citação de Cícero, entre várias: "E por isso a mesma lei da natureza... certamente ordena, que as cousas necessárias para viver sejam transferidas de quem é preguiçoso e inútil para quem for sábio honrado e valoroso". (Ângela Guimarães, 1984.p.201).

Esta citação de Cícero e outras similares serviram de base doutrinária para a formação e educação dos agentes administrativos e religiosos, na missão que tinham que cumprir nas diferentes frentes das colônias portuguesas. O fundo principal da doutrina era a destruição de todos os valores socioculturais das comunidades africanas e reduzi-las até ao extremo. E isto só foi possível através da investigação científica.

No domínio da formação dos agentes administrativos coloniais o plano compunha-se de duas partes fundamentais:

A I Parte – "Necessidade de educação científica colonial. Como a ela já satisfazem algumas nações coloniais" – contém a doutrina básica como a explanação da organização de alguns institutos congêneres. Porém, as principais idéias tinham um principal objectivo especial para a importância do factor científico no processo da colonização.

A II Parte – "Bases para o projecto definitivo da criação em Lisboa de uma escola colonial "Instituto Oriental e Ultramarino Português", que apresenta um plano muitíssimo mais vasto e aperfeiçoado que o de 1878.
O plano de ensino dividia-se em dois níveis:

- O primeiro, com as "Doutrinas Preparatórias" equivalentes ao ensino secundário, que era designado de "Liceu Instituto Ultramarino";
- O segundo, constituída de "Doutrinas Especiais", correspondente ao nível do ensino superior.

Em relação ao primeiro nível, a instrução de base fundamentava-se ao nível teórico e prático. E dentre as principais disciplinas fazia-se jus, a formação literária, ciências da natureza, geografia, história natural e antropologia. O administrador colonial e agente da civilização tinha uma formação prática no cumprimento das suas tarefas, nos domínios: da contabilidade e escrituração, orientação, topografia, agrimensura e prática fotográfica.

Em relação ao nível superior, as disciplinas de formação a partida eram muito polêmicas, e que se dividiam em três categorias: doutrina especial, doutrina integrante e doutrina complementar.

As doutrinas especiais envolviam matérias referentes "às terras, à gente e às línguas do Ultramar Português ou do Ultramar em que Portugal exerce acção". Estas matérias regra geral eram professadas por professores catedráticos e titulares das cadeiras de formação.

No domínio, das "doutrinas integrantes" estas eram subsidiárias e destinadas à "integração", para complementarem o quadro científico da formação. Pois, estas disciplinas eram também lecionadas em outros estabelecimentos de ensino e em especialidades diferenciadas. Finalmente, a "doutrina complementar" que fazia parte das disciplinas de especialização fundamentada nas cadeiras de base. Concomitantemente existiam as "doutrinas para as conferências", cujo leccionamento era da responsabilidade dos professores ou homens com conhecimentos práticos no campo e educados no domínio.

No domínio da formação religiosa dos missionários e agentes responsáveis e difusores da "Missão Civilizadora", estes eram doutrinados dentro da lógica da ideologia colonial portuguesa, sejam eles nacionais ou estrangeiros. A importância das missões como meio para atrair os "selvagens" para a civilização a muito era discutida na Comissão Africana em 1880, que tratava das políticas a serem implementadas nas colônias africanas. Ângela Guimarães (1984.p.72), sobre a importância das missões e a formação traz-nos as suas contribuições:

> Todos concordam com a utilidade das missões, sejam quais forem as suas posições religiosas. Vê-se utilidade nas missões porque estas, utilizando o "fatalismo" que atribuem ao africano podem incutir-lhe os princípios religiosos básicos que desenvolvem nele o hábito do trabalho e o respeito de propriedade. As missões cristãs deverão também impedir o progresso do

> islamismo que, permitindo a escravatura e a poligamia, é altamente prejudicial ao desenvolvimento econômico. (GUIMARÃES 1984.p.72).

No prosseguimento da sua perspectiva da análise da questão missionária nas colônias, a mesma autora no concernente a formação do clero, esclarece:

> Que se reforme completamente o ensino do Seminário de Sernache do Bom Jardim, tornando-oapto para a formação de bons missionários geógrafos, os quais deverão ter uma suficiente instrução de ciências naturais, noções de ciências médicas, de agricultura e de vários ofícios. O ensino de línguas africanas deverá fazer-se desenvolvidamente para que das missões se possa tirar a maior utilidade. (GUIMARÃES, 1984, p.72).

Assim, as políticas coloniais em momento nenhum tiveram uma perspectiva de formação do homem africano. Abolido o tráfico dos escravizados, a melhor forma de levá-lo à civilização era por meio do trabalho. Daí o surgimento do trabalho forçado ou compelido. Os ideólogos das políticas colônias desde a monarquia, a república e ao estado novo, os seus ideais eram os mesmos e defendidos de "pés juntos". Pois, o trabalho forçado ou compelido teve a sua razão de ser imposto ao homem africano. Neste âmbito, Gerald Bender (2004), traz o quadro vivido nos finais do século XIX sobre o trabalho forçado e a lógica colonial, ao escrever:

> Segundo Oliveira Martins e outros, eles acreditavam que os africanos eram tão inferiores aos portugueses que não valia a pena tentar civilizá-los através da educação. Enes e mais tarde, Mouzinho de Albuquerque afirmaram que o único meio eficaz de transmitir a civilização portuguesa aos africanos era o trabalho manual, os quais o defendiam e, se tornava necessário para levar os africanos a apreciar a dignidade do trabalho. (BENDER 2004, p.235).

Contudo, partindo desta base dos teóricos coloniais a realidade africana do trabalho não era reconhecida, porque não contribuía para os cofres do "homem civilizado". O trabalho forçado de sol a sol, era o que melhor poderia dignificá-lo e na miséria, porquanto, os lucros do trabalho forçado iriam satisfazer os desígnios do homem branco e "civilizado". Assim, a luz da educação nunca poderia ser uma vela acesa para o homem africano. As técnicas de mineração, do uso dos solos, dafarmacopeiaafricana, os objectos de arte africana que embelezam os grandes salões dos mais antigos impérios coloniais em África, não têm sentido nem significados para os africanos. Só a eles beneficiam e dão sentido. Éassim, que se devem estudar e compreender as obras do Picasso e outros artistas, com o seu cubismo inspirado da arte africana.

Mário Moutinho (2000.p.89), demonstra os factos no pensamento de António Enes:

> Nas nossas possessões ultramarinas o negro só tem deveres, que o arbítrio das autoridades por vezes torna insuportavelmente gravosos, e direitos, que de nada lhes servem e de que não sabem usar. Pagam ao estado tributos, pagam-lhe trabalho, pagam-lhe serviço militar, e não recebem do estado senão os poucos benefícios que também aproveitam aos brancos e que os brancos não podem monopolizar. Para eles, só para eles, raro tem a governação uma benção, um desvelo, uma esmola, que lhes faça reconhecer a metrópole como mãe, e não madrasta, a civilização como generosa e não espoliadora. (MOUTINHO 2000.p.89).

Finalmente, no domínio do exército e da formação militar do indígena, estes eram doutrinados na mesma lógica da ideologia colonial e da "missão civilizadora". Retomando Mário Moutinho (2000, p.109), escreveu:

> A tropa era o trampolim para obterem uma língua e uma nação, enfim, para serem civilizados. Para Norton de Matos: os soldados portugueses levaram para essas terras distantes a sua mentalidade especial, a sua religião, os seus usos e costumes, o seu saber, a sua poesia, as suas artes e ofícios e, acima de tudo, a doçura do seu sentir, o respeito pelos seus semelhantes, que rapidamente souberam estender às raças conquistadas, onde isto é, transformar e trazer ao nosso convívio, em lugar de considerá-los como feras que era mister fazer desaparecer, ou como seres inferiores que nunca poderíamos elevar até nós. (MOUTINHO 2000.p.109).

A educação para a tropa indígena era feita dentro da caserna transformada em escola e administrada por oficiais-professores. Em relação à educação, (Nascimento Moura, 1934, apud, Mário Moutinho, 2000), esclarece:

> A educação pretende levá-lo de modo a que ele possa compreender toda a beleza do nosso ideal social, dos nossos sentimentos, até que lhe permita julgar e acordar nele os sentidos da bondade, da generosidade, da gratidão. Então, será mais fácil dar-lhe a noção da pátria, destruir nele, o ódio instintivo, índice da diferenciação étnica das raças; fazer pairar nos limitados horizontes da sua mentalidade atrasada o nosso ideal colonizador e inspirar-lhe tal confiança em nós, que ele possa amar-nos. (MOUTINHO 2000.p.110).

É neste contexto, que a colonização portuguesa utilizou e aplicou as teorias eurocentristas nos espaços africanos, tendo como seus difusores os formados nas instituições referenciadas. Aos demais intelectuais e homens do saber, assim como, aos estrangeiros lhes era vedado o acesso as fontes de pesquisa e com o risco de serem sancionados e aprisionados. Assim, (G. Bender, 1976) sobre esta questão esclarece;

> A falta de rigor analítico no saber colonial era característica do sistema educacional português em geral, que sob Salazar e Marcelo Caetano desencorajou o pensamento independente, sobretudo, quando se tratava de dogmas sagrados como **o luso tropicalismo (**grifo nosso). Houve alguns poucos estudiosos criativos no ISCSPU e noutras Universidades portuguesas, mas, como todos os professores e investigadores do país antes do de Abril de 1974, corriam o risco de submeter-se a sanções profissionais, econômicas e políticas se se mostrassem demasiado vigorosos em impugnarem as ortodoxias oficiais. Além disso, os estudiosos portugueses sofriam também a maior parte dos obstáculos que afligiam os investigadores estrangeiros, incluindo o acesso aos materiais de arquivos, as limitadas oportunidades de trabalho de campo, a preocupação com os potenciais problemas que poderiam afectar quem prestava informações e a omnipresente preocupação com as repercussões políticas de todos os estudos e trabalhos. (BENDER, 1976, p.298).

Contudo, é deste modo que se pode compreender a lógica da política colonial portuguesa nas suas colónias em África e no interior da própria metrópole. Eric Hobsbawn e Terence Ranger (2012, p.331), na sua obra, A Invenção das Tradições e em relação à África escreveram: "As tradições inventadas da Europa do século XIX haviam sido introduzidas na África para permitir os europeus e certos africanos se reunissem para fins de "modernização".

Todavia, a África apesar de todas estas teorias inventadas na Europa eurocentrista e da "missão civilizadora" dos seus povos manteve-se firme nas suas tradições ancestrais, tal e qual como qualquer outra sociedade humana deste planeta terra. Porém, todas as sociedades humanas evoluíram de forma diferente e preservaram as suas bases socioculturais dentro de uma lógica dialética do desenvolvimento e das dinâmicas sociais de cada contexto Humano.

Daí a razão e a justificativa dada por Ki-Zerbo (2006, p.15) sobre o contexto histórico da realidade africana face às absurdas teorias tecidas sobre o continente e o homem africano, ao que esclarece:

> Foi por essa razão que dissemos que tínhamos de partir de nós mesmos para chegarmos a nós próprios. Procurámos novas fontes da história africana, nomeadamente a tradição oral. Provei "que a palavra "pré-história" era uma palavra mal utilizada. Não vejo porque razão os primeiros humanos que inventaram a posição erecta, a palavra, a arte, a religião, o fogo, os primeiros utensílios, os primeiros *habitats*, as primeiras culturas, deviam ficar fora da História! Ninguém me contradisse. Onde quer que haja humanos, há História, com sem escrita! De qualquer modo, reconstruímos a História, sobre bases não especificamente africanas, mas, essencialmente africanas. (KI-ZERBO 2006, p.15).

E para contraporem a situação, as comunidades africanas resistiram preservando no seu interior as suas tradições civilizacionais. Estas resistências culturais, apesar de todas as vicissitudes que lhes foram impostas pelas teorias e ideologias dos diferentes sistemas coloniais, assim como, pelas situações adversas vividas, conseguiram sobreviver tanto no interior do continente africano, bem como, nas comunidades afrodescentes, sobretudo, em Salvador e Recôncavo Baiano.

As nossas constatações permitiram-nos observar e tirar ilações, que nos terreiros, seus lugares de memória e de resistências, que utilizando os seus saberes ancestrais conseguiram preservar as bases socioculturais trazidos de memória, e transmitidos de geração em geração, através da oralidade e da guarda do segredo sobre os principais fundamentos dos valores culturais africanos.

Assim, as tradições culturais africanas trazidas de memória pelos escravizados e que se mantêm firmes em Salvador e Recôncavo Baiano, recriados e reorganizados num outro contexto social são parte integrante das tradições civilizacionais africanas quebradas pela presença européia em África e com o triste tráfico de escravizados que a humanidade conheceu e que deve ser condenado, como sendo uma das maiores violações dos direitos humanos, muito antes do holocausto, do mundo contemporâneo. Nesta perspectiva, Muniz Sodré (2005), justifica:

> É preciso deixar bem claro que não se tratou jamais de uma cultura negra fundadora ou originária que aqui se tenha instalado para, funcionalmente, servir de campo de resistência. Para cá vieram dispositivos culturais correspondentes às várias nações ou etnias dos escravos arrebatadas da África, entre os séculos XVI e XIX. Tais culturas já conheciam mudanças no próprio continente africano em função das reorganizações territoriais e das transformações civilizatórias (substituições de antigos reinos e impérios por novos dispositivos políticos e natureza estatal), precipitadas pelas estruturas de tráfico de escravo montadas pelos europeus. (SODRÉ 2005, p.920).

Esta análise de M. Sodré teve a mesma lógica da situação vivida no interior do continente africano com o tráfico de escravizados, que originou a saída de muitos dos seus filhos para outros pontos do mundo. Os saídos que ficaram retidos em novos espaços, ali se uniram e absorveram outras realidades socioculturais, mas, mantendo-se as principais bases culturais tradicionais que as caracterizam, dentro de uma identidade africana e da educação tradicional africana.

Para os saídos do continente, na condição de escravizados, a sua luta registou-se na resistência, na reconstrução e reorganização da sua identidade cultural africana, apesar de ser em contexto e realidades adversas das suas antigas realidades socioculturais africanas. Mais uma vez, Sodré (2005), traz a realidade vivida no contexto do Brasil:

> No Brasil, as mudanças são evidentemente mais radicais. Desde o início, os senhores (proprietários) evitavam reunir grande número de escravos de uma mesma etnia, estimulavam as rivalidades étnicas e desfavoreciam a constituição de famílias. Os folguedos, as danças, os batuques – a "brincadeira" negra – eram permitidos (e até aconselhados por jesuítas), tanto por implicarem válvulas de escape como por acentuarem as diferenças entre as diversas nações. Entretanto, nesse espaço permitido, porque inofensivo na perspectiva branca, os negros reviviam clandestinamente os ritos, cultuavam deuses e retomavam a linha do relacionamento comunitário. Já se evidenciava aí a estratégia africana de jogar com as ambiguidades do sistema, de agir nos interstícios da coerência ideológica. A cultura negro-brasileira emergia tanto de formas originárias quanto dos vazios suscitados pelos limites da ordem ideológica vigente. (SODRÉ 2005, p.93).

A lógica da recriação dos espaços africanos e do uso das brincadeiras negras, dos jogos, das danças, de instrumentos musicais de fundamentos africanos, situa-se na base identitária do sistema dos meios utilizados para a educação e o ensino e a socialização das crianças no continente africano. O sistema de separação dos escravizados da mesma etnia pelos senhorios (proprietários) e o fomento das rivalidades étnicas, assemelham-se na mesma lógica de dividir para melhor reinar, utilizada no próprio continente, sobretudo, após o tráfico dos escravizados. No caso concreto de Angola, viveu-se esta realidade, durante o período da colonização. Os habitantes do norte cafeicultores e os das cidades do litoral eram os "calçinhos", de mãos no bolso e os habitantes da zona sul, criadores de gado eram os chamados "bailundos" no sentido pejorativo, os buçais e utilizados como a maior mão-de-obra para os serviços dos trabalhos coloniais, até a queda do regime ditatorial de Salazar.

Derrubado o sistema colonial português, hoje, se pode entender que a máxima de dividir para melhor reinar, foi utilizada pela política colonial portuguesa em Angola, para a apropriação das melhores terras aráveis e de produção de café do norte de Angola e a utilização das populações do Planalto Central de Angola, para trabalharem nas fazendas (roças) de café, apropriando-se em contrapartida das suas terras e do gado. E assim, construíram as suas riquezas coloniais.

As lutas das resistências em África foram determinantes para a mudança da situação reinante, até ao alcance das independências que iniciaram no final dos anos cinquenta até ao início dos anos noventa do século XXI. Do mesmo modo que no Brasil, as lutas de resistências nos quilombos e nos terreiros de Candomblé contribuíram para a preservação da sua identidade africana e dos seus valores socioculturais. Assim o demonstra M. Sodré (2005),

> O aparecimento do *terreiro* e a saída (parcial) da clandestinidade – apesar da repressão policial – de cultos de outras etnias (banto, principalmente)

> coincidem com a importação, pelas elites dirigentes brasileiras, da noção ocidental de cultura, com todas as suas conquistas – reformas de ensino, da arquitectura, das concepções científicas, artísticas, regras de etiqueta e boas maneiras e boas maneiras etc. (SODRÉ 2005, p.94-95).

Prosseguindo, o autor esclarece em relação à cultura negra:

> Na cultura negra, a troca não é dominada pela acumulação linear de um resto (o resto de uma diferença), porque é sempre *simbólica* e, portanto, *reversível*: a obrigação (de dar) e a reciprocidade (receber e restituir) são as regras básicas. É o grupo (concreto) e não o valor (abstrato) que detém as regras das trocas. E a troca simbólica não excluiu nenhuma entidade: bichos, plantas, minerais, homens (vivos e mortos) participam ativamente, como parceiros legítimos da troca, nos ciclos vitais. A isso a ideologia ocidental tem chamado de *animismo*, porque, apegada a seu princípio exclusivista de realidade, separa radicalmente a ida da morte e entende a troca simbólica com outros seres ou com os mortos como uma projeção fantasiosa da vida. (SODRÉ 2005, p.94-95).

Esta forma de resistência é reconhecida pelos próprios agentes coloniais portugueses. Assim o justifica, Morais Martins (1958), antigo administrador colonial português em Angola, ao referir-se as intenções dos portugueses transformarem integralmente o antigo Estado do Kongo, fazendo dele um retrato fiel do reino de Portugal, reconhece a realidade negativa dos factos e escreveu:

> Os seus intuitos não foram atingidos, porque a cultura de um povo não se pode transformar na curta duração de uma existência humana, não pode abandonar os seus padrões e substituí-los pelos de outra muito diferente e, em certos aspectos, antagônica. (MARTINS 1958 p.17).

Na realidade, este comportamento de resistência social tem como base da sua sustentação a preservação do seu passado, da sua educação tradicional que é dada a todos os membros da Comunidade, como o seu *continuum* da vida. Assim, para uma melhor compreensão do tipo de educação reinante no continente africano de forma geral e de modo particular para o espaço do noroeste de Angola, e que abrange o período em que o tráfico de escravizados tem início, faz-se necessário, neste momento, buscar definir o que entendemos por educação tradicional e a sua caracterização como meio de educação e transmissão de saberes e conhecimentos que se perpetuaram até aos nossos dias, dentro duma perspectiva de abordagem africana do conceito.

Ao nível do mundo há uma tendência galopante das políticas da mídia globalizante, que pretende substituir tudo quanto pertenceu à tradição e ao passado seja deleitado e atirado para os fundos do esquecimento. Esta situação é também marcada hoje nas sociedades africanas, de modo geral e das de Angola em particular, fruto dos novos ventos da globalização apoiados por uma mídia desconstrutora de culturas, que têm como seu ponto forte a mudança de tudo quanto é tradição e passado. Diante disto, ninguém vive sem a sua tradição e o seu passado. Tudo tem uma história e uma memória próprias que as justificam e perpetuam.

Em relação à tradição e ao passado, escutemos Hannah Arendt (2009):

> Assim, a perda inegável da tradição no mundo moderno não acarreta absolutamente uma perda do passado, pois tradição e o passado não são a mesma coisa, como os que acreditam na tradição, de um lado, e os que acreditam no progresso, de outro, nos teriam feito crer – pelo que não faz muita diferença que os primeiros deplorem esse estado de coisas e os últimos estendam-lhes suas congratulações. Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhoou cada sucessiva geração a um predeterminado do passado. Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir. Mas não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada - e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás – toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimentos, e tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que os poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nós teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação. (ARENDT 2009, p.130-131).

Na visão da de William Stern (1957, apud. Ecléa Bosi, 2010), esclarece:

> A unidade pessoal conserva intactas as imagens do passado, mas pode alterá-las conforme as condições concretas do seu desenvolvimento. A memória poderá ser conservação ou elaboração do passado, mesmo porque o seu lugar na vida do homem acha-se a meio caminho entre o instinto, que se repete sempre, e a inteligência, que é capaz de inovar. (STERN 1957*apud* BOSI,2010, pp.67-68).

Diante destes factos Ecléa Bossi (2010) reconhecendo o caráter flexível da memória defendido pelo W. Stern aludiu:

> A lembrança é a história da pessoa e seu mundo, *enquanto vivenciada*". Stern refere-se ao estrato objectivo da lembrança ("história", "mundo"), mas subordina-o manifestamente à subjectividade ("seu", "vivenciada"). O passado entra plasticamente no universo pessoal: A função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada a ele. "O material indiferente é descartado, o desagradável, o pouco claro ou confuso simplifica-se por uma delimitação nítida, o trivial é elevado à hierarquia do insólito; e no fim formou-se um quadro total, novo, sem o menor desejo consciente de falsificá-lo. (BOSI, 2010, p.67-68).

Assim, as comunidades Bakongo do noroeste de Angola e as da diáspora africana, no caso, em Salvador e no Recôncavo Baiano comungam e preservam de memória as suas lembranças do passado, apesar dos novos ventos da mudança que procuram abalá-las. O escrito acima é reflectido pelo provérbio bakongo, que diz: "*Na wenda, na wenda, tala kunima, ka uzoa ko.Ngangu za kwendila*". O que significa dizer, que ao caminharmos devemos olhar sempre para trás, não como sinal de medo ou da noção da distância ou do espaço já percorrido, mas, como forma de definição de novas estratégias no caminhar e ao longo das etapas da vida. Assim, se educam e se orientam as novas gerações sob as responsabilidades a terem com a memória e o seu passado alicerçados na sua rica educação tradicional africana. Quer com isto dizer, que o passado está sempre presente na vida do homem. O passado é o acumulado do patrimônio humano. É o arquivo da vida.

CAPÍTULO 4:
A EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA

4. A EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA

A educação tradicional africana ao Sul do Sara, isto é, até ao extremo sul do continente africano, com a execepção dos Pigmeus, dos Khoisan, apresenta na sua base estrutural as mesmas características de transmissão e preservação dos saberes e conhecimentos que lhes foram legados pelos códices das suas ancestralidades. A ruptura que a África conheceu com a presença européia no continente e o tráfico de escravizados fez transferirem para o Novo Mundo, nas Américas e o Caribe, parte desta realidade sociocultural africana. Foi precisamente este tipo de educação tradicional africana, que foi trazida de memória pelos escravizados saídos da região da África Central Ocidental para Salvador e Recôncavo Baiano.

Por outro lado, desde que a África foi "objecto" de estudo sob a visão do Outro, não existem fontes históricas escritas sobre a História da Educação de África, desde a primeira presença européia no espaço africano e durante o período colonial. Todavia, a primeira obra escrita sobre a História da Educação em África, surge nos primórdios das Independências Africanas nos anos 60, da autoria do Prof. Amadou Moumouni (1964; 1998), e com o prefácio do Prof.Joseph Ki-Zerbo. Uma obra de referência sobre os estudos da educação em África, e com uma abordagem ímpar sobre a educação tradicional africana muito antes da presença européia no continente africano e depois. Porém, pela sua importância e utilidade no estudo deste passado cultural africana, encontra-se esgotada. Pois, esta é uma das grandes dificuldades da circulação das obras científicas sobre estudos africanos que são produzidas fora do continente africano. Contudo, a África hoje conhece um número infindável de especialistas no domínio das Ciências da Educação e com obras produzidas sobre as várias áreas da Educação em África.

Porém, no âmbito do nosso estudo, utilizaremos o conceito educação tradicional africana, para designar a educação implícita e transmitida de forma oral, nas histórias, nos contos, provérbios, ritos de iniciação, música, dança, jogos, ou seja, em todas as manifestações culturais das diferentes comunidades africanas.

Assim, a tipologia das características da educação tradicional africana que subsistiu até aos nossos dias em Terreiros de Candomblé de matriz Congo-Angola, presentes em Salvador e Recôncavo Baiano demonstram a relação histórica e cultural existente no passado e interrompida pela escravatura entre a educação tradicional Kongo Bakongo do noroeste de Angola e a dos Terreiros referenciados. Assuntos que procuraremos demonstrar no âmbito das nossas leituras e constatações de observações feitas em terreiros por nós escolhidos e de matriz Congo-Angola.

A discussão do conceito da educação tradicional africana, apesar de algumas divergências próprias de uma África multicultural, teve da parte dos intelectuais africanos, uma abordagem aceitável que lhe situa dentro do contexto e de uma realidade sociocultural das comunidades africanas. Ela teve sempre uma função social e integradora direccionada para a educação das novas gerações para a salvaguarda deste rico patrimônio cultural do passado africano, sua força vital.

Segundo a visão de Pierre Erny (1987), sobre a diversidade da educação tradicional africana, esclareceu:

> O critério que nos permite de reagrupar as diversas tradições educativas de África Negra não é essencialmente geográfica, e nem essencialmente racial: ele de ordem cultural. A unidade cultural do mundo negro-africano pode ser

> afirmada dentro das perspectivas e das novas somas muito diferentes. Ora se há um domínio onde ela se rompe com uma particular evidência, é com certeza esta da educação e da socialização infantil, o que se pode medir e remonta desde a pequena infância. Porém, o que nos parece possível expelir um importante feixe de traços comuns, para não dizer uma verdadeira unidade de estrutura. Os mesmos elementos se encontram quase em todos os sistemas, e compostos muitas vezes de maneira idêntica. A diversidade provém, sobretudo, da importância que lhes é acordado, na maneira, em que estes se encontram acentuados e valorizados, e do peso que lhes marca. (ERNY 1987, p.29)

Assim, tomamos o conceito de educação de Brandão (1985)

> A educação é como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzem, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, às regras de trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar às vezes a ocultar, às vezes inculcar de geração em geração, a necessidade da existência da ordem. (BRANDÃO 1985, p.11)

Aeducação que se dá ou se passa às novas gerações, não está dissociada do seu principal fundamento cultural, e da sua função social em prol do colectivo e da comunidade. Toda a formação das novas gerações está virada para a preservação do *continuum* do patrimônio cultural e histórico do passado.

4.1 A EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

Esta preocupação com o aprendizado e preservação do patrimônio do passado cultural e histórico da realidade sociocultural africana, também esteve presente entre os actos e acções dos afrodescendentes. Para o efeito tiveram que recriar formas próprias e com características e métodos aproximados aos da Mãe África. Justino Magalhães (1996) ao fazer uso do conceito de educação tradicional esclarece:

> Esses processos educativos decorrem em espaços familiares, nas oficinas e locais de trabalho, nas praças e lugares públicos, nas festas, nos jogos, nos actos de culto e sob uma acção pedagógica, ora mais, ora menos organizada e formal. Deste modo os pais, ou quem os substitui, os eclesiásticos, os mestres de corporação, os responsáveis pelos destinos da comunidade, os órgãos do poder, não deixam de desempenhar funções educativas. (MAGALHÃES, 1996)

No contexto actual da educação formal ou oficial, em Angola e no Brasil se constata que no âmbito do campo de pesquisa e da produção de conhecimentos há outras formas educacionais que estão fora dos programas e currículos da realidade escolar oficial. Estes saberes e conhecimentos ainda sobrevivem nos meios familiares e em círculos de comunidades que os

preservam e fazendo parte do aprendizado e formação destes indivíduos. Um tipo de educação conhecido como não formal informal e em algumas abordagens, de senso comum ou popular.

Seja de que modo for este tipo de educação não informal, informal, do senso comum é aquela que é ensinada em meios familiares, de recreação, de alfabetização dos adultos, etc., e sem obedecer às normas e os princípios sistematizados que regem a educação oficial. Sobre este tipo de educação Elie Ghanem e Jaume Trilla (Combs, 1975*apud* Elie Ghanem e Jaume Trilla, 2008) escreveram:

> Provavelmente, foi devido a considerações desse tipo que, poucos anos depois da obra, digamos institucional de 1968, o próprio Coombs e seus colaboradores propuseram a distinção entre três tipos de educação: a formal, a não formal e a informal. Coombs e Ahmed, em seu trabalho de 1974, Attactking rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help, definiam esses conceitos nos seguintes termos: a *educação formal* compreenderia: o 'sistema educacional' altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade; "a *educação não - formal*" toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis"; e *a educação informal*," um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio.(COMBS,1975, p.27 *apud* GHANEM e TRILLA, 2008, pp32-33)

Ora, a partir desta obra de Coombs estes conceitos entraram para o léxico das abordagens pedagógicas, da formação de educadores e em instituições de formação pedagógica, e utilizados em vários organismos oficiais e internacionais como a UNESCO. Daí a necessidade destas definições serem abrangentes e incluírem todos os processos educativos criados pelo homem sejam eles da oralidade ou da escrita, em suma todo o universo do sistema da educação.

As nossas constatações nas entrevistas provaram isto, que nos terreiros de candomblé de matriz Congo-Angola, nos espaços do ensino e aprendizado da capoeira, na contagem dos contos, dos provérbios, dos ritos de iniciação, do carnaval, os mestres do saber foram passando e ensinando toda uma realidade educativa tradicional africana trazida de memória. Com isto, foi tido em conta o novo contexto em que se encontravam e das inovações e alterações que tiveram que introduzir na reprodução destes saberes e conhecimentos. Hoje este legado faz parte da memória colectiva da história dos afrodescendentes.

Para Pierre Kita (2004),

> O objecto da história da educação em África nunca foi definida da mesma forma. As diferentes concepções são tributárias de certas pressuposições teóricas e, sobretudo, de certas orientações ideológicas. Por outro lado, falar de um objecto implica também que se interessa pela maneira do seu alcance ou da introdução dos seus métodos. A História da Educação em África acusa certamente de tendências que lhe são específicas devidas a sua situação particular. Não nos esqueçamos que a escola foi introduzida na África subsaariana pela influência da colonização. Uma excepção seja feita em relação aos países onde o contacto com a civilização árabe e a civilização muçulmana já havia introduzido as escolas corânicas. A escola marcou de forma indelével a especificidade da situação colonial. (KITA 2004)

Todavia, o conceito de educação tradicional africana muitas vezes foi abordado ou confundido com o conceito de educação pré-colonial africana, visando negar o grande período da história africana antes da presença européia no continente africano.

Assim, antes que nos debrucemos na busca da conceptualização da educação tradicional africana, recorremos ao Hampaté Bâ, da região da África Ocidental do Oeste, que narra as suas experiências do seu aprendizado de criança e que muito se assemelham as minhas enquanto criança de um meio rural, da região Bakongo do noroeste de Angola, na Província do Uíge, e pertencente ao grande grupo etnolinguistico Bakongo do antigo Estado do Kongo. Na actualidade, a região do noroeste de Angola, é parte da grande região da África Central, que se estende a República do Congo Brazzaville, a República do Congo Democrático e parte sul da República do Gabão. Para Hampaté Bâ (2003):

> Muitas vezes eu ficava na casa de meu pai Tidjani após o jantar para assistir aos serões. Para as crianças, estes serões eram verdadeiras escolas vivas, porque um mestre contador de histórias africanas não se limitava a narrá-las, mas, podia também ensinar sobre numerosos outros assuntos, em especial quando se tratava de tradicionalistas consagrados. Tais homens eram capazes de abordar quase todos os campos do conhecimento da época, porque um "conhecedor" nunca era um especialista no sentido moderno da palavra, mas, mais precisamente, uma espécie de generalista. O conhecimento não era compartimento. O mesmo ancião (no sentido africano da palavra, isto é, aquele que conhece, mesmo se nem todos seus cabelos são brancos) podia Ter conhecimentos profundos sobre a religião ou história (...) era um conhecimento global segundo a competência de cada um, uma espécie de "ciência de vida" (...) E o ensinamento nunca é sistemático, mas deixado ao sabor das circunstâncias, segundo os momentos favoráveis ou a atenção do auditório. (HAMPATÉ BÂ 2003, p. 174-175).

É esta realidade africana expressa pela sábia experiência do Homem da Palavra africana, que demonstra o quanto à iniciação da criança começava em ciclos de serões no seio familiar e continuavam evoluindo para outras etapas de formação para a vida adulta. Esta experiência a vivenciei no meu seio familiar. Após as refeições noturnas (o jantar) e muito antes de se dormir ouvia primeiro os Mais-Velhos, conhecedores da arte de contar as histórias, de assuntos de linhagens familiares contarem-nos o que sabiam sobre as nossas relações familiares e as estórias dos animais, de plantas, os provérbios, o canto, a dança, as anedotas e de outros assuntos de interesse comunitário. Estes serões despertavam muito a atenção lúdica das crianças da minha idade, pela beleza e vivacidade como eram contadas, pela música, pelos gestos, pela dança, e fundamentalmente pelas lições de moral que encerravam para a vida futura. Tudo isto, acontecia no seio familiar e do colectivo da comunidade em noites de serão iluminados pela beleza da lua.

Esta era uma das primeiras etapas introdutórias para a preparação e a iniciação da criança para o aprendizado dos princípios morais, dos valores e da ética, do respeito pelos mais-velhos e da vida comunitária. Assim, a criança começava a ser iniciada de forma pedagógica para a convivência em grupo e a respeitar o bem comum.

Voltemos ao Hampaté Bâ e buscarmos compreender o conceito da educação tradicional africana e depois transcorremos para outras formas de conceptualização da educação tradicional e da sua função social e socializante. Segundo H. Bâ (1980),

> A educação tradicional começa, na verdade, no seio familiar, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições de vida, não somente através da experiência, mas, também por meio de histórias, lendas, fábulas, máximas, adágios, etc. Os provérbios são as missivas ligadas à posteridade pelos ancestrais, existe uma infinidade deles (...). O ensinamento não é sistemático, mas ligadas às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança. (BÂ 1980, p. 194).

Partindo do conceito inicial da educação tradicional africana apresentado pelo homem da palavra africana, e pertencente à região da África Ocidental do Oeste, estamos perante uma realidade sociocultural que é comum a toda parte da África subsaariana, com exceção todavia, dos Pigmeus e Khoisan.Contudo,nesta via buscamos apresentar a visão da educação tradicional na região da África Central Ocidental, espaços onde muitos dos escravizados Congo-Angola e regiões circunvizinhas foram retirados e trazidos para o Brasil e partes do Novo Mundo. Porém, antes da invasão estrangeira européia ao continente africano, as comunidades africanas tiveram sempre asseguradas a educação das suas novas gerações a partir dos saberes e conhecimentos, das experiências milenares herdadas dos seus antepassados, preservadas de memória e transmitidas pela oralidade. A palavra educação entenda-se aqui, como sendo todo o processo de socialização utilizado para o ensino e a inculcação de saberes e conhecimentos, técnicas e habilidades às novas gerações.

Neste sentido, na óptica de Pierre Erny (1987, pp.15-16) e das funções culturais da educação, escreveu: “Numa perspectiva etnológica, a educação reveste-se de três aspectos no seio desta totalidade que é a cultura, donde ela não é uma expressão, mas uma função. Ela é dinâmica, estática e de mudança social.

Dinâmica: Porque a educação consiste em princípio na transmissão de um patrimônio, de uma herança cultural de uma geração a outra. Ela destina-se a assegurar a continuidade, e passa a ser um instrumento por meio do qual as civilizações se perpetuam e graças a ela os membros de uma sociedade, que também são portadores de uma cultura, asseguram as condutas necessárias para a sobrevivência destes últimos. Assim, a educação aparece e é vista como uma cultura em si, que se transmite, perpetua-se, e actualiza-se numa nova geração, colocando em obra, sua organização, suas fontes, seu gênio, para assim assegurar a sua perenidade. Logo, a educação é um processo de transmissão e, mesmo se não se tem consciência dela, parentes e mais velhos agem de maneira coerente como transmissores da cultura. Ela é o meio posto à disposição colectivamente.

Estática: A educação é considerada neste contexto como uma herança, equipamento que o indivíduo recebe para poder se integrar na sua comunidade. E graças ela, o indivíduo tem uma linguagem, um corpo de conhecimentos, de uma escala de valores, de um quadro geral de pensamentos e de referência, duma sensibilidade, de um “ethos” e de um saber-viver.

Mudança Social: Por fim, mesmo nas sociedades mais tradicionais e mais estáveis, a educação aparece como um factor de mudança social. O universo mental de uma geração não faz as coisas idênticas às das gerações que as precedem ou as seguintes. Assim, a educação tem um carácter contínuo e progressivo. Ela tem a capacidade de incorporar novas estruturas ou elementos tomados de empréstimo para a melhoria da vida dos membros da sua comunidade.

Neste âmbito, a educação tradicional africana carrega consigo as sementes de mudanças sutis, do processamento que as pessoas fazem em qualquer momento, e ajustarem no tempo as suas idéias, sua maneira de ser e fazer. Assiste-se a um retorno as instituições primárias e de modo particular aos modos de socialização. A criança torna-se num potencial portador da cultura, e ao mesmo tempo um elemento transformador da sua própria cultura.

Segundo Pierre Kita (2004), "A expressão educação tradicional é pertinente e deveras operatório na medida em que ela é fundada sobre as tradições propriamente africanas, e que se transmite de geração em geração nas nossas sociedades antes da África pré-colonial até aos nossos dias. As tradições sobre as quais esta educação se baseia se definem como um conjunto de idéias, de doutrinas, de costumes, de práticas, de conhecimentos, de técnicas, hábitos e de atitudes transmitidos de geração em geração aos membros de uma comunidade humana. Assim definida, a tradição reveste-se às vezes de um carácter normativo e funcional.

Para Mungala (1982), homemdas ciências da educação, sobre a matéria teceu:

> A educação tradicional é aquela que é fundada sobre as tradições propriamente africanas e que é transmitida de geração em geração nas nossas sociedades desde a África pré-colonial até aos nossos dias. Quer dizer que a educação tradicional coexiste hoje com a educação dita "moderna" introduzida com a colonização. Ela não implica, pois, nenhuma dimensão temporal e não contém um sentido pejorativo o que muitas vezes lhe é acordada; ela não significa de modo algum uma educação ou desconto, arcaica ou ultrapassada e não se opõe à educação moderna. (MUNGALA, 1982).

Como se pode constatar nesta definição do conceito da educação tradicional, ela não é redutora e nem tão pouco se opõe a educação moderna trazida pela colonização. Pelo contrário foi à educação moderna que hostilizou a educação tradicional africana reduzindo-a a uma simples "coisa", "objecto" sem sentido e nada ter de bom e de contributo para a nova educação, a educação ocidental e dominadora. Esta foi à realidade vivida pelas sociedades africanas até ao final do período colonial. Entretanto, ela sob resistir a todas as intempéries do tempo.

A resistência demonstrada pelas sociedades africanas em defesa da sua educação tradicional e dos seus valores culturais durante o período colonial é análoga a que foi vivenciada pelos escravizados e pelos afrodescendentes em Salvador e Recôncavo Baiano, ainda em tempos modernos.

Na visão de Pierre M. Kita (2004), Doutor em Ciências de Educação,

> A educação tradicional africana é a educação africana antes da colonização e poucas vezes tomada em consideração em trabalhos da história da educação. Este facto é a consequência da concepção de uma história que tenha iniciado com a escrita. A introdução da escrita no meio tradicional africano foi feita de forma brutal o que provocou uma ruptura com o seu passado. A educação tradicional africana é vista sob o interesse mais etnográfico que histórico. Pois, esta orientação se inscreve numa percepção mais global: a história das populações africanas só teria começado com o reencontro com o mundo dito "civilizado".(KITA, 2004).

Na verdade, o ponto de vista do Prof. Pierre Kita, sobre a história da educação tradicional africana e o seu reencontro com a realidade européia eivada de uma visão nitidamente

eurocêntrica, reduziu a história do continente e da sua educação a uma era à histórica e ilógica.

Segundo A. B. Matondo (2012), pedagogo e linguista africano, quanto a educação tradicional africana, justifica:

> É importante estudar-se ao menos o espírito da educação tradicional, pois ela constitui, por assim dizer, a alma da cultura: a entrada da potência ocidental belga não conseguiu (apesar das suas pretensões imperialistas) destruí-la. Ela é como uma fonte que jorra constantemente e fecunda quotidianamente a visão do mundo e do agir do congolês. (...) a substância desta cultura tradicional se encontra gravada nas suas crenças e nos costumes das sociedades tradicionais. Esta educação – instrução foi sempre transmitida sob a forma da oralidade. (MATONDO 2012, p.34).

É evidente, que a educação tradicional africana soube resistir a todas as situações que a colonização européia a quis impor. Se para o sistema colonial em África este tipo de educação era a primeira a ser eliminada. O quadro geral da situação deu-se de forma inversa. Esta foi resguardada por mecanismos próprios criados pelos seus utentes. Pois, estava em perigo a sua própria existência como Ser. Porém, foi assim que aconteceu no antigo Estado do Kongo com a queima dos objectos de culto religioso e de iniciação. Por outro lado, os seus mestres, os Nganga, foram perseguidos severamente, muitos foram presos e mortos, outros foram trazidos para o Brasil, a exemplo de "*Gangazumba*", (nganga - zumba – o sacerdote ou o mestre do adultério), que é estudado nos manuais referentes à história da presença africana no Brasil. Estamos em presença de duas palavras bantu da região da nossa pesquisa e, que demonstram a sua relação de origem com a África Central.

A discussão do conceito da educação tradicional africana é longa, mas, visa atingir os mesmos objectivos, a educação das novas gerações partindo das suas realidades socioculturais. Segundo Paulo Freire (2010),

> A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialéctico do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia (...). A "hominização" não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A "hominização" não é só processo biológico, mas também história. (FREIRE 2010, p.13).

É precisamente nesta visão histórica e antropológica do Homem, que Ki-Zerbo (2006.p.15) justifica: "Onde quer que haja humanos, há História, com ou sem escrita! ". Do mesmo modo, podemos nós afirmar que: *"onde quer que existam seres humanos há uma educação, seja ela escrita ou não*. Ela visa cumprir a sua função social, o da formação da personalidade do Homem! É neste sentido que a educação tradicional africana se produziu e se mantém apesar de respeitar e coexistir com a educação ocidental.

4.2 A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA E SUA CARACTERIZAÇÃO.

A educação tradicional africana objetivou dar as novas gerações uma educação virada para a continuidade, da sua realidade histórica e sociocultural e da sua inclusão social na vida comunitária. Assim, o interesse pela educação tradicional africana, apesar de todas as

barreiras impostas pelo sistema ideológico colonial europeu, foi sempre uma preocupação de alguns líderes africanos, como Jomo Kenyatta (1960), primeiro Presidente da República do Kenya, que em 1937, muito antes do processo da descolonização do continente africano. Porém, nas suas reivindicações políticas já se manifestava inquieto pelo sistema de educação colonial reinante no Kenya e em todo continente africano, ao afirmar:

> A análise do sistema educativo tal como existia antes da introdução das leis européias necessita de um estudo aprofundado e apresenta um interesse prático inadiável pelos educadores encarregados de inculcar um ensino ocidental aos Africanos (...). O estudo dos sistemas educativos dos países como a Alemanha e o Japão ajudaram na compreensão do carácter dos seus povos; ela revelou qual era a escala de valores proposto às novas gerações, quais eram as idéias directrizes ensinadas, quais virtudes e quais ambições as favorecem. Porque então não se perguntar quais são os esquemas da educação em África? Quais são os efeitos dos cursos de crescimento? Quem controla o desenvolvimento e como? (KENYATTA, 1960, *apud* ERNY 1987, p.10).

Esta foi uma das primeiras preocupações colocadas à volta da educação tradicional africana e dos seus valores em África. Todavia, MicereG. Mugo (1998) reconhece a importância dada a educação africana por Jomo Kenyatta e Julius Nyerere, líderes africanos que logo se colocaram na frente da reafricanização do sistema de educação em África, escreveu:

> A apologia desse tipo de educação foi particularmente bem conseguida por Jomo Kenyatta em Facing Mount Kenya (1938) e, muito depois, por Mwalimu Julius Nyerere nas obras de The Arusha Declaration (1967) e Tanzania Tem Years After Independence (1971). Estes e outros trabalhos semelhantes merecem uma leitura no âmbito de uma análise das lições úteis que são veiculadas pelos paradigmas africanos *zamani* no tocante à criação de uma renascença verdadeiramente africana. (MUGO 2012, p. 263).

Esta abordagem e análise da situação do sistema de educação africana pré-colonial, se faz presente no quadro da política do renascimento africano, tal como a Europa o fez e alcançou os níveis da educação que foram impostos aos países colonizados. Abdou Moumouni (1964 *apud* Pierre Erny), homem das ciências e pedagogo africano, ao debruçar-se sobre a Educação em África, escreveu:

> Fora de toda a nostalgia do passado, de todas as queixas românticas e de todas as lamentações sentimentais, a educação tradicional africana constitui uma fonte muito rica de ensinamentos – positivos e negativos – um sujeito de reflexão criativa. Isto particularmente nas condições da nossa época, quando se coloca em toda a África Negra, e com toda acuidade, o problema de colocar sobre o pé um problema de educação que responda plenamente as aspirações e aos interesses das populações da nossa pátria. (MOUMOUNI 1964 apud ERNY, p.11).

Moumouni nesta sua lógica crítica da educação tradicional africana e no contexto de vivência colonial do continente africano faz uma chamada de atenção e lançou o desafio, para a importância que este assunto deveria merecer por parte dos intelectuais africanos. Logo, a preocupação para com a retoma da realidade cultural africana interrompida pela colonização européia e após as independências africanas preocupou muitos dos seus líderes e intelectuais africanos, logo no inicio da libertação docontinete africano

Na lógica de Micere Githae Mugo (1998) sobre a educação africana esta nunca esteve dissociada da cultura, dois conceitos de presença continuam e que se complementam na vida e na formação do homem africano, assim o afirmou:

> Em diversas sociedades africanas, a cultura e a educação sempre ocuparam um lugar bastante central na formação do indivíduo, da sua socialização ou do progresso global do grupo colectivo. Apesardo tempos*zamani* (tempos antigos), não existirem edifícios específicos que fossem considerados os únicos espaços onde se poderia transmitir a cultura e a educação, ambas as instituições, evidenciavam uma organização sistemática e elevada, com vista à satisfação das necessidades do indivíduo e da comunidade. (MUGO, 2012, p. 262).

Assim sendo, na lógica do autor no sistema de educação africana não existiam edifícios específicos para a educação e o ensino. Porisso, prosseguindo com a sua abordagem sobre o ensino o autor esclarece:

> A aprendizagem e a culturalização eram encaradas como processos contínuos que se operavam desde o nascimento até à morte, contando com a participação da unidade familiar, da família alargada, da aldeia e da comunidade no seu todo. No entanto, essa participação colectiva e alargada na educação das crianças e na inculcação do etos cultural não substituiu os empreendimentos dos profissionais que ensinavam conhecimentos e competências extremamente específicos, sobretudo em certos momentos-chave da jornada da vida. A educação apresentava igualmente uma dimensão prática no tocante à concepção e à metodologia. Visava em simultâneo, a colocação e a resolução de problemas a nível individual e comunal. (MUGO, 2012, p. 262).

Neste sentido, A. Salifou (1974) na sua obra, L' Éducation Africaine Traditionelle, de forma reivindicativa da realidade cultural africana, escreveu:

> Hoje, é o Ocidente – que nos impôs o seu modelo de educação -, é prisioneiro de suas próprias contradições internas e procura uma nova via para formar os seus filhos, a África – que fala cada vez mais em descobrir a sua "essência particular" -, deve sem dúvida orientar todos os seus esforços de investigação para o redescobrimento do seu sistema de educação pré-colonial: Só ele lhe permitirá compreender com clareza o seu "real social", ou por outra, compreender todo um conjunto lógico que entrelaça normalmente uma série de comunhões: comunhão com o cosmo... com a terra... com a natureza... com os outros homens, seus semelhantes, sem os quais e fora dos quais se nega a conceber a sua existência. (SALIFOU 1974, p.4).

Assim, a luta para a reconstituição do passado histórico educacional da África não só se colocava do lado homens da ciência e dos intelectuais africanos, como também começou a preocupar os próprios políticos africanos, que viam na retoma imediata deste sistema de educação africana, interrompido e negado pelos sistemas de poderes coloniais em África.

Michael Anthony Samuels (2011), sobre este período colonial em África escreveu:

> O período colonial europeu na história de África foi tanto de controlo como de mudança. A decisão dos europeus e dos seus governos de permanecerem em África, exigiu um exercício de controlo, através de uma combinação de

> graus variáveis de força, estruturas administrativas e integração econômica. (...), mas tão desejável como o controlo era a necessidade de mudança. Os administradores sonhavam com uma nova ordem, que só poderia acontecer quando os africanos mudassem as suas atitudes e capacidades; de facto, a sua cultura. (SAMUELS 2011, p.19).

Porém, as resistências africanas face a esta nova realidade introduzida no continente, não se fizeram esperar. Estava em causa a própria existência do homem africano e da sua personalidade. Esta preocupação foi manifesta por J. Nyerere, (*apud* Altuna, 2006), primeiro presidente da Tanzânia, ao referir-se a questão da educação, em Ujama, afirmou:

> A nossa primeira tarefa deve ser a reeducação para recuperar a nossa primigénia posição mental. Em nossa sociedade africana tradicional, éramos indivíduos dentro duma comunidade. Cuidávamos dela como ela cuidava de nós. Não necessitávamos nem desejávamos explorar os nossos semelhantes. (NYERERE *apud* ALTUNA, 2006, p.207).

No caso concreto da realidade cultural de Angola, logo após a independência nacional, o Presidente Agostinho Neto, (1975), no Acto de tomada da posse no cargo de Presidente da Assembleia Geral da União dos Escritores Angolanos, no seu discurso ao referir-se a cultura nacional, afirmou;

> No meu entender, será necessário aprofundar as questões que derivam da cultura das várias nações angolanas, hoje fundidas numa, dos efeitos da aculturação dado o contacto com a cultura européia e a necessidade de nos pormos de acordo sobre o aproveitamento dos agentes populares da cultura e fazermos em Angola uma só corrente compreensiva da mesma (...). Penso que é necessário o mais alargado possível debate de idéias, o mais amplo possível movimento de investigação, dinamização e apresentação pública de todas as formas culturais existentes no país, sem quaisquer preconceitos de carácter artístico ou linguístico (...). Repetir os aspectos importados de cultura é um acto que ninguém certamente aprova. E já que tenho de exprimir uma opinião, gostaria que tudo quanto fosse dito para o nosso povo pelos agentes mais capazes da cultura angolana, representasse o desejo e as formas de expressão do povo. (NETO, 1975).

A. Neto, com este pronunciamento em defesa da realidade sociocultural da educação tradicional africana, se entende o quanto esta questão esteve sempre presente nos ideais de alguns líderes e intelectuais africanos. Hoje, com a Renascença Africana, o desafio se coloca na luta pela busca da defesa e promoção do patrimônio cultural africano, da sua conservação, da restauração e reabilitação deste grande legado histórico e sociocultural africano.

E na visão de Pierre Erny (1987, p.11), especialista em ciências da educação, psicólogo, etnólogo, e com longa vivência e experiência em África, sobre a educação tradicional africana escreveu: "A educação costumeira faz parte dos dados de base, do que é. É graças a ela que o passado continua a estar ligado ao presente e ao futuro. Ela constituiu o ponto de partida, e antes de se sonhar transformá-la, é preciso antes reconhecê-la".

Porém, a importância desta educação tradicional africana é sobejamente reconhecida na história da educação contemporânea em África apesar de alguma resistência de certa classe de assimilados africanos, de concepções eurocêntricas e apegados as doutrinas das suas instituições de formação clássica e européias, que ainda resistem em reconhecerem os pontos fortes desta educação civilizacional africana e milenar. Se nos espaços de colonização

francófona e anglofona ela é já uma realidade nos seus sistemas de educação e ensino, nos espaços lusófonos o desafio ainda não é tão instigante. Assiste-se ainda uma certa relutância em se aceitar este tipo de educação que muito fez e tem feito para a preservação de todo patrimônio cultural das suas comunidades. Para muitos destes defensores de uma educação externa e desconectada da sua própria realidade sociocultural, ela é uma educação não escrita e não sistematizada e sem cientificidade, "ilógica", e que só conduz ao retrocesso e ao atraso do desenvolvimento do próprio continente africano.

Entretanto, não deixou de haver chamadas de atenção por parte dos grandes pensadores africanos, quanto à importância e a utilidade da educação tradicional africana dos nossos dias, e numa perspectiva da Renascença Africana. Assim, segundo Ki-Zerbo (2006) ao referir-seà situação da educação africana escreveu:

> A educação africana deveria ser endógena e basear-se no máximo na acumulação dos conhecimentos africanos. O problema é que muitos quadros africanos voltaram às costas a este armazém de conhecimentos. Estão muito mais virados para o que aprenderam ou pouco retiveram da sua iniciação às ciências "modernas". Muitas vezes, não conhecem nada das realidades e das coisas que os rodeiam; caíram numa armadilha. (KI-ZERBO 2006.p.95).

A Renascença Africana tal como aconteceu na Europa segue este caminho da retoma deste patrimônio da humanidade que foi destruído e interrompido pela ciência ocidental, logo no inicio do século XV. Todavia, há confiança e esperança na reconstituição deste grande campo de conhecimentos e saberes africanos. Segundo Walter Ong (1998.p.17), "A mesma fascinação pelo discurso oral continua inalterada séculos depois de a escrita ter sido posta em uso".

Assim, este campo de saberes africanos esteve e continua e continua a manter o seu lugar nas comunidades africanas. O Mestre da palavra africana e conhecedor profundo dos saberes africanos, Amadou Hampaté Bâ (1994), sobre a importância da educação tradicional africana e sua caracterização esclarece:

> Para nós, não há um ensinamento elementar e um ensino superior: há uma compreensão elementar e uma compreensão superior. A mesma lição que se ensina a uma criança de sete anos pode ser ensinada a um erudito: trata-se apenas de saber como apresentá-la e o que se coloca no envelope; o envelope é o mesmo (...)Na África, na falta dos livros, o ensinamento se encontra nos contos, nas máximas, nas lendas. Não há uma só canção, quer ela seja para brincar ao clarão da lua ou para ninar uma criança, que não tenha um sentido e seu objectivo. É ao lado disso que a maioria dos etnólogos passaram sem se aperceber. Para nós, tudo é escola (...) nada é simplesmente recreativo (...). Quer seja pelos contos, pelas palavras, nada, na África, é realmente uma simples distração (...). A tradição oral é a grande escola da vida, ela cobre e concerne a todos os seus aspectos. (HAMPATÉ BÂ 1994, p. 334-5).

Os desafios em defesa dos conhecimentos e saberes africanos são feitos pelos próprios africanos e por alguns africanistas sujeitos desta realidade sociocultural concreta. Ki-Zerbo (2006, p.96) sobre os conhecimentos tradicionais africanos traz a sua justificação;

> No conhecimento das plantas, as inovações faziam-se simultaneamente no plano individual e colectivo. Admitamos que um grande curandeiro faça descobertas importantes na cura de um caso de doença difícil. Esta descoberta difundia-se como um fogo de palha, e o curandeiro em questão

> viam a sua clientela aumentar rapidamente. Por essa via, as novidades eram rapidamente socializadas, pelo menos para os clientes tiravam partido delas. (KI-ZERBO 2006, p.96).

Todo conhecimento tem também as suas limitações que muitas vezes lhe impede a continuar no mesmo caminho, ou não poder oferecer mais os mesmos saberes. E muitas vezes preservando-os somente para alguns "eleitos". E nos saberes africanos também há limitações criadas pelos próprios condicionalismos do homem em si. Retomando Ki-Zerbo (2006, p.96) sobre as limitações das ciências africanas esclarece:

> Uma das limitações das ciências africanas é o seu carácter esotérico. Mas o esoterismo também está presente nos grandes laboratórios! Quanto mais recente é a novidade, mais é escondida, salvaguardada pelo próprio curandeiro. Esta reserva constitui um risco importante para o progresso da ciência em África, dado que não favorece a acumulação dos saberes. Na maior parte dos casos, curandeiros esperavam até ao último momento para escolher aquele a quem deviam revelar as suas descobertas. Em geral, decidiam iniciar os seus filhos num certo número de conhecimentos. Todavia, esperavam muitas vezes a proximidade da morte para escolher o seu herdeiro em matéria de saber. Levavam tempo a estudar o carácter, o comportamento, os hábitos daquele que iria herdar os conhecimentos. Como se diz; O saber é pesado e perigoso. Por vezes, as plantas que curam são as mesmas que envenenam. Por isso, os curandeiros não podiam divulgar os seus conhecimentos sem as devidas precauções. Infelizmente, podiam morrer subitamente, o que provocaria uma desaceleração dos conhecimentos africanos. (KI-ZERBO 2006, p. 96).

No contexto brasileiro, aconteceu o mesmo após as perseguições a que foram sujeitas as manifestações religiosas afro-brasileiras, muitos dos seus mestres ou "*nganga*" foram presos e mortos e sem terem passado estes saberes e conhecimentos ancestrais as gerações mais novas. E muitas destas gerações sem serem no mínimo iniciadas para o exercício destes rituais.

Diante desta realidade, os afrodescendentes tiveram que recriar e definir novas estratégias e métodos para a preservação do patrimônio civilizacional africano no Novo Mundo. A manutenção e continuidade das suas práticas religiosas e culturais ancestrais foram fundamentais. Segundo Marina de Souza (2009), esclarece:

> A partir do século XIX, mas principalmente do século XX, esse papel foi ocupado pelas mães e pais de santo dos candomblés da Bahia, do Rio de Janeiro, do Maranhão, de Porto Alegre e das *umbandas*, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Minas Gerais e de Goiás. À medida que deixavam de serem perseguidas, as diversas religiões afro-brasileiras, praticadas em todo o Brasil, ganharam mais força do que já tinham. Frequentadas não só pelas comunidades negras, mas também por pessoas de outros grupos sociais, que buscavam soluções novas para seus problemas, os cultos afro-brasileiros cresceram sempre, não só pelo aumento natural da população, mas também dos adeptos dessas religiões. (SOUZA 2009, p.133).

No caso concreto da região da África Central, todas suas estruturas seculares estão intimamente conectadas com as suas crenças religiosas, com as suas normas e os princípios educativos das suas comunidades. James H. Sweet (2007, p.128), sobre as concepções religiosas centro-africanas, esclarece:

> Uma das características particulares das cosmologias centro-africanas, as ideologias políticas, sociais, econômicas e culturais estavam todas integradas

> numa cosmologia que continha a explicação para as origens do universo, a criação da pessoa e as relações entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. Esta cosmologia alargada ditava regras de comportamento e práticas rituais, explicava as origens das doenças, da infertilidade e de outras situações desagradáveis, delineava as relações entre os seres humanos e as várias divindades. (SWEET 2007, p.128).

Para os afrodescendentes com a perca dos seus grandes mestres era preciso congregar todos estes saberes e conhecimentos e dar-lhes uma direcção, e sem, contudo, perderem de vista os fundamentos e os princípios basilares que norteiam a educação tradicional africana, cuja direcção esteve sempre em mãos femininas desde a Mãe África e emprestada em alguns momentos aos homens para as questões próprias do fórum masculino, como acontece com a educação e a iniciação masculina.

Roger Bastide (1971), na sua obra, *As Religiões Africanas no Brasil*, ao referir a presença africana e a implantação da África no Brasil, teceu o seguinte:

> Em primeiro lugar, a escravidão operou uma separação entre as super e as infraestruturas, sem darmos a esses termos um sentido marxista. As estruturas sociais africanas foram destruídas, os valores conservados; mas esses valores não poderiam subsistir se não formassem novos quadros sociais, se não se criassem instituições originais que os encarnassem e os permitisse sobreviver, perpetuar-se e passar de uma geração a outra. Isto significa que as superestruturas tiveram que produzir uma sociedade. O movimento não é mais um movimento de baixo para cima, que sobe progressivamente da base morfológica para o mundo dos símbolos e das representações colectivas, mas um movimento inverso, de cima para baixo, desses valores e dessas representações colectivas para as instituições e os grupos. Os modelos africanos puderam influenciar esta reestruturação, mas também exerceram influência os modelos europeus impostos, como as confrarias ou as associações de danças dos negros em" nações. (BASTIDE 1971, p.82).

Existe, sim, nas comunidades africanas uma relação dialética entre as gerações passadas e as novas, fruto da produção patrimonial criada pela história social do passado e que se faz presente na vida das novas gerações. Marx e Engles (1979, pp.56 e 70) na obra Ideologia Alemã, escreveram:

> A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores: ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores por meio de uma actividade diversa. (ENGLES 1979, p.56 e 70).

Trata-se, pois, de uma apropriação de saberes e conhecimentos inserida no âmbito de um processo educativo próprio das sociedades humanas, independentemente de serem de escrita ou da tradição oral. Neste sentido, na discussão da apropriação cultural como processo educativo, Newton Duarte (2008), esclarece:

> Cada nova geração tem que se apropriar das objectivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objectivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações. A relação entre objectivação e apropriação realiza-se, portanto,

> sempre em condições determinadas pela actividade passada de outros seres humanos. Nenhum indivíduo pode se objectivar sem a apropriação das objectivações existentes. É dessa forma que todo indivíduo humano realiza seu processo de inserção na história. (DUARTE 2008, p.30-31).

E no prosseguimento da apropriação dos saberes e conhecimentos, Marx (1979, p.177), justifica: "*O indivíduo precisa apropriar-se dos resultados da história e fazer desses resultados os "órgãos da sua* individualidade". Daí a luta constante para a tomada de uma atitude séria e firme sobre a consciência histórica africana pelos africanos e pela sua diáspora. Trata-se de uma luta continua na defesa do seu patrimônio cultural civilizatório, da sua própria identidade africana, do seu ser Africano e ascendente africano.

Todavia, entre os muitos africanistas que estudaram as realidades socioculturais africanas, como Terence Ranger (2012), o reconhecimento a esta realidade é indubitável e a resposta para os temerosos é clara, ao advertir:

> Quanto aos historiadores, resta-lhes, pelo menos, uma dupla tarefa. Precisam libertar-se da ilusão de que o costume africano registrado por administradores ou por muitos antropólogos sirva de orientação para o estudo do passado africano. Também precisam, porém, verificar quantas tradições inventadas de todos os tipos têm a ver com a história da África no século, e trabalhar no sentido de compor relatos melhor fundamentados sobre as tradições do que este esboço preliminar. (RANGER,2012, p 329).

Dentro das nossas constatações, esta é uma das tarefas a atingir ao nos propormos a estudar a realidade da educação tradicional africana trazida de memória e ainda preservada nos terreiros do candomblé de matriz congo-angola. Segundo Gerard Marciais Amougou (2006), Camaronês, Mestre em Ciência Política, sobre a educação tradicional africana antes da presença colonial no continente africano, escreveu:

> A educação tradicional africana antes da época colonial era essencialmente pragmática e utilitária. Definida pela literatura sobre a história da educação em África, como o processo de transmissão de conhecimentos, habilidades e valores culturais da sociedade tradicional, de uma geração mais velha para uma mais jovem, o efeito educação garante preparação para a vida adulta da criança, através de uma progressiva inclusão social (...). A família célula básica e melhor lugar para a socialização, sempre foi o ponto de partida da educação tradicional, mesmo que, posteriormente, deve continuar com a idade, antes de terminar com os ritos específicos funções dos grupos étnicos. (AMOUGOU 2006, p.).

Este conceito da educação tradicional africana e que regra geral é comum a todas as comunidades africanas e que se fundamenta na máxima Bakongo, que em poucas a palavras diz o seguinte: "Ndyanga vià, ndyanga savukà". O mesmo que dizer: "*Capim que se queima, capim que se renova*". Assim, ela dá o sentido de permanência assente nas mesmas bases que lhe permitem dar continuidade, e preservação deste património e com perspectivas culturais viradas para o futuro.

4.3 A EDUCAÇÃO TRADICIONAL AFRICANA, SEUS VALORES E SISTEMA DE ENSINO.

Na definição de H. Marrou (1948):

> Uma sociedade inicia a nova geração nos valores e nas técnicas que caracterizam a vida da sua civilização. A educação é, pois, um fenômeno secundário e subordinado em relação a essa, que normalmente, ela representa como um resumo e uma condensação. (MARROU 1948, p.17).

Na África, de uma maneira geral a educação da nova geração fundamenta-se nos seus valores que as comunidades acumularam ao longo dos tempos e que têm como principal epicentro a pessoa humana. E no caso das comunidades bantu do noroeste de Angola trata-se do "Muntu", pessoa humana, é o ser dotado de inteligência, é a vida dota de uma inteligência ímpar que a distingue dos outros seres. Ninguém vive só. Na lógica da cultura tradicional bantu o ser humano só tem sentido na sua vivência e convivência com o outro. Daí a vida em comunidade.

E por isso, se ensinam os aforismos para darem sentido às coisas. E neste contexto os Bakongo utilizam o seguinte aforismo: "*E nlunga umosi, ka ulendi sika ko mu koko*. O significa dizer, *uma única pulseira não pode tintilar ou fazer barulho no braço*. Um outro; "Zilunga *kazi zi vova*". O que significa dizer; *Só reunidos é que se pode dialogar*. E nòkò ukumba, matadi: significa que; as águas do rio só marulham com a existência das pedras ou rochas. Finalmente, *E olé atù, e mosi ninga*; significa que: *Duas pessoas não seres, uma única é sombra*!

Figura 9 – Oficina de ferreiro com mestre trabalhando a bigorna.

Fonte: Etnias de Angola, 1974.

Todos estes aforismos visam educar as novas gerações obedecendoa lógica dos valores que foram elaborados pelos seus antepassados, que ninguém vive só neste mundo. A vida só tem sentido vivendo em colectivo e na comunidade trocando idéias, conhecimentos e saberes com os outros dentro duma realidade que lhes é comum. E por isso, para elucidar a criança ou o jovem, se usa o aforismo: *E ngangu, ntùlu ye ntùlu*! O que quer dizer; *Todo o saber ou*

conhecimento só é válido na troca de experiências com os outros. Assim, segundo Ulisses F. Araújo (2007):

> A aquisição de valores é um processo de aprendizagem pelo qual lidamos com os valores de uma comunidade, que inclui tantos valores transmitidos de modo consciente quanto os transmitidos de modo informal. Desse processo resulta um sujeito que tem uma parte, talvez boa parte, dos valores presentes em sua comunidade (...). Portanto, os valores são hábitos que aprendemos – comportamentos que aprendemos que podemos repetir -, mas que, além disso, tornamos nossos, considerando e avaliando – reflectindo – as motivações que nos são oferecidas pelas emoções e razões. (ARAÚJO 2007, p. 110).

Na concepção africana do ser, os valores têm um lugar específico na educação das novas gerações. Estas devem conhecer que, o Ser é dotado do sagrado que o Nzambi-a-Mpungu, o Deus todo poderoso, colocou sobre a terra. Assim, o "Muntu" é o seu valor fundamental da sua criação. Nada se faz e se tem como princípio sem o ser, a pessoa humana. Este é o primeiro valor número um do homem africano, a pessoa humana. A pessoa humana, como criatura de Nzambi-a-Mpungu polariza, valoriza e relativiza os outros valores criados. E para os bantu o ser humano está cima de tudo que existe na terra e ninguém o pode tocar ou violar. Ele está acima de tudo quanto foi criado e colocado ao seu redor.

Paulo VI (1969) ao visitar pela primeira vez o continente africano e na sua Mensagem à África, nº 9.8, do reconhecimento da importância da pessoa humana que os africanos têm dele, afirmou:

> Outra característica comum da tradição africana é o respeito pela dignidade humana (...). O homem, em particular é concebido só como matéria, limitado à vida terrena, mas reconhece-se nele a presença e a eficácia de outro elemento espiritual pelo qual a vida humana está sempre relacionada com a vida do além. (PAULO VI, 1969).

No entanto, diante desta realidade da pessoa humana em África e reconhecida pelo Papa Paulo VI, Muanamosi Matumona (2008) ao referir-se a Teologia da Adaptação em África, esclarece:

> A Teologia da Adaptação encontrou uma maior legitimação nos referidos documentos do Vaticano II, (a *Constituição Dogmática Lumen Gentium, o Decreto Ad Gentes, a Constituição Pastoral Gaudium etSpes e o Decreto Nostra Aetate*), como também no discurso de Paulo VI, quando falou da necessidade de o cristianismo se adaptar às culturas de África. Na mesma altura, recordou que os africanos têm os seus próprios valores que a Igreja deve respeitar e convidou-os a promoverem um cristianismo de rosto africano e a serem missionários na sua própria terra. O apelo do Papa veio reanimar as tentativas de adaptar o cristianismo às realidades locais. (MATUMONA 2008, p.57).

Cf.B.M. Londi, La missiologia africana, in La Teologia Africana e Il Sínodo per l'África (Bolggna: EMI,1991); idem, A propôs de La théologie d'églises africaines, in Spiritus t.XXVIII(1986),235-248).

Esta realidade é reconhecida por todos os estudiosos do continente africano, de o africano ser profundamente religioso e em comunhão permanente com os seus antepassados, que são os

mediuum, entre os vivos e os do mundo do além. Eis um dos princípios basilares dos valores da educação tradicional africana, o respeito escrupuloso da pessoa humana, "Muntu". Ninguém tem o direito de tirar-lhe a vida, a não ser Nzambi-a-Mpungu!

E como se entendem estes valores africanos? Segundo a óptica de A.S.Mungala (1982) sobre valores esclarece:

> Por valores nós entendemos como qualquer facto social ou cultural que é consistente com a razão, a natureza do homem e responde positivamente às necessidades fundamentais da maioria dos membros de uma comunidade humana. A partir deste ponto de vista os valores são de natureza dinâmica e, assim, capacitar o indivíduo a viver em equilíbrio harmonioso tanto com ele próprio e com os outros. (MUNGALA 1982, p.3).

Assim, somos a entender que todas as sociedades humanas têm os seus próprios valores com os quais educa as novas gerações e o asseguramento da preservação dos mesmos, como patrimônio cultural da sua própria identidade e realidade existencial.

No caso concreto da região da África Central, e em relação à identidade cultural Bakongo, Come Kinata (2013, p.117), escreveu:

> Os Bakongo, assim como todos os outros povos do mundo, construíram e desenvolveram ao longo da sua história, um universo de valores que suportaram a sua vida a despeito de numerosas vicissitudes encontradas e duramente ultrapassadas ao longo da sua existência. É graças a estes valores e ao seu espírito de abertura que os Bakongo conseguiram tecer laços indefectíveis e fraternais com outros povos. (KINATA 2013, p.117).

Neste âmbito, esta realidade expressa por Kinata, em relação aos valores dos Bakongo, na região da África Central, ainda se faz presente apesar dos ventos da globalização que perturbam o mundo de hoje quanto aos valores dos povos. É assim, que constatamos estes valores na realidade sociocultural dos afrodescendentes de Salvador e Recôncavo Baiano. Nos diálogos com Pais e Mães de Santo é comum referenciarem-se a estes valores humanistas trazidos de África pelos seus ancestrais, que por um lado, se lamentam pela perca desses valores que se vai conhecendo fruto das informações da mídia, da cultura da globalização e das tendências da exclusão e não reconhecimento dos valores culturais dos outros povos.

Entretanto, coloca-se a seguinte questão: De que valores se tratam, neste processo da educação tradicional africana? Como ficou expresso acima, quando nos referimos ao valor primaz da pessoa humana, ao lado deste existem outros valores que substanciam a totalidade. Retomando C. Kinata (2013), ao referir-se aos valores no contexto da realidade sociocultural Bakongo, justifica:

> Os valores fundamentais inventariados, inerentes ao humanismo Bakongo, são: a hospitalidade, a solidariedade, a confiabilidade, o sentido de partilha, o dom de si, o sentido do sacrifício, o trabalho bem feito, a justiça, a equidade, a promoção da mulher, a educação dos filhos, o cuidado para com os mais-velhos, a liberdade de expressão, a cultura da paz. São valores cuja universalidade é evidente. (KINATA 2013, p.117)

Assim, tal como acontece em qualquer sociedade humana, os Bakongo elaboraram os seus princípios morais e éticos para a educação das suas novas gerações que se resumem em *Kimuntu* ou *kimutu.* Para Dominique Ngoie-Ngalla (2013), sobre o *Kimuntu,* esclarece:

> Esta vontade do Bakongo de se conduzir de acordo com as exigências morais e éticas se chama *Kimuntu, kimutu*. Derivado de *muntu, mutu*, o *kimuntu* aparece como uma etiqueta da alma. O termo *muntu, mutu*derivam assim de dois outros termos. Em primeiro, *bumuntu, bumutu*, depois *Kimuntu*, a alma em acto. *Bumuntu/bumutu* num sentido puramente descritivo significa a alma, o feito de ser homem, a espécie humana. *Kimuntu, kimutu* é qualidade, é virtude; esforço, força, excelência. Esta afirmação chama a razão a si. A propósito de *bumuntu,* ao valor*, kimuntu, kimutu*, da natureza à cultura, a vocação, como o ideal do *muntu* a realizar. O *Kimutu (kimuntu*) é mérito, entendido como, o conjunto do homem, da mulher, das qualidades morais e intelectuais que apresentam o indivíduo digno de estima. Ele é encorajado a encarnar os valores e a sabedoria, quer dizer, a existência organizada com vista ao bem. Finalmente, ele estabelece a relação que liga o indivíduo a si e aos outros num projecto que lhes é comum e nele se reconhecem. (NGOIE-NGALLA 2013, p.82).

Contudo, o *Bumuntu* tem a ver com o humanismo do homem bantu, com o seu ser e do próximo, do respeito que reserva aos seus valores ancestrais, do seu passado e a preservação do patrimônio sociocultural que lhe foi legado pelos Bakulu, seus antepassados. É nesta base que os Bakongo se revêem como seres humanos e com responsabilidades perante a sua história e a sua natureza.

Na óptica de Nicola Abbagnano (2007), em relação ao humanismo esclarece que é assente em quatro bases fundamentais:

> A primeira, o reconhecimento da *totalidade* do homem como ser formado de alma e corpo e destinado a viver no mundo e a dominá-lo; a segunda, o reconhecimento da *historicidade* do homem, dos vínculos com o seu passado, que, por um lado, servem para uni-lo a esse passado e, por outro, para distingui-lo dele; a terceira, o reconhecimento do valor *humano* das letras clássicas. (...) as boas artes, que ainda hoje são denominadas disciplinas humanísticas, não tinham para o Homem, valor de fim, mas de meio, para a formação de uma consciência realmente humana, aberta em todas as direcções, por meio da consciência histórico-crítica da tradição cultural. (ABBAGNANO 2007, p.602).

O humanismo do Homem africano em geral, e do Bantu em particular, situa-se nas mesmas bases acima descritas. O ponto crítico situa-se na visão ou no olhar diferenciado, que o homem europeu tem sobre a dimensão humanista do africano, da sua identidade, da sua natureza e da sua realidade sociocultural.

Com efeito, dentro desta grande dimensão humana das culturas bantu, Raul Altuna (2006), traz-nos a seguinte justificação:

> Os Bantu zelam pela vida interior da pessoa, pela sua realização vital, e descuidam as obras materiais nascidas da individualidade criativa. Assim se explicam a sua profunda religiosidade, a emoção, a solidariedade e as suas manifestações artísticas: ritmo dança escultura, poesia e, por outro lado, o descuido da manipulação utilitária da natureza. O homem não é estimado pela sua riqueza ou pobreza, mas pela sua categoria de pessoa, nobreza inata. Chegam a considerá-lo "sagrado", pois possui a vida imperecível que brota de Deus, revive aos antepassados e vem para a sua companhia. (ALTUNA 2006, p.255).

A aquisição dos valores na cultura bantu e dos Bakongo do noroeste de Angola, significa inserir e adpotar a nova geração na lógica e no espírito que deve nortear a sua conduta, o seu comportamento e da assunção destes como sendo parte integrante e inalienável do seu Ego. Isto é, a aquisição dos valores pressupõe ter aprendido as normas, os princípios e os comportamentos que ele insere e aceitar como próprias as razões e motivos que dão crédito àqueles valores.

Retomando Kinata (2013), este reconhece que existem ainda na realidade sociocultural Bakongo, valores específicos que foram desenvolvidos pela comunidade, tais como: a amizade, a concórdia, o sentido do dever, a coesão, o respeito pela palavra dada, o amor do bem, a colecta da felicidade individual e colectiva, a submissão do indivíduo a comunidade, a liberdade da consciência religiosa, a boa gestão do patrimônio. Na actualidade esta educação é feita na escola. Assim, uma das funções do ensino da história na actualidade africana é de propor aos jovens referências que lhes permitem compreender a dimensão universal dos valores sobre os quais deve repousar a coesão das nossas nações e o seu futuro.

Entretanto, nem todos os valores são assimiláveis. Os assimiláveis são aqueles que têm um valor e sentido histórico e que são preservados para toda a vida, e consideráveis como valores positivos, dotados de objectividade. Outros, são os considerados de anti-valores, aqueles que ao longo do percurso da vida humana se vão eliminando e que demonstram certa subjectividade na sua utilização e aplicação no contexto da vida. Na visão de B. Mondin (2010):

> O valor enquanto transcendental é essencialmente dotado de objectividade como de subjectividade. Possui objectividade porque se funda no ser. O valor não é uma quimera, mas um aspecto primário, fundamental, constante, perene do ser e dos entes. Mas o valor é objectivo não à maneira de uma idéia subsistente, mas à maneira de uma relação. É objectivo porque o primeiro termo da relação axiológica é precisamente o ser. Mas, o valor é também dotado de subjectividade, porque o segundo termo da relação axiológica é o sujeito: o homem ou outro ser inteligente. Em virtude do polo subjectivo, o valor só pode desabrochar onde há predisposição e preparação para acolhê-lo, para reconhecê-lo. (...) sem uma educação adequada da faculdade dos valores, particularmente quando se trata de valores absolutos, transcendentes, perenes, perde-se a capacidade de percebê-los. Então os valores se ofuscam, eclipsam, desaparecem. Infelizmente, é o que está acontecendo em nossa cultura e em nossa sociedade. (MONDIN, 2010, p. 197).

Assim, se entende na educação tradicional africana, o respeito que se reserva aos valores culturais tradicionais, pela sua objectividade e subjectividade. Eles são parte integrante da consciência histórica dos povos africanos na sua identidade e da importância destes, no processo educativo das novas gerações. O respeito da personalidade dos povos africanos passa pela sua solidariedade cultural, como garante da salvaguarda e respeito dos seus valores civilizacionais e da própria dignidade do ser humano.

A valorização da identidade africana e da pessoa humana passa precisamente pela sua educação, que se fundamenta em um conjunto de valores. Esta é uma situação *sine qua non* que se coloca nos nossos dias e nas nossas sociedades. Ki-Zerbo (2003), sobre a sua preocupação com a identidade africana e uma educação embasada em valores, escreveu:

> O homem novo do século XXI. Um homem aberto a alteridade que, na base num mínimo econômico e social, esteja aberto às relações, aos laços humanos, a uma ética universal e aos valores. Quando falo de valores, penso nos valores morais, psicológicos, ideológicos e religiosos, mas não unicamente. Proponho, pois um projecto, um foguetão de três andares: os bens econômicos, os laços sociais (...) e os valores. Este projecto humano não visa simplesmente maximizar o consumo material, ele construir-se-á com base nos valores da solidariedade, da conviviabilidade, da alteridade, da compaixão, do controlo de si próprio, da piedade e do equilíbrio inspirado pelo Maât faraônico. (KI-ZERBO 2006, p. 164-165).

A prática educativa é fundamentalmente embasada numa modalidade técnica de política de expressão do universo simbólico e um investimento formativo dessas práticas. Aoser considerada de actividadetécnica, implica dizer que ela é uma prática cultural, que se realiza mediante ferramentas simbólicas, no sentido que responda pela produção cultural. Segundo António Joaquim Severino (2007).

> O conhecimento é o instrumento fundamental para oferecer referências na condução da existência humana. Estas são necessárias na prática produtiva, política e cultural. Ao agir, o indivíduo se referência a conceitos e valores, de tal modo que todas as situações vivenciadas e todas as relações que estabelece são atravessadas por um coeficiente de atribuição de significados nascidos de uma referência conceitual e valorativa. As experiências não são apenas representadas simbolicamente por conceitos, mas também são apreciadas por valores. (...) A moral é uma experiência comum à humanidade. A sensibilidade moral possibilita que os sujeitos avaliem suas acções, geralmente como boas ou más lícitas ou ilícitas, correctas ou incorrectas. (SEVERINO 2007, p.91).

Eis, a razão, da educação das novas gerações nas sociedades africanas obedecer às normas e aos princípios valorativos da pessoa humana e assentes numa lógica da educação moral, do respeito aos comportamentos e aos hábitos culturais. Nesta óptica, A. Joaquim Severino (2007), justifica:

> A moral se constitui de usos e costumes, práticas e atitudes que carregam essas características e configuram o agir nas diferentes culturas e sociedades. A moralidade é a qualificação desses comportamentos e força os indivíduos a praticá-los em função dos valores que produz. Em decorrência desses valores, as culturas históricas elaboram seus códigos morais, impondo a seus integrantes modos de agir adequados. (SEVERINO 2007, p.92).

Assim, uma criança bem-educada deve reflectir à imagem da acção educativa da comunidade, porque, os valores recebidos devem se impor como uma força normativa e prescritiva. Daí o provérbio Bakongo: *Mwana ngango ye wa longwà, luzitu!* O que significa: Uma criança esperta e bem-educada impõe respeito! Ela é digna e deve merecer o respeito de toda a comunidade. Ela passa a ser vista como uma pessoa de referência, modelo e o espelho na continuidade da defesa dos valores culturais e morais do meio que o viu nascer.

4.3.1 As características da educação tradicional em África.

Ao nos referimo-nos sobre a educação em África, observamos que na óptica de Pierre Erny (1987, P.16) e numa perspectiva etnológica, de modo a cumprir com a sua função social, a educação reveste-se de três aspectos fundamentais no seio desta totalidade que é a cultura: o

aspecto dinâmico, o aspecto estáctico e o aspecto da mudança social. Porém, a educação no cumprimento da sua função social, visa integrar progressivamente as novas gerações no seu contexto social da sociedade, e na maneira de conceber o mundo. Segundo, a perspectiva de H. Arendt (2009.p.234), a educação permite as novas gerações de serem introduzidas progressivamente na sociedade que se encontram. São tarefas da educação de apresentar o mundo as novas gerações, de se perpetuar, de se renovar, preservando-o, e transmiti-lo de geração em geração, assegurando-se assim, a continuidade da humanidade.

Esta perspectiva de análise é uma das principais tarefas da educação tradicional africana de modo geral, e como ficou explicitado nos processos de socialização como meios da educação das novas gerações. O espaço natural em que a criança nasce é lhe apresentado e ensinado pelos adultos. Um mundo que já existe há bastante tempo, pois, possuí uma longa história e de experiências acumuladas, vivenciadas que são transmitidas as jovens gerações para o garante da sua continuidade.

A nova geração cabe a missão de inovarem o mundo com as suas novas experiências, de se consciencializarem sobre o novo mundo que passam a habitar. A sua missão passa na preservação do patrimônio legado e da relação que os liga com as gerações passadas e da construção colectiva do presente embasada no passado.

Assim sendo, a educação tradicional africana tem as suas próprias características que se definem dentro da realidade sociocultural das suas comunidades. As características que nos propormos apresentar para as nossas reflexões têm o seu embasamento nas características das regiões circunvizinhas do noroeste de Angola nomeadamente da República do Congo Brazzaville e da República Democrática do Congo. Porém, utilizaremos as experiências do Congo Brazzaville e do Congo Democrático sobre o assunto, por localizarem-se bem próximo de Angola, ou melhor, dizendo, por ser o prolongamento da região sociocultural Kongo do noroeste de Angola e da África Central, numa perspectiva comparada da análise crítica da questão.

Por outro lado, em virtude destes estudos ainda não ocuparem de facto o seu lugar no sistema de ensino e aprendizagem, e nos programas e currículos escolares em Angola. O nosso propósito é de apresentármos o modelo da educação tradicional africana, as suas características, técnicas de educação, estrutura do sistema de ensino, valores e anti - valores da educação tradicional, de um sistema de ensino informal que já acontece nestes espaços, incluso nos programas escolares de ensino.

Neste sentido, A.S. Mungala (1982), homem dad ciências da educação, da República Democrática do Congo, segundo a sua perspectiva apresenta o quadro das características no seguinte: “Ao contrário da chamada educação moderna, a educação tradicional em África é essencialmente colectiva, funcional, prática, oral, contínua, mística, homogênea, versátil e integracionista”.

Segundo, Andoche Bavuidinsi Matondo (2012, p.36), da República Democrática do Congo, é do seguinte ponto de vista “Sobre o assunto, exponho três elementos importantes: em princípio a educação como processo de integração social.Em seguida, tratarei do conteúdo da educação e sua função social; finalmente, examinar as grandes etapas educativas da tradição congolesa”.

Na visão de Côme Kinata (2013.p.118), do Congo Brazzaville, sua atenção vai no sentido da abordagem das diferentes etapas de educação dos jovens Bakongo. Retomando Mungala, na sua linha de pensamento sobre as características da educação tradicional, passamos a exporo quadro por ele descrito.

- educação coletiva.

A educação reveste-se de um carácter colectivo e social que não é só da responsabilidade da família, mas também do clã, da aldeia, da etnia. O indivíduo é definido pela comunidade e é dentro deste grupo social que a criança faz a sua aprendizagem: ela está assim submetida à disciplina colectiva. A criança neste caso é considerada como um bem comum, ela é submetida à acção educativa de todos; ela pode ser mudada, enviada, aconselhada, corrigida ou punida por qualquer adulto da aldeia ou comunidade. Ela recebe assim uma infinidade de influências diversas mas os resultados são convergentes por causa da coesão do grupo (princípio da coerência na acção educativa).

- uma educação pragmática e concreta.

A aprendizagem é baseada na participação activa da criança nas diferentes actividades do grupo. Trata-se de uma pedagogia vivida onde os adultos servem de exemplo e do quadro de referência à acção dos jovens. A ênfase está na experiência e da teoria que faz corpo com a prática (princípios de pragmatismo, de experiência e de exemplo).

- uma educação funcional.

Os ensinamentos recebidos estão relacionados com o ambiente físico, com as realidades sócio-económicas e directamente ligadas às taxas de produção. E, portanto, dá-se assim a criança um conjunto de conhecimentos utilitários que lhe permitem afrontar sem muita frustração as dificuldades da sua vida (princípio de funcionalidade).

- uma educação oral.

Com a relativa ausência da escrita, a educação não poderá ser outra senão a oral e, sobretudo ocasional e não institucionalizada no sentido de sistematização. Daí o carácter essencialmente informal ("escola sob medida" do Claparède).

- uma escola continuada e progressiva.

Ela é adaptada a cada categoria de idade. Ela vai desde o mais simples ao mais complexo e se define em termos de patamares a mais alta hierarquia das idades ou ao mais velho que se supõe conhecer mais que os novos. A acção educativa é, sobretudo, continua e gradual, quer dizer, sem falhas e nem cortes entre as diferentes etapas do desenvolvimento da criança, entre a família, o clã e a sociedade, entre a teoria e a prática (princípio de adaptação, processo contínuo).

- uma educação mística.

A educação é baseada sobre a concepção animista e nas crenças religiosas. Ela é cercada por tabus e a torna numa realidade incontornável e marca de maneira profunda as relações que o homem estabelece com a natureza, com a comunidade humana e com o mundo invisível. As relações com a natureza se caracterizam pelo receio que o homem tem das forças naturais tal como a faísca, o rio, os animais ou das árvores sagradas, divinizadas ou protectoras do clã, etc. Este receio torna o homem impotente perante a natureza e faz com que ele viva em harmonia com ela.

As relações coma comunidade humana se revelam nas práticas rituais onde o objectivo principal é de inserir, de integrar o indivíduo na sua sociedade. Elas implicam, pois de deveres aos outros e desenvolve o sentido do respeito para com os anciãos, o espírito de ajuda mútua, o sentido de responsabilidade, de hospitalidade, em breve, elas preparam o indivíduo para a vida e estabelecem uma ordem social na conduta às vezes colectiva e individual.

Finalmente, a relação com o mundo do invisível se caracteriza pelas trocas entre os vivos e os mortos. Estes últimos jogam o papel de intermediários entre as divindades e os homens. Assim a família africana não é composta unicamente dos viventes, ela estende-se aos mortos e aos invisíveis.

- uma educação homogênea e uniforme.

Seu conteúdo é um tanto imutável e repousa sobre a uniformidade dos princípios educativos que regem a sociedade. Todas as crianças estão submetidas a um mesmo tipo de educação que prossegue um mesmo ideal, os mesmos objectivos, a saber: fazer da criança o homem da família, do clã, da etnia; o homem que deverá trabalhar duro para constituir a família e assegura-lhe a felicidade; o homem que obedece a sua família e aos mais velhos, que se submete a regulamentação social do grupo, que ajuda os mais velhinhos, os fracos e os estrangeiros; o homem que conhece o seu meio, sua sociedade e se harmoniza; o homem com o poder de perpetuar as tradições do seu clã, da sua etnia, etc.

Assim, a educação não está marcada por contradições internas e todo adulto serve de exemplo para a educação dos jovens em função do tipo de homem definido pela sociedade (princípios de coerência interna, de democratização, de exemplo).

- uma educação completa e polivalente.

Ela visa à formação de todo o homem, quer dizer, do homem em todas as suas diferentes componentes: física, intelectual, social, moral, cultural, religiosa, filosófica, ideológica, econômica, etc. As disciplinas não são cortadas nem isoladas umas em relação às outras como na educação moderna. Através do conto, por exemplo, ensina-se a criança às vezes a língua (vocabulário e fraseologia), a arte de contar (linguagem e retórica), as características dos animais (zoologia), os comportamentos humanos ou as condutas dos homens em relação aqueles dos animais (psicologia), o canto, o saber – viver em sociedade (moral, civismo) etc. (princípio de globalização, aplicação da teoria de Gestalt).

- uma educação integracionista.

Ela procura fazer do indivíduo um membro integrado e aceite pelo grupo. Participando activamente nas actividades e na vida do grupo, o indivíduo se integra socialmente e culturalmente. A integração social permite ao indivíduo reconhecer o grupo como seu e de ser reconhecido por ele; o indivíduo se integra no seu ambiente social que, por sua vez, aceita por se incorporar entre os seus membros.

A integração cultural faz da personalidade um modelo, um padrão que é a expressão de uma maneira de viver, de pensar e de ser o próprio aos membros do grupo. O indivíduo integra os valores culturais do seu grupo e se conforma com estas maneiras de ser e de agir (princípios de adaptação, de integração e de coesão).

- as técnicas da educação.

A educação tradicional em África utiliza diversas técnicas que se reportem aos métodos ditos "novos": elas se prendem não só ao fazer adquirir à criança os conhecimentos utilizados na idade adulta, mas estende a sua acção à formação da personalidade. Elas suscitem a actividade da criança em relação as suas necessidades fundamentais e são subordinadas ao desenvolvimento mental da criança assim como, ao seu nível de socialização (métodos activos). As principais técnicas educativas utilizadas são: os contos, as adivinhas, as legendas, os provérbios, o medo, os ritos de iniciação, etc.

- os contos.

Eles são ensinados as crianças a noite, à volta da fogueira e porque o dia está reservado aos diversos trabalhos. O seu conteúdo, é muito rico e muito variado, tocaas vezes à muitas disciplinas: a língua, a linguagem, o canto, a zoologia, a psicologia, amoral, etc. Os contos jogam assim um papel às vezes de formador (dá à criança um certo número de conhecimentos sobre o seu ambiente físico e social) e moralizador (mostram muitas vezes as crianças como o mal é punido e o bem recompensado).

-as legendas.

Elas têm um conteúdo muito rico e muito variado. Através delas a criança adquire os conhecimentos diversos tal como os transmitidos pelos contos, mas, ela ainda aprende a história da família, do clã, da etnia, a sua localização espacial, os itinerários seguidos a quando das migrações, as corridas; de água ou dos rios cruzados, a origem do mundo, etc. (a criança aprende assim às vezes a genealogia, a história, à geografia, a cosmogonia, etc).

-as adivinhas.

Elas são às vezes um jogo e um exercício de espírito. Elas supõem um conhecimento muito amplo do meio: nomes de pessoas ilustres, as partes do corpo humano e as suas características.As características dos animais e das plantas, os fenômenos naturais,etc.Elas fazem apelo à memória, àimaginação, ao espírito de observação e assentes sobre os seguintes princípios educativos:

1-O pedocentrismo: A criança é considerada como um agente principal do ensinopois, ela própria deve procurar e encontrar a resposta certa;

2- A Emulação: As crianças são levadas a superar e a encontrarem a resposta certa.

3-A democratização: todas as crianças do clã ou da aldeia são aceites neste jogo sem discriminação.

As adivinhas, assim como os contos e as legendas, tocam às vezes todas as diferentes disciplinas tais como a história, a geografia, a anatomia, a zoologia, a botânica, etc.

- os provérbios.

Eles são portadores de valores, de comportamentos e de atitudes desejáveis à transmissão das crianças. Eles são muito usados com mais frequência quando se trata de aconselhar uma criança. O seu conteúdo toca os mais variados domínios da vida social e do grupo: amizade, aparências, honestidade, cortesia, solidariedade, ajuda mútua, casamento, trabalho, etc. Os provérbios jogam essencialmente um duplo papel na vida da comunitária: um papel didáctico e um papel jurídico;

1- Papel didáctico: porque eles formam o homem por lhe darem uma linha de conduta tal como é desejada pela sociedade, uma linha de conduta ditada pela prudência, à desconfiança, a modéstia;

2- Papel jurídico: Porque muitas vezes os Velhos se servem para cortar as palavras, etc.

- os jogos.

Eles são apenas exercícios destinados a formação da resistência física da criança, mas também formas eficazes para promover as aprendizagens fundamentais, desenvolver a inteligência, as percepções, a tendência à experimentação, o poder de invenção, etc. É jogando que a criança consegue assimilar certas realidades intelectuais e que lhe a ajudem a extrair do que fica fora da sua inteligência infantil. Tais como, os jogos de azar, de contagem ou de combinação matemática que desenvolvem o raciocínio e a imaginação das crianças; é através dos jogos de imitação que as crianças são iniciadas à actividades produtivas do grupo, enfim, a observância

das regras do jogo constituí para a criança uma verdadeira moral e social que forma o seu carácter.

- o medo.
É o meio da educação tradicional utilizada para fazer respeitar as regras, as leis e as precedências vitais que ordenam toda a vida social. O indivíduo tem medo das consequências naturais ou sobrenaturais que lhe podem chegar caso ele transgride as leis, os interditos, os tabus, etc. as sanções corporais são geralmente ligeiras, e se contenta mais tarde com uma lamparina de censura e, para obter a disciplina sobre as crianças recalcitrantes, recorre-se ao medo invocando-se personagens misteriosas e temíveis, de gente de má qualidade, etc.

- os ritos de iniciação.
Eles marcam a passagem de adolescência ao estado adulto e têm como tarefa principal de cobrir as lacunas da educação recebida anteriormente, fazendo com que o adolescente seja capaz de suportar o peso de enfrentar as dificuldades e de penetrar nos segredos da nova vida. As duras provas inerentes a estas práticas rituais têm por objectivo de desenvolver a resistência física do sujeito, para lutar contra ele todas as formas de violência e de impor a submissão total de preservar e de garantir a unidade e a sobrevivência do grupo. Os jovens são assim iniciados à vida conjugal, ao respeito pela hierarquia, a solidariedade e a ajuda mútua, à moral e à disciplina individual, a linguagem codificada e à discrição (segredos da etnia, etc).

4.3.2 estrutura do sistema de ensino

Esta estrutura é apresentada aqui, grosso modo, em três etapas: a primeira infância, o início da socialização e a entrada para a vida adulta.

- a primeira infância.
Do nascimento aos 5-6 anos a criança vive principalmente sob a protecção da sua mãe. As relações que se estabelecem entre os dois são marcadas no início pelo amor maternal incondicional e por uma atitude de grande permissividade; a mãe se concentra totalmente sobre a vida da criança, e submete-se as suas necessidades e exigências. Este clima é particularmente favorável à criança e vai até ao desmame, quando a criança é tratada com menos indulgência do que antes; ela regista pela primeira vez a recusa da sua mãe e desenvolve assim uma experiência dupla e contraditória de indulgência e de rejeição. E, portanto, ela é agitada por uma reversão afectiva às vezes severa e brutal que marca a primeira ruptura da criança com a sua mãe. Esta ruptura é, portanto, compensada em parte pelos laços familiares intensos e múltiplos que favorecem a socialização da criança e a sua educação.

Durante este período a educação é ainda difusa, o modo de transmissão dos conhecimentos é informal e se educa pelo que é e não pelo que fizemos. A criança assimila pouco a pouco a filosofia da existência dos seus parentes ou do seu meio imediato e dos seus.

- socialização.
Entre 7 e 14-15 anos a acção educativa se torna um pouco mais explicita: se defende, se ralha, se estimula, se encoraja, se sensibiliza a criança para um ideal de conduta aceite pelo grupo. Os estratagemas dos adultos, as suas atitudes mentais, os pensamentos que eles exprimem perante si marcam profundamente a personalidade da criança e faz com que ela torna-se inteiramente no que o seu meio deseja para si.

A criança é submetida a um sistema de repressão por erros graves e por encorajamento pelo bem. A aprendizagem é pragmática e se caracteriza por uma participação mais activa da criança nas diferentes actividades da família e do grupo. Os métodos de educação são essencialmente atraentes, naturais e não constrangedoras: A maior parte dos conhecimentos são adquiridos através dos jogos e distrações tal como os contos, as adivinhas, as legendas, as canções, etc.

Entre 7 e 10 anos há o início da separação dos sexos: o rapaz vive ao lado do seu pai e auxilia-o no trabalho do campo, da caça ou da pesca, a menina vive ao lado da sua mãe e ajuda-a nos diversos trabalhos de limpeza e do campo, etc. O papel dos parentes se resume em guiar a criança na tomada de contacto com as realidades da vida e no cumprimento das actividades produtivas da família.

Entre os 10 e 15 anos, a separação dos sexos é cada vez mais clara: os rapazes começam a ser integradas na intimidade dos homens e as meninas nas intimidades das mulheres. Eles participam nas diversas actividades do grupo e são assim preparados progressivamente na autonomia e na responsabilidade.

- a entrada na vida adulta.

Ela é marcada, sobretudo pelos ritos iniciáticos. Aqui a acção educativa é mais consciente. O adolescente é submetido a provas e endurecido pela vida dura que lhe espera; ele deve assim dobrar-se sobre a "autoridade de ferro" que lhe é imposta. Ele aprende um ou mais ofícios e, pouco a pouco, os adultos lhe confiam os segredos da família, do clã, da etnia. Através das provas, dos jogos e as cerimônias iniciáticas se criam os de amizade e de solidariedade assim também com os pares, os iniciados e os mais velhos e com os outros membros do grupo. O resultado mais importante da iniciação é que o jovem saía um homem completo; ele tem da sua vida e da sua sociedade uma idéia clara e coerente, ele sabe o que os outros esperam dele e o que ele espera dos outros.

Após esta perspectiva de A. Mungala e conforme ficou referenciado sobre a educação tradicional africana Bakongo, da Região Noroeste de Angola, importa apresentarmos as reflexões de Côme Kinata, da República do Congo Brazzaville, sobre as etapas da educação dos jovens: construção do homem, o *Kimuntu*.

Segundo Kinata (2013.p.118), o recém-nascido ainda é um "novel", o adolescente não iniciado aguarda pela metamorfose que lhe transformará em um homem, um cidadão. Assim, a educação bakongo é um lento processo que acompanha a mudança da situação ou da modificação provocada da personalidade. Pois, durante a primeira infância, até a idade 5 a 6 anos, o rapaz ou a menina estão submetidos `a influência preponderante da mãe. Eles vivem da sua intimidade; eles recebem dela os conselhos fundamentais; eles aprendem a língua, o conhecimento da sua linhagem, descoberta do mundo legendário ou fabuloso que é evocado pelas canções; elesaprendem também a simular os seus gestos, a reconhecerem os produtos da colheita, a descobrirem as fronteiras que delimitam os lugares e os comportamentos interditos.

De seguida acontece o tempo de separação, as meninas passam a habitar na casa das mulheres, os rapazes na casa dos homens e frequentam o *Mbongi* para as refeições e o momento de das conversações antes de dormirem. Recontam-se as histórias como forma da educação das crianças, as adivinhas. Em toda esta formação do homem, se insiste sobre as noções importantes da justiça, do roubo. Estes são os primeiros vícios que cercam as crianças. Pois, os Bakongo têm um sentimento bem vivo da justiça imanente: por exemplo, a confissão de uma mulher que vai dar à luz, o afastar o mal tanto para a criança que vai nascer como para a mãe. Justiça imanente significa que cada delito demanda a sua pena e sua punição.

Este estudo permite-nos saber até que ponto este sentimento foi desenvolvido pelos nossos antepassados. Pois, existe um sentido de respeito pelo bem de outrem. Em geral, o Mukongo não pode consentir guardar injustamente os bens do outro. Razão pela qual os Bakongo nunca tiveram cadeados e nem chaves. E por isso, afirmam que foram os europeus que introduziram o roubo no seu espaço e as suas sanções por mais que sejam humanas se tornam impotentes para fazer respeitar o bem do outro.

Finalmente, outro assunto de muita preocupação que os pais inculcam muito cedo as crianças: a autoridade e o poder. Para Kiata (...) O Mbongi, é o centro da educação dos jovens, de transmissão do que deverá ser um homem. Na óptica do Cardeal Emile Biayenda, da República do Congo Brazzaville (1968. apud. C.Kinata, 2013), na sua carta pastoral da Quaresma de 1973, a sua preocupação maior colocava-se com a questão referente a educação dos jovens aliada com o desaparecimento do "Mbongi", deu o seguinte sentido:

> Outrora, a criança nascia numa família larga, extensa: o clã. É neste ambiente familiar que a criança se desenvolve. Toda sua educação que consiste em ele aprender dum lado, a sabedoria, os hábitos e costumes transmitidos pelos antepassados e veiculados pelos anciãos; doutra parte, a conhecer, a aprender todos os laços que o ligam à sua família e ao seu clã. Seu grande orgulho, sua maior alegria é o de poder pronunciar as suas linhagens, "mvila" (tanto do seu lado paterno, como do seu lado materno). Toda esta educação contribuía para fazer um ser social e consciente em pertencer `a uma família, de receber ajuda e assistência, de assegurar uma função primordial: esta da transmissão da vida. (BRAZZAVILLE 1968 *apud* INATA, 2013, p.120).

Assim, oMbongi pode ser entendido como o espaço de lareira ardente, sala comum, espaço de recepção de visitas, instituição de justiça, centro de educação dos jovens. Muitas vezes é um grande casarão construído no centro da aldeia destinada apenas para os homens, sobretudo, os Mais-Velhos e os anciãos da Comunidade. Este espaço faz parte dos lugares de memória e de aprendizagem dos saberes e de conhecimentos, que só aos homens diz respeito.

O Mbongi é para os Bakongo do Noroeste de Angola, espaço a que pertenço, que designamos por Seka, Belu, Kibanga, com o mesmo sentido e significação. São os verdadeiros espaços de justiça, de aconselhamento, verdadeiros "parlamentos" e com regras e normas democráticas, onde são debatidos todos os assuntos importantes da vida da comunidade e de outras vizinhas. Os jovens só tomam ali assento quando já passaram pelos processos de socialização, de iniciação e dominam todos os códigos de conduta e terem o sigilo como objecto fundamental a preservar na sua conduta social no seio da comunidade e por toda a vida.

São importantes porque educam para a vida e fazem o homem de amanhã e com as responsabilidades de preservar todo o patrimônio histórico e sociocultural da comunidade, das histórias das linhagens e dos seus antepassados.

O seu método de transmissão é comum a todas elas. Isto é, as suas tradições são transmitidas de geração em geração através da boca e da memória. Compreende-se que se baseando a sua consciência na tradição oral, não se descura este método de transmissão do seu patrimônio histórico cultural, para melhor fixação dos princípios de orientação e de vida J. Vansina (1980), justifica afirmando;

> Toda instituição, e também todo grupo social, tem uma identidade própria que traz consigo um passado inscrito nas representações colectivas de uma

> tradição que o explica e o justifica. Por isso toda tradição terá a sua "superfície social", utilizando a expressão empregada por H. Moniot. Sem "superfície social", a tradição não seria mais transmitida e, sem função, perderia a razão de existência e seria abandonada pela instituição que a sustenta. (VANSINA 1980.p.163).

Na verdade, quanta nostalgia não se tem destes nossos lugares de memória e do aprendizado do saber ancestral. Como não relembrar dos encontros de diálogos familiares, dos assuntos do quotidiano do meu bairro, e de assuntos das histórias das linhagens afins, dos aconselhamentos de outras famílias feitas em minha casa e conduzidos por meu pai.

Finalmente, ouvir C.Kinata (2013), do Congo Brazzaville, sobre o que tem sobre o Mbongi:

> É no "Mbongi" que a criança recebe os conselhos e avisos. Todas as crianças Bakongo têm muitas lembranças, algumas vezes nostalgia, deste ambiente extraordinário que reina no " mbongi". Depois da pequena infância, ficamos marcados por tudo quanto tínhamos aprendido, descoberto, visto escutado no "mbongi", onde os nossos parentes se reuniam e ao chegarem discutiam todas as novelas da família, da aldeia e mesmo do mundo. O"Mbongi", é a "alma" da comunidade, e é lá que a criança recebe a maior parte da sua educação. Que nos lamentemos ou não, nós somos obrigados a constatar que o "mbongi" desapareceu. (...)Com o desaparecimento de "Mbongi", é todo um método de educação, e um certo número de hábitos e costumes que também desapareceram. O seu desaparecimento é uma das causas das mais importantes nas dificuldades que são encontradas na educação das crianças (KINATA 2013, p.123).

Ao tratarmos desta temática tão importante como a educação tradicional em África de modo geral e do Noroeste de Angola foco da nossa abordagem, se faz necessário apresentarmos as diferentes discussões que se foram levantando sobre este processo educativo na região em referência. E terminarmos com uma contribuição da Região a África Ocidental do Oeste, espaço que muitos estudos apresentam sobre a problemática da educação tradicional em África, que veremor a diante.

Andoche Bavuidinsi Matondo (2012. pp.36-46), da República Democrática do Congo, fazendo parte do prolongamento das nossas reflexões, discute a temática em estudo apresentando três pontos importantes, a saber: a educação como processo de integração social; o conteúdo educativo e a sua função social, finalmente, as grandes etapas educativas da tradição congolesa.

4.4 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL.

A educação é muitas vezes compreendida como uma acção exercida pelas gerações adultas sobre as não amadurecidas para a vida social, em vias da sua socialização. E na perspectiva da educação tradicional, esta acção é um conjunto composto de tradições, de crenças religiosas, de práticas morais, de tradições do grupo, de opiniões colectivas visando transformar a criança que, nascente, que traz consigo a sua natureza de indivíduo e de homem apto em viver na sociedade (Durkheim, 2011, pp.36-37).

Na visão de Edinga Kadima (1999-2000, p41), A importância fundamental desta acção reside no facto que ela tem como objecto de afeiçoar moralmente a criança à imagem do grupo de

fazê-lo um representante vivo das tradições, das mentalidades e do ideal da comunidade. Na perspectiva deA. Bavuidinsi Matondo (2012),

> Na sociedade congolesa pré-colonial, a educação tinha por objectivo fundamental de integrar o indivíduo no seio do clã, de fazê-lo um ser respeitoso das tradições e valores tradicionais, responsável da vida do grupo, capaz de contribuir para o equilíbrio, de defendê-lo, de fazê-lo reproduzir e de transmitir os valores as gerações futuras. E segundo o pensamento concebe que a sociedade é composta de um lado os vivos e o mundo visível onde eles vivem, e do outro lado, o dos mortos e do mundo imaterial onde vivem. A educação tradicional congolesa visa integrar o indivíduo em harmonia com o mundo dos mortos, quer dizer dos antepassados, considerados como os protectores e genitores da vida; eles constituem esta parte do universo e da vida que o indivíduo deve integrar, compreender e aceitar. (MATONDO 2012, p.36).

Porém, tal como ficou demonstrado em outras discussões, à integração do indivíduo no meio social dos homens obedece a um ritmo próprio e com as etapas bem definidas e tendo em atenção as suas idades, das suas funções e responsabilidades que assumem na comunidade.

4.4.1As fases da integração social tradicional.

Segundo Edinga Edima (1999-2000):

> As fases da integração social tradicional são: o nascimento, o nome, o desmame, a adolescência e o homem adulto. Assim, a criança ao nascer marca o início da sua integração no mundo dos vivos. Neste âmbito a criança lhe é atribuído um nome pela comunidade, ela se situa como feixe luminoso nas relações sociais. Pois, o nome, o indivíduo se coloca no plano antropológico como um ser que pertence a uma comunidade cultural onde ele é solidário. O nome tem sempre um fundo do quadro que lhe situa no seu meio familiar, que o qualifica, o significado que encerra no seio familiar e da comunidade. Normalmente, o nome tem sempre como pano de fundo, uma mensagem a transmitir. (EDIMA 1999-2000, p.48-53).

Assim, quanto às outras etapas de integração social da criança elas obedecem ao quadro já visto na perspectiva de A. Muangala e de Côme Kinata, até que esta atinge a idade adulta, isto é, desde o período do desmame, a socialização, a fase final dos processos de socialização que culmina com os ritos de iniciação dos adultos. Contudo, durante estas etapas as crianças são separadas conforme as suas idades e sexo. Elas são submetidas em diferentes actividades práticas e de provas diversas, sob o olhar dos seus mestres.

Das nossas constatações podemos depreender que a educação tradicional em África, do período anterior a presença européia no continente, na sua base estrutural e cultural ela manteve-se única e dentro da sua diversidade cultural e linguística, até aos nossos dias, sobretudo, nos espaços onde as políticas e os métodos coloniais não conseguiram destruí-la.

No caso concreto de Angola, esta realidade se justifica na medida em que as suas comunidades não foram totalmente tocadas pelo sistema político de assimilação empregue pela colonização portuguesa nas suas ex-colónias em África. A política de assimilação empregue pelo regime português e defendido pelos seus governantes não tinha atingido os seus objectivos, tal como o desejava Marcelo Caetano na tutela que deveria ser dada aos africanos, ao afirmar:

> Os negros devem ser governados e instruídos pelos europeus, uma vez que não conseguiram desenvolver os países que povoaram no decorrer de milhares de anos, não inventaram nada de útil, não fizeram nenhuma descoberta técnica de valor, não fizeram qualquer conquista importante para a evolução da humanidade, nada fizeram que possa ser comparado com os resultados alcançados pelo europeu ou mesmo pelo asiático no domínio da cultura e da técnica. (KHAZANOV,1978, p.93).

Todavia, a penetração portuguesa para o interior de Angola era extremamente ineficaz face à resistência cultural das suas populações. A justificação dos factos está patente em todos os pronunciamentos de muitos governantes portugueses, até bem perto de 25 de Abril de 1974, que originou a queda do regime ditatorial de A. Oliveira Salazar e de Marcelo Caetano, e nas diferentes pesquisas feitas para a avaliação do uso do português pelas populações nativas. Para Gerald Bender (2004), sobre este assunto escreve:

> Em Angola os portugueses nem conseguiram sequer concretizar a primeira fase do processo de assimilação. A subjugação física dos africanos só culminou nas primeiras décadas do século XX e, como todos os colonizadores europeus em África, os portugueses foram incapazes de subverter os fundamentos das sociedades africanas. Além disso, careciam de capacidade e da determinação para levar a cabo a segunda fase – a inculcação da cultura portuguesa -, não obstante ela constituir o verdadeiro cerne da "missão civilizadora". Por exemplo, em 1940 apenas 1012 africanos sabiam ler e escrever português, o que representava menos de 0,03% de todos os africanos da colônia. (BENDER 2004. p.351)

Contudo, como se pode constatar são escritos como estes, que ajudam a compreender melhor o legado cultural da colonização portuguesa em Angola. O conhecimento que se tem de Portugal em Angola pela maioria da sua população, só foi possível após a independência nacional do país, onde a primeira tarefa no domínio da educação foi à realização de Campanhas de Alfabetização em Língua Portuguesa em todo país e sem especialistas formados no ensino da Língua portuguesa.Pois,durante a presença portuguesa em Angola não os havia formado, porque o negro era "inferior" e não reunia as capacidades para assimilar as técnicas do ensino da língua portuguesa, senão da Portugalidade que era ensinada em Angola. Os factos falam por si. O que significa dizer, que foi com a Independência Nacional de Angola e com os poucos quadros angolanos, dentre eles padres, antigos seminaristas, escritores e outros letrados no exterior do país, que a maioria da população angolana passou a dominar a Língua Portuguesa e o seu legado patrimonial.

A justificativa desta realidade é mais uma vez trazida em dois momentos distintos, por G. Bender (1976), tendo o primeiro sido registado, mesmo, em cima dos acontecimentos da Revolução de 25 de Abril de 1974, escrevendo:

> Importa não pressupor que pelo simples facto de os portugueses elogiarem a sua suposta "superioridade" cultural e material e rebaixarem as culturas autóctones, os africanos necessariamente acreditavam neles. Talvez tenha acontecido o contrário, conforme acontece com os trabalhos de estudiosos portugueses e com os temas dos escritores assimilados; contudo pelo menos 80% da população angolana, nenhuma destas perspectivas representava a realidade dos contactos culturais. A maior parte dos africanos permaneceu psicologicamente, se não no plano físico fora da cultura portuguesa. (BENDER 1976.p.309).

Estes são factos foram vividos por mim e pela maioria da minha geração que estudou no período anterior aos acontecimentos históricos da independência de Angola. Apenas um pequeno flange da população do litoral e de algumas principais cidades do interior e de presença portuguesa assinalável teve o domínio da cultura portuguesa.

O segundo momento aconteceu após a Revolução dos Cravos, de 25 de Abril de 1974, com o fim da ditadura de A. Oliveira Salazar. Com a constituição da Junta de Salvação Nacional, após a queda do regime de Marcelo Caetano, (Galvão de Melo, 1975. Apud. G. Bender, 2004. p.357), oficial general da Junta Nacional, na discussão da problemática da descolonização das colônias portuguesas em África, fez o seguinte pronunciamento: "Pouco aproveitamos da África e a África pouco aproveitou de nós. O povo português e o povo africano permaneceram desconhecidos um do outro: estrangeiros".

Revisando este passado colonial chega-se à conclusão de que a realidade da colonização portuguesa em África não tinha atingido os seus plenos objectivos da destruição dos valores culturais africanos e substituí-los pelos seus de natureza européia. Na actualidade, com as fortes transformações tecnológicas da mídia, da existência de novos meios rápidos, como as redes sociais fruto da realidade do mundo globalizado, as comunidades africanas vão se adaptando de forma ainda temerosa e cuidada as novas realidades e as novas tecnologias, sem, contudo, deixarem de cuidar e preservar o fundo cultural e espiritual, do seu vasto patrimônio cultural material e imaterial, das suas representações sociais e simbólicas.

4.5 A EDUCAÇÃO TRADICIONAL NA ÁFRICA NEGRA: SEUS ALCANCES E LIMITES.

> Após o parto, é a educação. Vivê-la é perseverar no seu ser. E, para uma dada sociedade, é através da educação que continua no seu ser físico e social. É um colectivo de trabalho, que se estende desde o nascimento do indivíduo biológico" (J.KI-ZERBO, 1990.p.15).

Partindo desta análise de apresentação da educação no meio físico e social do indivíduo, por Ki-Zerbo, partimos para a primeira realidade do estudo da educação tradicional em África. Uma educação tradicional que se apresenta assente no seu contexto e na sua realidade sociocultural. Trata-se da região da África Ocidental do Oeste, espaço privilegiado para o estudo e compreensão desta realidade histórica e sociocultural de África. Uma das bases fundamentais do que é ainda hoje a educação tradicional africana reinante antes e depois da presença européia no continente africano.

Foi a porta de entrada, de contacto e de união do continente africano com o mundo árabe e a Europa. É precisamente, por esta mesma porta, que entrou a escrita árabe no continente africano, acompanhado do seu islamismo. Segundo a visão de Pierre Erny (1987), sobre a diversidade da educação tradicional africana, esclarece:

> O critério que nos permite de reagrupar as diversas tradições educativas de África Negra não é essencialmente geográfica, e nem essencialmente racial: ele de ordem cultural. A unidade cultural do mundo negro-africano pode ser afirmada dentro das perspectivas e das novas somas muito diferentes. Ora, se há um domínio onde ela se rompe com uma particular evidência, é com certeza esta da educação e da socialização infantil, o que se pode constatar desde a pequena infância. Porém, o que nos parece possível expelir um importante feixe de traços comuns, para não dizer, uma verdadeira unidade

> de estrutura. Os mesmos elementos se encontram quase em todos os sistemas, e compostos muitas vezes de maneira idêntica. A diversidade provém, sobretudo, da importância que lhes é acordado, na maneira em que estes se encontram acentuados e valorizados, e do peso que lhes marca. (ERNY 1987, p.29)

Partindo deste pressuposto de Pierre Erny, sobre a educação tradicional na África Negra, ajusta-se neste estudo apresentarmos algumas contribuições da realidade da educação tradicional no primeiro espaço islamizado da África Subsaariana, ou da África Ocidental do Oeste, sobretudo, do grande Império do Mali. Em princípio respeitando a análise crítica da questão embasada nas diferentes discussões da problemática da educação tradicional da África Negra.

Todavia, este espaço do Grande Império do Mali teve duas realidades culturais bem distintas. A primeira assente no seu contexto sociocultural e numa base de educação tradicional criada pelos seus antepassados, cujas escolas eram as "Sombras das Árvores" e os "Serões", nas noites de luar. A outra realidade surge com a presença do mundo árabe, neste espaço desde o século VII. Os Árabes a partir de 642, do século VII, partindo do Egipto, porta da sua entrada para o continente africano, iniciando assim, o seu avanço para o interior, que os leva até ao Magrebe (quer dizer, Ocidente em árabe).Na perspectiva de Ki-Zerbo (2009):

> O sucesso da conquista arábico – islâmica constitui, de qualquer maneira, um fenômeno histórico de primeira importância para os três continentes (Ásia, África, Europa), na junção dos quais se desenvolveu. No entanto, deram à África Negra uma das suas principais religiões e transformaram sectores inteiros da sua paisagem sociocultural. Com efeito, os intelectuais árabes, geógrafos e historiadores vão prestar à África o serviço inestimável de dar a conhecer por escrito as realizações sociopolíticas do *Bilad es Sudan* (em árabe, país dos negros), a tal ponto que pode lamentar-se não terem chegado mais cedo. A geografia era uma necessidade para os Árabes. (KI-ZERBO 2009.p.130)

Ora, a sua presença neste novo espaço traz consigo, a sua visão islamizada, e do seu tipo de educação islamizada fundamentada no estudo do Alcorão nas escolas corânicas.

4.5.1As escolas corânicas em África.

A partir da presença árabe neste espaço, a África Negra passa a viver outra realidade, com a difusão e adopção do islamismo pelas sociedades africanas da região, a introdução da escrita islamizada e de caracteres árabes, contribuíram para uma alteração no quadro político, social, cultural e econômico. Assim, a partir do século XI, a África Negra assiste a expansão do islamismo que avança para o interior e estabelecendo relações culturais com as antigas religiões culturais das sociedades locais. Por outro lado, a escrita árabe aliada a actividade do comércio árabe ganha outra dinâmica, que lhe permite estender-se paulatinamente para outros impérios da região como, Gana, Gao, Kanem-Bornu, Djenné, Walata, Tombouktou, Songhai e até atingir os reinos do Oyo, Yoruba, Ifé e do Benin.

Assim, estas vastas regiões de África Negra foram as primeiras a entrarem em contacto com o mundo islamizado, até a chegada e invasão do continente africano pelas potências européias

Nas escolas corânicas o ensino era assegurado e dirigido pelos grandes Marabouts ou Marabos, que eram os guias espirituais da comunidade islâmica e ao mesmo tempo os grandes mestres das escolas corânicas. São escolas corânicas porque tinham como elemento fundamental da sua aprendizagem o estudo obrigatório do Alcorão. Este sistema de educação corânica tinha a duração de sete anos obrigatórios. Segundo Hampaté Bâ (2008)

> O aprendizado do Alcorão – prazo que era tradicionalmente de sete anos, sete meses e sete dias, embora alguns alunos dotados, como o meu irmão mais velho Hammadoun, terminassem muito antes. Cada lição não aprendida era punida por Tierno com alguns leves golpes de cipó, ou um castigo mais doloroso: um puxão de orelha. (BÂ 2008, p.160)

Nesta perspectiva da abordagem da problemática da História da Educação em África, e no referente às escolas corânicas, Pierre Kita (2004), alude: A História da Educação em África não deve negligenciar esta outra porta de actividade educativa. Porém, existem para o efeito várias razões, a saber:

a) Em princípio existe um interesse de ordem histórica. Certos, que a educação islâmica não se estendeu em todo conjunto da África subsaariana. No entanto, lá onde ficou conhecida, ela constituiu-se na primeira forma de escolarização baseada sobre a escrita, o primeiro contacto da África com a escritura. Porém, não existem ainda estudos sistemáticos que examinem o impacto desta intrusão da escrita em cima de culturas de predominância oral.

b) A transmissão do saber corânico é também interessante a estudar no contexto africano na medida em que ela tem uma posição intermediária entre a educação tradicional africana e a escola ocidental. Este seu papel de intermediário não é tão somente de ordem cronológica, mas também e, sobretudo de ordem pedagógico. Com efeito, a pedagogia corânica jogou sobre os dois quadros da oralidade e da escrita. Deste facto, elas constituíram certa ponte entre a civilização oral e a civilização da escrita. O estudo da passagem de uma a outra destes três sistemas educativos exige que se joga um olhar sobre cada um deles e que leve à compreensão das mutações mais ou menos profundos que o continente africano viveu mais de um século.

c) O estudo das características da pedagogia muçulmana permite ao menos, desembaraçar-se de certos traços susceptíveis de alimentar a reflexão do que se pensa na elaboração de uma pedagogia autenticamente africana. No entanto, a escola corânica apresenta muito mais elementos comuns com a tradição educativa africana.

d) Hoje ainda, as escolas corânicas jogam um papel não negligenciado na luta contra o analfabetismo, para a promoção da escolarização das crianças e a generalização da educação de base. Inúmeras vezes, ela se apresenta como a única escola, representante do acesso à instrução pelas populações, os pobres e os mais marginalizados do ponto de vista econômico e político. Mas, ela não deve ser vista deste ponto de vista, deve-se, portanto, estudar-se a sua gênese, os seus objectivos iniciais, a sua filosofia assim como a sua pedagogia. E isto é fundamental e indispensável por qualquer um para a compreensão da sua especificidade actual e, sobretudo como a orientar para o futuro e para uma óptima eficiência, para uma adpatação que possa evitar as escolas corânicas e as médassas de se transformarem em "escola-refúgio"

> para os pobres e por todos aqueles que não conseguem o acesso ao sistema estático da educação.

Assim, da análise crítica de P.Kita sobre o papel do sistema de educação das escolas corânicas em África, conduz-nos na compreensão do papel histórico, cultural, pedagógico, e da importância das escolas corânicas no estudo e na elaboração da História da Educação em África. Ela se constituiu num elemento fundamental nas relações culturais e religiosas que se estabeleceram entre as culturas tradicionais africanas nos espaços tocados pelo processo de islamização em África.

Contudo, as escolas corânicas permitiram a intermediação entre os três processos de educativos em África, o tradicional, o islâmico e o europeu. Tal como o afirmou Ki-Zerbo, que o êxito árabe-islâmico em África se tornou num facto histórico de primeira grandeza, ao permitir unir os três continentes bem próximos, África, Ásia e a Europa. É lógico que é nesta mesma visão que pode compreender a importância e o papel das escolas corânicas na introdução da escrita na África Subsaariana. Em outras palavras, é um facto verídico e incontornável ousar estudar e escrever sobre a problemática da História da Educação em África sem que se passe por esta porta primaz.

4.5.2A escola dos griots e da palavra.

A escola da palavra era a que já existia em África e dirigida pelos grandes mestres da palavra. Normalmente era nas noites que elas funcionavam após o jantar e nos grandes serões. Mais uma vez o Mestre da palavra Hampaté Bâ (2008), apresenta a escola da palavra no Mali e o seu funcionamento:

> Depois de jantarmos, juntos ou separados, Daouda, meus companheiros eu às vezes nos reuníamos na grande Praça de Kérétel, onde rapazes e moças de vários bairros de Bandiagara se encontravam à noite para conversar, cantar, ou dançar a luz da lua. Na primavera, íamos à noite a Kérétel para ver os lutadores, escutar os griots músicos, ouvir contos, epopéias e poemas. Se um jovem estivesse em verve poética, ia lá cantar suas improvisações. Nós as aprendíamos de cor e, se fossem belas, já no dia seguinte espalhavam-se por toda a cidade. Este era um grande aspecto desta escola oral tradicional em que a educação popular era ministrada no dia-a-dia. (Hampaté Bâ 2008, p.174-175).

Muitas vezes eu ficava na casa de meu pai Tidjani após o jantar para assistir aos serões. Para as crianças estes serões eram verdadeiras escolas vivas, porque um mestre contador de histórias africano não se limitava a narrá-las, mas podia também ensinar sobre numerosos assuntos, em especial quando se tratava de tradicionalistas consagrados como Koullel, seu mestre Modibo Koumba ou Danfo Siné de Buguni. Tais homens eram capazes de abordar quase todos os campos do conhecimento da época, porque um "conhecedor" nunca era um especialista no sentido moderno da palavra, mas, mais precisamente, uma espécie de generalista. O conhecimento não era compartimentado.

O mesmo ancião (no sentido africano da palavra, isto é, *aquele que conhece*, mesmo sem nem todos os seus cabelos são brancos) podia ter conhecimentos profundos sobre religião ou história, como também ciências naturais ou humanas de todo o tipo. Era um conhecimento mais ou menos global segundo a competência de cada um, uma espécie de "ciência da vida"; vida, considerada aqui como uma unidade em que tudo é interligado, interdependente e interativo; em que o material e o espiritual nunca estão dissociados. E o ensinamento nunca

era sistemático, mas deixado ao sabor das circunstâncias, segundo os momentos favoráveis ou a atenção do auditório. (...) neste aparente caos aprendíamos e retínhamos muitas coisas, sem dificuldade e com grande prazer, porque tudo era muito vivo e divertido. "*Instruir brincando*" sempre foi um grande princípio dos antigos mestres malineses. Mais do que tudo, o meio familiar era para mim uma grande escola permanente, a escola dos mestres da palavra.

O fato de nunca ter tido uma escrita jamais privou a África de ter um passado, uma história e uma cultura. Como diria muito mais tarde, meu mestre Tierno Bokar:

> A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (BOKAR)

Diante desta realidade, a educação tradicional africana conhece o mesmo processo de educação de modo geral, o que vai ser comum em alguns aspectos para todas as comunidades africanas. Entretanto, trouxemos outros aportes da educação tradicional africana da região do Burkina Faso, e na perspectiva de Ousmane Sawadogo (2003, p.2): A "educação tradicional" termo que toma em conta a riqueza profunda do meio africano. Esta educação é feita geralmente pela palavra que acompanha a observação a imitação, a arte, o jogo, a música e a dança. Ela pretendea valorizar a coesão, a solidariedade, e a primazia do grupo".

A realidade sociocultural africana está sempre presente em todas as definições já discutidas sobre a temática, como sendo a pedra do embasamento de todo o seuprocesso educativo tradicional. O princípio da educação comunitária e para o colectivo está subjacente nas suas principais características que a orientam e a tornam una.

Porém, O. Sawadogo (2003, p.2) tendo em atenção as mais variadas abordagens e os diferentes trabalhos científicos já elaborados sobre a problemática da educação tradicional na África Negra e sobre a própria História da Educação em África, apresenta as quatro principais características em que se fundamenta. Acima de tudo, tendo em atenção o trabalho do professor Lê Thành Khoi (1965), são distinguidas quatro constantes deste tipo de educação tradicional (ou educação comunitária), a saber:

1. Toda a sociedade é educativa porque a criança é filho do grupo todo e não somente dos seus genitores. A educação tem um carácter colectivo bem delineado, global ao nível dos seus agentes.Com efeito na África Negra "tradicional", o parentesco, os pares, a aldeia participa na sua educação. Todo o tecido social serve de quadro de acção. Todos estão preocupados com a educação, muito embora haja um lugar especial reservado para os pais e idosos ou para as pessoas qualificadas em tarefas especiais, como em termos de ritos de iniciação diversos ou na aprendizagem de outros ofícios ou profissões.

2. A educação é global e integra toda vida. A educação tradicional é feita em toda parte e em todas as ocasiões, no contexto normal de trabalho e de lazer. Ela não tem limitações estritas, ela dá-se em qualquer lugar, a qualquer momento, tal como ela molda a vida. Ela é constante e permanente, como o faz notar Désalmand (1983): "A educação tradicional, do facto que ela se confunde praticamente com a vida concreta do grupo, está ligada a todos os instantes da vida, (...) o indivíduo é assim formado todo o tempo" (p.211).

Somente a iniciação escapa a esta regra. Ela acontece geralmente nos bosques sagrados e concentra em um determinado momento todos os conhecimentos que permitem aos jovens assumirem as suas responsabilidades na sociedade. Este tipo de educação é perfeitamente adaptável ao meio e responde às suas necessidades. Assim, por exemplo, a criança será assim rapidamente integrada no circuito da produção. A participação na produção não é somente um valor teórico didáctico, ela é o eco das necessidades do bem estar da família, da sociedade. A educação tradicional africana "forma o homem e a mulher em todos os pontos de vista, física e moral, intelectual e estética. Ela é total, porquanto, às vezes ela é educação e instrução" (Le Thanh Khoi, op.cit. p.115). A educação tradicional visa, portanto, a pessoa inteira.

3. A educação é activa e democrática. Primeiro, porque flui para acção, a participação, a divisão entre a teoria e a prática não existem. O conhecimento adquirido empiricamente uma experiência de profundo valor e personalizado que vão de mãos dadas com a jurisdição efectiva e experimentação progressiva relacionada à vida real. Graças à participação activa o patrimônio transmitido pelos anciãos ou mais velho é conservado, mas, também transformado pelas eventuais inovações. Em seguida, gratuita e popular, a educação tradicional africana não é de "depredações" porque ela utiliza a língua de todos os dias e não uma língua de classe ou uma língua estrangeira, porque ela se funda sobre a observação e a imitação que são abertas a todos, a criança participa muito cedo na produção. Do mesmo modo, as formas de actividade lúdica que educam, instruem e entretêm as acessibilidades a tudo. A única excepção é o seu carácter democrático: a existência de saberes esotéricos que os seus detentores não transmitem muito cedo antes da sua morte aqueles que eles julgam capazes de os compreenderem e mantê-los, e às vezes são reservados a linhagem dominante.

4. A educação valoriza a coesão do grupo. O importante aqui é o papel social que indivíduo deve jogar. Consequentemente, a educação tende a ensinar a todos situarem-se em relação ao grupo, a respeitarem as regras e os valores, numa só palavra, a se conformar com o papel que lhe é atribuído. Não é o desenvolvimento pessoal que é valorizado, mas a segurança e a perpetuação do grupo. A criança não é estimulada a desenvolver o seu ego, mas a identidade do grupo, o espírito comunitário, o sentido das responsabilidades em relação aos outros. A competição não é desencorajada, mas deve ser exercida no interesse do colectivo.

4.5.3 Os limites e as distensões da educação tradicional africana

Todos os processos educativos têm a ver com a sua função social na formação e educação das novas gerações, visando sempre transmitir-lhes saberes e conhecimentos os mais positivos para a continuidade e a preservação do patrimônio cultural da sociedade. Todavia, ao lado do positivo existem outros aprendizados que não são permitidos, o que tem a ver com os limites que são impostos, entre o permitido e o não permitido dentro do campo do conhecimento. E neste contexto dos saberes africanos e tratando-se das limitações que a educação tradicional africana enferma em algumas das suas características, J. Ki-Zerbo (2006), faz a seguinte abordagem:

> Uma as limitações das ciências africanas é o seu carácter esotérico. Mas o esotérico também está presente nos grandes laboratórios! Quanto mais recente é a novidade, mais é escondida, salvaguardada pelo próprio curandeiro. Esta reserva constituí um risco importante para o progresso da ciência em África, dado que não favorece a acumulação dos saberes. Na maior parte dos casos, os curandeiros esperavam até ao último momento para escolher aquele a quem deviam revelar as suas descobertas. Em geral,

> decidiam iniciar os seus filhos num certo número de conhecimentos. Todavia, esperavam muitas vezes a proximidade da morte para escolher o seu herdeiro em matéria de saber. Levavam tempo a estudar o carácter, o comportamento, os hábitos daquele que iria herdar os conhecimentos. Como se diz: o saber é pesado e perigoso. Por vezes, as plantas que curam são as mesmas que envenenam. Por isso, os curandeiros não podiam divulgar os seus conhecimentos sem as devidas precauções. Infelizmente, podiam morrer subitamente, o que provocaria uma desaceleração dos conhecimentos africanos. (KI-ZERBO 2006, p.96)

A perspectiva do Professor Ki-Zerbo, é ainda uma realidade no contexto sociocultural africano dos nossos dias. Se no passado colonial era para se impedir o acesso dos administradores coloniais tomarem conta total desta realidade, ao ponto de muitos especialistas, sobretudo, antropólogos etnólogos, biólogos e outros especialistas que fizeram várias pesquisas e buscas dos instrumentos de trabalho destes diferentes especialistas africanos, levados e colocados em museus onde foram profanados e muitos destes a engalanarem grandes salões nobres e museus notáveis da Europa e América.

Porém, hoje esta realidade encontra-se ameaçada, por várias causas, as guerras, a morte dos seus grandes mestres, das agressões e mortes dos velhos anciãos iniciados e guardiões dos saberes linhageiros dos seus antepassados, por gente não iniciada, e sedentos de obterem estes conhecimentos a força junto dos Velhos. Como o observa Pierrer Erny (1987, p.23); "O percurso dos Mais Velhos é por todas as ocasiões é um aperfeiçoamento contínuo. Velhice é subir a escada e não descê-la". Daí o adágio: "A antiguidade é um posto". É neste âmbito, que nas sociedades africanas e não só, o velho na comunidade desempenha um papel pedagógico muito importante na educação das novas gerações.

Contudo, o registo de novas influências religiosas de vários matizes que lutam na destruição desta realidade sociocultural milenar, o surgimento de novos "mestres" sem serem iniciados na matéria, que matam os velhos mestres destes saberes, e que se autoproclamam logo, como seres possuídos e com dotes de cura e tratamento, levando muitas populações seus seguidores para a desgraça, miséria e a morte certa. Estes últimos são os verdadeiros burlões.

As lutas contar as inovações no domínio das novas tecnologias agrícolas, dos conhecimentos milenares das medicinas terapêuticas tradicionais, das farmacopeias, do desrespeito e abuso do espírito mágico, onde se confunde o sagrado do profano são dentre outros aspectos, as grandes limitações que ainda se registam dentre as grandes limitações na preservação do que é útil e importante para a comunidade.

Retomando, Ousmane Sawadogo (2003, p.3) no que tange aos limites e entorses da educação tradicional na África Negra, esclarece: "Nós cometemos um grave erro se tomarmos todas as práticas do mundo tradicional africano por uma panaceia e se nós pensarmos que elas não sofreram de limitações ou entorses." Modestamente importa apontarmos quatro pontos essenciais para mantermos um olhar objectivo e crítico sobre os valores deste sistema de educação tradicional africana.

1. A natureza comunitária das sociedades africanas tradicionais nem sempre é apreciada. O grande estudioso Cheich Anta Diop(1981) ele mesmo fez um julgamento negativo sobre elas, pois colocou em causa " as estruturas sociais comunitárias inseguras que atolam os nossos povos no presente e não se dão conta do amanhã, o optimismo,etc., enquanto as estruturas sociais individualistas engendram entre os indo-europeus a inquietude, o pessimismo, a incerteza no amanhã, a solidão moral, a tensão sobre o futuro e todos os seus incidentes benéficos sobre a vida material, etc (p.72).Mas, contrariamente a esta opinião

diopista,convém dizer-se que apesar do medo que se tem pela feitiçaria e dos ritos propiciatórios mostram que a " inquietação" existe lindo e bem entre os negros africanos ao lado dos estereótipos conhecidos pela " alegria".

Esta inquietação existe também porque as sociedades da África Negra – que são geralmente de baixo nível tecnológico são constantemente ameaçadas pela seca e pela fome. Nestas condições difíceis todas as orações tendentes a conciliar as forças sobrenaturais, precisamente porque elas nem as podem dominar. A tensão sobre a vida, considerada como o valor supremo, traduzida de outra maneira coma angústia existencial.

2. A educação tradicional, ela é perfeitamente adaptada ao meio, favorece a inteligência concreta, antes das faculdades de abstração. Não se vejam quaisquer incapacidades congênitas, mas simplesmente, pelo fato de que o meio não desenvolve se não as capacidades necessárias às suas próprias exigências. É cientificamente comprovado que todos os seres humanos desenvolvem em todo lado as mesmas estruturas cognitivas, de base, mas a predominância de certos tipos de conhecimentos sobre as outras variam segundo os problemas com os quais está confrontado ou que confrontam com cada grupo. Do mesmo modo, a maioria dos sistemas de crenças tradicionais africanas insiste sobre o significado a atribuir as coisas e não sobre a explicação fundada sobre a experimentação e a verificação: prefere-se a interpretação simbólica com segurança. O recurso frequente as explicações do tipo mágico, interditos ou tabus, permite certamente manter uma harmonia na comunidade e corresponde talvez ao nível da explicação possível ou permitido, mas trava muitas vezes as possibilidades de aquisição de conhecimentos, sobre a base de uma sena curiosa e de um espírito de pesquisa.

3. Apesar do dinamismo que pode ser ligada à participação efectiva as actividades da sociedade, se pode lamentar com o estudioso Moumouni (1997) que a este nível, a educação tradicional: "não oferece um quadro e nem suporte aos progressos ulteriores para integração e a generalização gradual de novas experiências e conhecimentos" (p.38). A educação tradicional de África Negra insiste muito sobre o movimento descendente da transmissão dos conhecimentos dos anciãos aos mais novos, o que não facilita muitas vezes a expressão do dinamismo das novas gerações. Uma exploração máxima dos conhecimentos disponíveis em África deverá ser tridimensional, estabelecer um equilíbrio entre os três movimentos possíveis de circulação: descendente, ascendente e horizontal.

4.Finalmente, o ambiente oral na qual se pratica a educação tradicional da África Negra impõe inevitavelmente limites na transmissão do patrimônio. Certamente as máximas e os provérbios, os griots, certas manifestações e cerimônias socioculturais ajudam a salvaguardar o essencial, mas é suficiente? A este propósito a análise do professor Lê Thành Khoi nos parece muito esclarecedora:

> A oralidade íntegra, a escrita diferencia a educação das outras actividades sociais. No primeiro caso, toda acção educativa é ao mesmo tempo uma acção econômica, religiosa, política, etc, pois, é pela observação, imitação, a palavra, que o jovem se instrui ao lado dos anciãos. No segundo caso, a escrita consigna a informação nos textos, a torna autônoma, e, assim se tornar autônoma, pois, a aprendizagem autônoma não está ligada a uma acção, a não ser a do professor. Este desapego ou distanciamento pode ser um inconveniente se o indivíduo não de funda mais sobre a prática, mas também é uma vantagem, pois lhe permite abstrair e conceptualizar. Ora a abstracção estimula o espírito crítico. (...) é mais difícil de detectar falhas num texto eloquente do verbo escrito e sobre ele se reflectir. A escrita facilita também o pensamento crítico, disponibilizando a opinião de um

> grande número de autores sobre o mesmo assunto" (op.cit, p.118-119 – esta é a ênfase do autor).

Nota se também que a sociedade oral é uma sociedade fechada, porque a comunicação oral é restrita a uns - e somente aqueles – que falam a mesma língua. A pedagogia além de ser repetitiva, ela é também fechada e requer uma aproximação física entre o professor e o aluno, numa situação concreta, pois ela exclui toda autoeducação das mídias de longo alcance (livros, internet, etc), pois, ela não se abre as correntes internacionais. Além de mais, ela não permite acumular o saber para além de certo limite. Pois, ela se transmite oralmente, ela está à mercê da memória humana e da morte, e, os sábios que guardam estes saberes não podem fazer maiores coisas. Esta é a nossa grande tristeza diante deste grande drama das "nossas bibliotecas que se queimam com a morte dos nossos anciãos". A escrita representa uma capacidade imensa no armazenamento dos conhecimentos, de conservá-los e de difundi-los. Não é um acaso se a ciência se desenvolve com a escritura e somente com ela.

Com a presença européia no continente africano, marcada com o período do tráfico de escravizados, seguida da sua partilha, este vai conhecer uma terceira realidade na sua história, com a introdução da escola, como hoje é conhecida, com todo o seu sistema de ensino estruturado de modelo europeu. Contudo, diante desta nova realidade européia rompe-se a realidade de educação tradicional africana, passando a vigorar o sistema de imposição de um novo tipo de educação e ensino assente em bases políticas e ideológicas européias até aos nossos dias.

Todavia, apesar desta ruptura registada no continente com o tráfico de escravizados, o surgimento de um novo tipo de sistema de educação européia, a África manteve a coexistência de dois modelos de educação, a sua tradicional e a do tipo europeu. Porém, esta realidade ainda se faz presente em grande parte de África até aos nossos dias.

O conceito da modernidade que tem as suas premissas desde o Renascimento, ganha uma nova dimensão dinâmica após a segunda guerra mundial, ganha uma nova dinâmica fruto do desenvolvimento das condições tecnológicas e de comunicação mais rápidas, e com a missão de propagar-se ou difundir-se para além das suas fronteiras de origem. Na visão de Anthony Giddens (2002):

> A modernidade é essencialmente uma ordem pós-tradicional. A transformação do tempo e do espaço, em conjunto com os mecanismos de desencaixe, afasta a vida social da influência de práticas e preceitos preestabelecidos. Esse é o contexto da consumada *reflexividade,* que é a terceira maior influência sobre o dinamismo das instituições modernas. A reflexividade da modernidade deve ser distinguida do monitoramento reflexivo da acção intrínseco a toda actividade humana. (GIDDENS 2002, p.25)

Segundo Philipe L.Tolra (1997),

> A modernização é, assim, percebida como o rolo compressor destinado a esmagar todas as civilizações para reduzi-las ao modelo do Ocidente industrializado. Por isso a teoria da modernização é também chamada de teoria da convergência das civilizações, já que se presume que todas se aproximam de um modelo único. (TOLRA 1997, p.21)

Partindo deste pressuposto que nos é colocado pelo A.Hampaté Bâ sobre a memória africana, este aponta o caminho para o qual se deve seguir para a construção e reconstrução das

memórias individuais e colectivas das sociedades africanas e da sua diáspora, cuja história social está fundada na Oralidade, isto é, na Palavra.

A Oralidade, conceito basilar desta pesquisa, para ser entendido como elemento fundamental na compreensão das sociedades africanas e da sua diáspora ancoradas nas tradições orais, e que muitas vezes são apresentadas de forma subjetiva, como sendo sociedades ou povos ágrafos e primitivos, importa situar-se o seu contexto social e cultural.

Contudo, nesta reflexão de Hampâte Bâ está implícita a relação existente entre a memória e a história. Pois, nenhum destes dois elementos existe sem o outro em todas as suas perspectivas de abordagem. Assim. Existem várias concepções sobre a memória. Segundo, Paulo Thompson (2002.p.197) "Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjectiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjectividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta".

O ser humano tem uma noção temporal que se subscreve nas dimensões do passado, presente e futuro. Nesta base, para Marilena Chauí (1995.p.125), "a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que foi salvando-o da perda total". Todavia, o ser humano na sua plenitude tem as suas lembranças dos factos vivenciados, e das suas intensidades emocionais.

Assim sendo, fazemos recurso ao campo linguístico, com as contribuições do linguista angolano, Zavoni Ntondo (2015), para uma melhor compreensão do significado dos povos bantu e os seus significantes. O proto bantu distingue °-túe, °-tú cabeça, de °ntu pessoa. Neste caso, para alguns dos principais grupos etnolinguisticos de Angola, apresentam as suas variantes dialetais sobre a pessoa e a cabeça do seguinte modo: Kikongo: pessoa - muntu: cabeça - n'tu, na variante Kihungu: n'twe. Kimbundu - muthu: cabeça-mutwe: Oshikwanyama: pessoa-omunhu: cabeça – omutwe.

Neste contexto, o étimo Ntu se refere ao Ser humano. No caso do étimo N'tu, mutwe, omutwe, que é a cabeça, serviu desde muito cedo como fonte de memória e da elaboração das suas expressões orais, a palavra e a língua.

A partida os conceitos oralidade e memória para os povos bantu são dois conceitos operatórios e transversais que se entrecruzam ao longo da formação dos processos sociais da vida humana. A oralidade é a via da transmissão dos saberes e conhecimentos desde a tenra idade até ao fim da vida do homem. Assim, nas sociedades africanas de tradições orais em geral e do noroeste de Angola em particular, a palavra é ensinada e aprendida junto da família, fundamentalmente, junto das mães até aos seis anos e para as outras etapas de formação iniciática e de vida adulta é da responsabilidade dos mestres (nganga), mais-velhos e dos anciãos da comunidade. Daí o ditado africano: "*quando a memória vai procurar lenha para se aquecer, ela traz somente os melhores troncos*" (Ki-Zerbo, Françoise, 2007.p.9).

A memória para os povos bantu tem como centro da sua vida o cérebro, que a cabeça preserva com muito zelo. Se a memória é a fonte do que foi vivido, para estes povos tidos como agrafos e primitivos, têm a sua sabedoria manifesta no que a alma preservou ao longo dos tempos. Meu próprio pai, foi detentor da palavra, o que lhe levou a ser tratado pelos missionários capuchinhos da missão da Damba, onde foi o primeiro casado católico de filósofo. Na verdade, este nunca tinha conhecido nenhuma escola pública dos nossos tempos. A sua escola foi a da vida comunitária. E ao referir-se a memória e a história, dizia "E luyindululu ye kinkulu kya nsi y ma buku ma luzingu. Y muna mambu ma luzingu lwa muntu". O que significa dizer que, a memória e a história são os livros da vida. Ali estão

guardados os assuntos importantes da vida humana. Do homem como ser humano e criado por Nzambi-a-Mpungu!

Assim, os bantu sempre tiveram uma noção clara do autoconhecimento da sua própria existência como seres humanos e do seu passado histórico. A palavra tem um sentido sagrado para os bantu, sua força vital. Segundo Raúl Altuna (2006):

> A cultura banta e a negro-africana brotam, expandem-se e permanecem pela palavra. Fundamenta-se na "oralidade". A palavra tem a primazia e nada se mantém nem vive sem ela. Por isso, cultivam-na e tratam dela com carinho. (...) A palavra da tradição, legada pelos antepassados, é mais poderosa que a dos vivos e, entre estes, a de um chefe, um ancião ou um especialista da magia é mais eficaz que a de um homem normal. (ALTUNA 2006.p.88)

Daí a importância que lhe é dada nos Terreiros de Candomblé de matriz bantu Congo-Angola e mesmo Yorubá, em Salvador e Recôncavo Baiano. Para Boubakar Keita (2012 p.129), historiador e antropólogo africano, sobre a palavra assinala: "Toda a sociedade transpira esta realidade e através dela e do fôlego ardente do narrador a vivifica. Em geral, o que mais particulariza a palavra, é o saber falar (ou o saber utilizar adequadamente a palavra) ".

Existe assim, uma forte relação entre a pessoa e a palavra. Uma verdadeira identidade que começa por se exprimir pelo próprio corpo humano, nos seus gestos, atitudes e emoções. A palavra faz o homem e a dignifica quando a sabe usar com inteligência e sabedoria. Ela é sagrada e é protegida pela força vital de Nzambi, Kalunga, Ngana e dos antepassados ou ancestrais, os Bakulu, Nkulu, Nkulunu. Eis a razão da pessoa que faz uso da palavra no meio comunitário ou num outro espaço social, ela é vigiada pelos mestres e anciãos. Seus verdadeiros guardiões.

Para o Grande Mestre historiador e tradicionalista da oralidade africana, Hampatê Ba, (Apud, B.Keita, 2012, p.129) "Essa prática e essa sabedoria residem especialmente na coabitação entre saberes iniciáticos e saberes históricos, num fundo místico-esotérico (inerente à palavra!) ".

Quanto à oralidade, foi sempre manifesta com muita responsabilidade. Pois, nunca uma criança poderia fazer uso da palavra se ela não fosse iniciada e educada para o efeito. E como medida preventiva do uso da palavra em qualquer espaço público ou comunitário, a máxima utilizada é: "Vova dyambu diwa Mfumu ye Nganga. Dyata tadi dya fusumuka! ". O que quer dizer: "*Usa da palavra para que seja ouvida e aceite pelos Chefes e Mestres. Pisa a pedra e que se esmiúce*". E ao usar da palavra, que se tenha todo o cuidado para não ferir a outrem. E ao pisar a pedra que se reduza à pó, ou ainda que a palavra pronunciada não deixe ou causa efeitos nefastos para quem a recebe.

E como forma de ver as coisas passadas, presentes e futuras, na caminhada da vida, meu Pai dizia: "Va katu muntu zye ma mbazi. Ma unu tuzye, ye mambu maluta kaala tuzeye". O que quer dizer; "*Não há nenhuma pessoa que conhece as coisas do futuro. Conhecemos as coisas de hoje e as coisas já passadas*". Logo, não há um conhecimento do passado sem o recurso a memória e a história do passado. As comunidades africanas têm a dimensão da trilogia lógica do passado, presente e futuro. Estes são alguns dos princípios basilares da educação tradicional africana em geral e do noroeste de Angola em particular.

Assim, as sociedades das tradições orais construíram as suas identidades sob a base da memória e da história. Na minha língua Kikongo, do antigo estado do Kongo designamos por luyindululu ye kinkulo kya nsi. Finalmente, para Lucília Delegado (2006)

> À História e à memória compete compreender tal tarefa. Sua contribuição maior é a de buscar evitar que o ser humano perca referências fundamentais à construção das identidades colectivas, que, mesmo sendo identidades sempre *em curso, como* afirma Boaventura Santos (1994), são esteios fundamentais do autoconhecimento do homem como sujeito de sua história. (DELEGADO 2006, p.36)

A Oralidade conceito basilar desta pesquisa para ser entendido como elemento fundamental na compreensão das sociedades africanas e da sua diáspora de tradições orais, e, que muitas vezes são apresentadas de forma subjetiva, como sendo sociedades ou povos ágrafos e primitivos, importa situar-se o seu contexto social e cultural no continente africano, para a sua melhor compreensão e fundamentação.

Logo, a nossa abordagem sobre o assunto, tem como ponto de partida as sociedades do espaço sociocultural Kongo do noroeste de Angola, região de África Central, que no campo etnolinguístico é conhecido como Bakongo, do conjunto de povos Bantu. Geograficamente esta região de África Central, que hoje compreende a República de Angola, República do Congo Brazzaville, República Democrática do Congo, a República do Gabão, foi o ponto de partida na altura, de muitos africanos trazidos para o Novo Mundo, isto é, para o Brasil, América Central, Latina, e o Caribe, na condição de escravizados.

Estes apesar das difíceis situações adversas e das condições desumanase subjectivas a que foram submetidos, não se importaram em se lembrarem erecriarem novos processos sociais de vida, que organizaram a partir das bases socioculturais das suas relações sociais e de representações simbólicas de origem.

Foi ao recurso da sua memória e a história longínqua dos tempos vividos na mãeÁfrica, que lhes possibilitou a reconstituição dos novos processos sociais e de relacionamento humano com os outros companheiros de viagem, a que se designaram de “malungu”, por se encontrarem no mesmo navio negreiro, e de incertezas da vida futura.

Mais tarde, já em terras firmes, um novo processo de reorganização social, de relacionamento e de vivência vai ter lugar com os povos encontrados, os índios. Estes últimos serão os seus eternos acolhedores, e com eles se socializaram e partilharam os seus momentos mais sublimes e de trocas de saberes e conhecimentos, de experiências de vida, de rituais cheios de representações e de simbolismos, que desde logo lhes possibilitaram a acomodação em novos espaços.

Marina M.Souza (2006.p.148), ao referir-se as novas condições difíceis de vivência dos Malungu, escreveu:

> Espiritualmente horrorizados com o que os esperava e fisicamente exauridos pela jornada, esses africanos, que geralmente só se conheceram na desgraça, desenvolveram laços tão fortes como os consanguíneos e se tornaram *malungos*. Essa foi à primeira relação sólida desenvolvida a partir das mudanças introduzidas em suas vidas, o primeiro passo em direcção a uma nova maneira de se inserirem numa realidade diferente e de reconstruírem um novo mundo para si. (SOUZA 2006, p.148).

Na realidade, nos pontos de concentração dos escravizados antes de serem embarcados e o período longo durante as travessias do Atlântico foram espaços temporais suficientes para se identificarem em termos das suas origens étnicas e linguísticas. E isto, só foi possível através da oralidade e dos diálogos trocados. A palavra n'lungu, ela é bantu e refere-se à canoa que era utilizada para a travessia dos grandes rios em África de modo geral, e na parte noroeste da região do nosso estudo em particular. Por outro lado, na língua kikongo n'lungu pode também significar união. É comum dizer-se, quando se pretende reunir as pessoas, o seguinte: "Lwakala lwa lunga". Ou seja, que estejam reunidos, unidos ou completos. N'lungu, no singular, também pode designar uma das peças de paus utilizadas na construção das casas de pau a pique, ou de taipa. No fundo, os malungu, no plural, eram os companheiros de viagem da mesma embarcação negreira e do sofrimento.

Robert Slenes (1991), do seu texto inserido na Revista da Universidade de São Paulo, nº 12, conhecedor da realidade etnolinguistica de Angola e das suas afinidades, fez a seguinte abordagem sobre a palavra *malungu*:

> Seja como for, mesmo que *malungu*, no sentido de "companheiros (do sofrimento) ", tivesse uma origem independente, não pode haver dúvida de que falantes de kimbundu e umbundu, junto com os de kikongo, teriam chegado a 'malungo" – "companheiro da mesma embarcação" -, pelo menos em parte através do conceito compartilhado de "meu barco". Temos aqui, portanto, uma palavra de grande ressonância na costa atlântica da África Central. (SLENES 1991/1992. p.48-67)

A abordagem de Robert Slenes para além de demonstrar as origens comuns das línguas de angola, e das suas nuances, o uso da oralidade foi o meio utilizado para a aproximação destes escravizados, companheiros de viagem e do sofrimento. Daí a importância dos antropônimos, dos etnónimos e dos topônimos no estudo das sociedades africanas. Um simples uso de um elemento deste gênero pode possibilitar a reconstrução de um passado histórico e mesmo de aspectos migratórios.

Para Pathé Diagne (1984, p.11), linguista africano, sobre esta matéria escreveu:

> A onomástica, ciência dos nomes, donde participam a "etnônimia", ciência dos nomes das etnias, a toponímia, ciência dos sítios e dos lugares, assim como a antroponímia, ciência dos nomes das pessoas, joga um papel considerável do facto histórico. É uma das disciplinas anexas de história. Ela fornece materiais preciosos aos linguistas, aos geógrafos, aos especialistas de evolução e de estudos dos contactos entre culturas e civilizações. (DIAGNE 1984, p.11)

O que iremos demonstrar ao longo do nosso estudo, partindo dos elementos estudados e coletados da língua kikongo ainda presentes em Salvador, durante os trabalhos de pesquisa. Retomando, Marina M. e Souza (2006), no estudo que faz do trabalho de Robert Slenes, faz a seguinte justificação:

> Robert Slenes, ao fazer minuciosa análise etimológica da palavra malungo e sua relação com algumas línguas bantas, aponta significados relacionados à embarcação e a companheiro de viagem, chegando ainda ao sentido de "companheiro da travessia da vida para a morte branca". Segundo ele, "a história de 'malungo' encapsula o processo pelo qual escravos, falantes de línguas bantos diferentes e provindos de diferentes etnias, começam a descobrir-se como irmãos. (SOUZA 2006.p.148)

Para estes escravizados educados nas diferentes escolas de iniciação de educação tradicional, nas condições em que se encontravam o recurso aos seus saberes e conhecimentos tradicionais adquiridos nos seus espaços socioculturais, apesar das distâncias que os separavam, o recurso a oralidade e ao diálogo antes e durante a viagem, era o único meio de comunicação social, que lhes abriu o caminho do reencontro e de união para em conjunto enfrentarem os novos desafios incertos que os aguardavam.

Estes humanos escravizados estavam cientes, de que a vida lhes iria ser difícil, separados e distantes dos espaços naturais e dos seus entes familiares. Marina M.de Souza, (2006) situa este facto do seguinte modo:

> Com a separação dos grupos de origem e o estilhaçamento das relações de linhagem, foram atingidas as bases da vida os indivíduos escravizados, compelidos a encontrar outros laços sobre os quais tecerem uma organização social, sendo aqueles amadurecidos ao longo do percurso que levou da aldeia africana à América, os primeiros a serem invocados. Mas nem sempre os malungos puderam permanecer juntos. Certamente houve indivíduos que, ao fim do processo de transplante de um mundo a outro, viram-se inteiramente sozinhos, ignorantes da língua e dos costumes que os cercavam, tendo que aprender tudo de novo. Nessa situação, os africanos já climatizados eram os guias mais adequados no processo de inserção em uma nova realidade. Sempre havia pessoas capazes de representar anseios partilhados por muitos, capazes de unir em torno de si o grupo, traçar identidades, organizar as relações, propor a reprodução de padrões culturais, tornando-se líderes da comunidade, fosse uma senzala, um quilombo, um grupo de trabalho ou uma confraria religiosa. (SOUZA, 2006, p.149)

As reflexões de Marina de Souza são justas e partilham os vários pensamentos estudos feitos sobre esta presença africana transladada para o Brasil e Américas, destacando-se: Arthur Ramos (1934); Nina Rodrigues (1935); Manuel Querino (1938); Edison Carneiro (1950); Y. Pessoa (1980); R.Bastide (1960); Lucilene R.(2011); Marina M.Souza (2006) e muitos outros.

É evidente que nas novas condições em que se encontravam era necessário a recriação de novos processos sociais de vivência e de convívio entre as diferentes etnias. Uma das evidências foi à recriação o seu espaço vital da espiritualidade, fazendo recurso ao culto dos seus antepassados, uma das formas da religião tradicional africana. Segundo Loudi*apud*Altuna (2006, p.365) "Assim como não se pode contestar a unidade cultural básica da África Negra, assim parece indubitável uma atitude religiosa básica comum a toda África Negra. "Apesar da sua diversidade, no fundo, a Africanidade é única".

No caso específico da cultura bantu, é impensável dissociar-se o homem bantu da sua religiosidade. Resulta daí a primeira escolha ao terem logo recriado o primeiro espaço vital, o Candomblé para o reencontro com o seu Nzambi – a – Mpungu. Segundo Bastide (1971)

> Os negros introduzidos no Brasil pertenciam a civilizações diferentes e provinham das mais variadas regiões da África.Porém,suas religiões,quaisquer que fossem, estavam ligadas a certas formas de família ou de organização clânica,a meios biogeográficos especiais, floresta tropical ou savana, a estruturas aldeãs e comunitárias. O tráfico negreiro violou tudo isto. E o escravo foi obrigado a se incorporar, quisesse ou não, a um novo tipo de sociedade baseada na família patriarcal, nolatifúndio, no regime de castas étnicas. (BASTIDE, 1971, p.30).

Da visão de Bastide e de muitos outros estudiosos africanistas, eurocentristas, os escravizados trazidos de África não tinham uma localização geográfica precisa no mapa do mundo. Eles não vieram das mais variadas regiões da África. Este tal como os europeus tinham uma localização certa no mapa geográfico do mundo.

Importa ressaltar-se que tal e qual como se podem identificar no mapa por regiões ou países, dos ascendentes de europeus e asiáticos, os escravizados africanos tiveram as suas regiões bem identificadas. Desde a região da África Ocidental do Oeste, ou da Alta Guiné, Mandinga, Uolofe, Fula e Baixa Guiné, Mina, Dahomé (Benin), Nagô, Jeje, Yoruba, Ketu, etc. Da África Central, os escravizados Bantu, Congo, Angola, Benguela, Cabinda, Loango, Luanda, Mbaca (Ambaca), Kissama, Bateke, Ganguela, Dandalunda, Angico, Ndembo, Malembo, etc. Da África Oriental- Moçambique. A queima dos documentos referentes ao Tráfico de Escravos pelo Ministro da Fazenda, Rui Barbosa, contribuiu para a forma desconstrutiva de se tratar o escravizado negro no Brasil.

Ora, o acto da queima dos documentos referentes ao passado histórico do tráfico dos escravizados para o Brasil, por Rui Barbosa, significou a perda de uma parte importanteda memória e história dos escravizados, dos afrodescendentes e da identidade da sua diáspora. Este acto assemelha-se ao que aconteceu no antigo Estado do Kongo, com a queima dos objectos de culto religioso Bakongo.

Todavia, encontrando-se em novos espaços e sem conhecimentos suficientes deste novo contexto de vivência, as reações não se fizeram esperar. Era necessário recriarem os seus espaços vitais, fundamentalmente, e a reelaboração dos elementos da sua religiosidade referentes à sua espiritualidade. Daí o recurso a palavra bantu Candomblé. Candomblé, que tem como base etimológica da palavra, kya ndombe ou ndombi – o que é do Negro. O verbo *Lòmba,* em kikongo, refere-se, a pedir, orar, rezar. Por exemplo, ao dizer-se: - E Madyà ka ndombila. É o mesmo que dizer; *A Maria ore ou peça por mim.*

Assim, era impensável o escravizado bantu viver nestes novos espaços sem a sua ligação com o sagrado e o divino. Segundo Raul Altuna (2006, p.382), "A África negra e a cultura bantu tornam-se inexplicáveis e incompreensíveis sem religião. Esta cultura identifica-se a partir da sua religiosidade".

No contexto do Brasil em geral e de Salvador e Recôncavo Baiano em particular, o quadro não devia ser diferente,face à duplaimposiçãodos valores religiosos e culturais europeus, na desconstrução e inferiorização dos valores culturais africanos. A situação impunha tomar-se uma atitude firme e certa para a reivindicação do seu espaço vital diante do regime vigente.

Segundo R. Bastide (1971),

> Mas se o português pôde conservar sua sociedade e sua civilização sob os trópicos americanos, adaptando-as a esse meio, o mesmo não aconteceu com o africano. Com efeito, o negro, ao contrário do branco, era arrancado à força de sua terra, transportado para um novo habitat, integrado numa sociedade que não era a sua e onde se encontrava numa posição de subordinação econômica e social. A escravidão ia destruir-lhe a comunidade africana aldeã ou tribal, sua organização política, as formas da vida familiar, impedindo a subsistência das estruturas sociais nativas. O negro entrava numa nova estratificação onde o branco ocupava o ápice, o mestiço livre ou o caboclo a camada intermediária e ele a camada mais baixa de todas, ou seja, a da escravidão. (BASTIDE 1971, p.64)

O quadro descrito não era estranho, assemelha-se ao vivido pelos escravizados saídos do Kongo, a quando dos primeiros contactos dos portugueses com as culturas deste estado. A introdução da nova religião no Estado do Kongo implicou a destruição de todos os seus objectos religiosos e culturais e a perseguição dos Grandes- Mestres dos saberes, os Nganga. Finalmente, a situação de perseguição e destruição dos valores culturais bantu no Kongo, teve como primeira vítima da inquisição a Profetisa Kimpa Vita. Está na sua força de fazer valer e respeitarem-seos valores da religiosidade Bakongo tinha criado a Seita dos Antonianos, em referência ao Santo António de Lisboa, no qual esta se reencarnava.

Kimpa Vita lutava por uma reposição do poder político na capital do Estado do Kongo,de sacralizado, o respeito pelavalorização da religiosidade e culturaslocais,por parte do clero europeu.Mesmo assim, estes não buscaram estudar e compreenderem a fundo a realidade sociocultural encontrada. Partiram logo para a máxima de "dividir para melhor reinar", e o recurso aos métodos da inquisição. Assim, Kimpa Vita foi à primeira mulher africana vítima dos ditames da inquisição em África. A presença dos Antoninos na diáspora africana faz fé a adoração ao Santo António e na heroína africana Kimpa Vita, que na historiografia portuguesa e africana ficou conhecida por Beatriz de Kimpa Vita.

Contudo, o espaço da espiritualidade bantu era complexo, o que levou a nova religião a cair em armadilhas falsas, quando contavam que haviam vencido ao imporem a nova religião. As respostas foram dadas ao longo do percurso histórico da dominação dos novos espaços ocupados.

Para Manuel M.Martins (1958) Administrador Colonial português, escreveu:

> Queimaram-se os feitiços, arderam às máscaras rituais, mas não foram destruídas as concepções tradicionais, não se modificou a força a mentalidade da maioria da população. Pelo contrário, deve ter-se fomentado um espírito de reação contra as causas de transformação dos padrões ancestrais da cultura local, que estavam a ser abaladas nos seus fundamentos pela difusão da nova Fé. Mesmo as conversões que no seu tempo se operaram careciam de base sólida. Eram meias conversões que adoptavam as fórmulas externas do novo culto, mas não penetravam nas consciências, não destruíam a mentalidade antiga. (MARTINS 1958, p.115)

É bem certo, que existiucerta dicotomia na forma da concepção do cristianismo católico e a crença africana assente na sua cosmologia bantu. E isto ficou marcado ao longo das primeiras evangelizações no Kongo. Apesar de muitos batismos efectuados, os resultados nunca se justificaram no campo prático.

A queima dos objectos ritualísticos do Kongo determinou em parte, o recuo das populações do Kongo em acreditarem na fé da nova religião. Esta distanciava os Bantu da sua cosmologia e filosofia enquanto seres humanos. O reconhecimento dos factos provém de Raul Altuna (2006), ao escrever:

> Temos consciência de que nos embrenhamos em zonas cheias de sombras. Os Bantu não nos descobriram quase nada da sua vivência religiosa, por várias razões. Durante anos, quase todas as instituições e crenças foram desprezadas ou, pelo menos desconsideradas. Criou um mecanismo de defesa, misto de pudor e de sentimento de inferioridade. Escondiam suas inferioridades sócio religiosas ou fingiam desconhecê-las. Nestas circunstâncias, o europeu encontrava poucas possibilidades de acesso. (ALTUNA 2006, p.372).

Além disso, a Religião Tradicional está rodeada e amparada por amplas zonas esotéricas. As iniciações tornam-se imprescindíveis para se chegar a conhecer muitas das suas manifestações e pontos doutrinais, e a elas nem todas têm acesso, dado que há múltiplas especializações e são reservadas. Poucos conseguem abarcar todo o âmbito religioso. A maioria conhece os aspectos fundamentais, mas desconhece muitos aspectos complementares que são necessários para uma compreensão global da religião. Poucos indivíduos conhecem a totalidade do sistema religioso ou puderam participar em todas as suas manifestações culturais. Além "disso, o segredo familiar, clânico e tribal é férreo e protegido por tabus fulminantes". (ALTUNA, 2006, p. 372)

Assim, a gestão dos saberes e conhecimentos da cultura tradicional africana são da responsabilidade dos Grandes-Mestres iniciados, os Nkanga, seus verdadeiros guardiões, no caso Bakongo. Faz parte da vida dos homens, da sua memória, da história e da sua própria identidade. Estes formam um elo indestrutível para a compreensão da cosmogonia e da cosmologia africana em geral e da sua diáspora africana dispersa pelas Américas. Esta realidade ainda está presente nestas culturas da oralidade, do mesmo modo se pode constatar nos Terreiros de Candomblé em Salvador e Recôncavo Baiano.

No Recôncavo Baiano e na região de Nilo Peçanha, Mille Fernandes (2013), sobre o grupo cultural Zambiapunga – Zambi ou Nzambi-a-Mpungu traz-nos o seguinte aporte:

> É uma manifestação cultural que representa o retorno dos escravizados depois de um dia de trabalho na lavoura e uma forma de reverenciar ao Deus Supremo do candomblé de Angola, uma cerimónia com utilização de máscaras pelos participantes, que inicialmente era empregada para afugentar os maus espíritos. Segundo a população do Nilo Peçanha, esta é uma prática cultural e religiosa que chegou ao estado baiano através dos negros bantu, escravizados da região Congo-Angola e trazidos para a Bahia para trabalhar no plantio dos canaviais do Recôncavo e de grandes extensões de dendezeiros no litoral do Baixo-Sul. (FERNANDES 2013).

Assim, o grupo cultural Nzambi-a-Mpungu, de Nilo Peçanha, a partida justifica a presença neste espaço de uma presença de escravizados saídos dos antigos estados do Kongo e do Ndongo, hoje repartidos no caso Kongo, entre as repúblicas a que já fizemos referências acima. O estado do Ndongo situava-se no centro-norte de Angola, no corredor que vai de Luanda, a capital, para Malanje nas terras da Rainha Njinga Mbande. Hoje conhecido como, "O corredor do Kwanza".

A designação de Nzambi-a-Mpungu, refere-se ao Ser Supremo, oincriado, o invisível, o eterno. Segundo, RaulAltuna (2006):

> Todas as línguas banto servem-se de um vocábulo genérico para se referirem a Deus, por se lhe desconhecerem um nome próprio.É uma designação mais ou menos determinante, que atribuí a Deus uma excelência ou atributo supremo.Porém, nunca supõem que Deus possa ser nomeado, porque se deus tivesse um nome conhecido pelos homens, esses teriam poder sobre Ele. (ALTUNA 2006, p.399)

Por isso Ele é Único e temido pelos homens. É este Nzambi-a Mpungu que foi levado para os novos espaços reafricanizados pelos escravizados da diáspora africana.Por outro lado, a presença das máscaras no grupo cultural Zambiapunga é um testemunho de uma realidade sociocultural dos povos bantu de modo geral e de forma particular dos povos do noroeste de

Angola. Elas fazem parte da educação tradicional africana, nos seus processos de iniciação e socialização.José Redeinha (1974), esclarece:

> África tem sido classificada como o continentedas máscaras e Angola enquadra-se perfeitamente nesta qualificação. A talhae manufactura de máscaras constituí uma manifestação artística muito cultivada pelos povos de Angola. A área angolana das máscaras abrange as regiões do Norte, Leste e Centro, constituindo parte do grande domínio africano da máscara, o qual se desenvolve pelos Congos até ao Oeste Africano, tocando para leste Moçambique. O uso das máscaras coincide com as zonas em que a circuncisão é observada. (...) as máscaras angolanas destinam-se a mascarar bailarinos, ou simples figurantes, intérpretes do personagem que a máscara ou evoca ou simboliza. (...)segundo a crença popular, os mascarados são espíritos. O segredo da sua natureza humana é revelado apenas aos homens e só depois da circuncisão. (REDEINHA 1974, p.230-233)

Para o Hampaté Bâ, (1980) verdadeiro Mestre da Palavra Africana, esclarece:

> A educação tradicional, sobretudo quando diz respeito aos conhecimentos relativos a uma iniciação, liga-se à experiência e se integra à vida. Por esse motivo o pesquisador europeu ou africano que deseja aproximar-se dos factos religiosos africanos está fadado a deter-se nos limites do assunto, a menos que aceite viver a iniciação correspondente e suas regras, o que pressupõe, no mínimo, um *conhecimento da língua*. Pois existem coisas que não se "explicam", mas que se experimentam e vivem. (HAMPATÉ BÂ 1980, p.193)

No âmbito da filosofia africana Doudou Dieng (2014), escreveu sobre o pensamento africano o seguinte:

> Há vários milênios antes da nossa era, o pensamento africano move-se numa cosmogonia, uma antropologia e uma moral codificadas que era necessário decifrar através da iniciação ao rigor do método dialéctico, e cujos ensinamentos se encontram nas tradições negro-africanas contemporâneas. (DIENG 2014, p.161).

As reflexões acima nos conduzem para a compreensão das reivindicações e resistências levadas a cabo pelos escravizados saídos da região de África Central no Novo Mundo, concretamente, em Salvador e no Recôncavo Baiano, que ainda preservam de forma rígida as normas de transmissão destes saberes através da oralidade. Esta forma de educação e transmissão de saberes ancestrais em Terreiros de Candomblé de matriz Congo-Angola é demonstrativa, que no passado houve entre os escravizados mestres especializados, os Nganga, que os dominavam e os legaram as novas gerações. Criaram assim, os seus espaços de perpetuação das suas memórias, de história e de construção das suas identidades.

Do ponto de vista de R. Bastide sobre a religiosidade africana no contexto da diáspora (1971), escreveu:

> A religião africana tendeu a reconstruir no novo habitat a comunidade aldeã à qual estava ligada e, como não o conseguiu, lançou mão de outros meios; secretou, de algum modo, como um animal vivo, suaprópriaconcha; suscitou grupos originais, ao mesmo tempo semelhantes e, todavia, diversos dos agrupamentos africanos. O espírito não pode viver fora da matéria e, se essa lhe falta, ele faz uma nova. (BASTIDE, 1971, p. 32)

Neste contexto, o étimo Ntu se refere ao Ser humano. No caso do étimo N'tu, mutwe, omutwe, que é a cabeça, serviu desde muito cedo como fonte das suas expressões orais, da palavra e da memória.

A partida os conceitos oralidade e memória para os povos bantu são dois conceitos operatórios e transversais que se entrecruzam ao longo da formação dos processos sociais da vida humana. A oralidade é a via da transmissão dos saberes e conhecimentos desde a tenra idade até ao fim da vida do homem. Assim, nas sociedades africanas de tradições orais em geral e do noroeste de Angola em particular, a palavra é ensinada e aprendida junto da família, fundamentalmente, junto das mães até aos seis anos e dali para frente junto dos anciãos e dos mais-velhos da comunidade. Daí o ditado africano: "quando a memória vai procurar lenha para se aquecer, ela traz somente os melhores troncos" (Ki-Zerbo, Françoise, 2007.p.9).

A memória para os povos bantu tem como centro de vida o cérebro, que a cabeça preserva com muito zelo. Se a memória é a fonte do que foi vivido, para estes povos tidos como agrafos e primitivos, têm a sua sabedoria manifesta no que a alma preservou ao longo dos tempos. Meu próprio pai foi detentor da palavra, o que lhe levou a ser tratado pelos missionários capuchinhos da missão da Damba, onde foi o primeiro casado católico de Filósofo. Na verdade, este nunca tinha conhecido nenhuma escola pública dos nossos tempos. A sua escola foi a da vida comunitária. E ao referir-se a memória e a história, dizia "*E luyindululu ye kinkulu kya nsi y ma buku ma luzingu*". O que significa dizer que, a memória e a história são os livros da vida. Quanto à oralidade, foi sempre manifesta com muita responsabilidade. Pois, nunca uma criança poderia fazer uso da palavra se ela não fosse iniciada e educada para o efeito. E como medida preventiva do uso da palavra em qualquer espaço público ou comunitário, a máxima utilizada era: "Vova dyambu diwa Mfumu ye Nganga. Dyata tadi dya budika!". O que quer dizer: "Usa da palavra para que seja ouvida e aceite pelos Chefes e Mestres. Pisa a pedra e esmaga-a". E ao usar da palavra, que se tenha todo o cuidado para não ferir a outrem. E ao pisar a pedra que se reduza a pó, ou ainda que a palavra pronunciada não deixe ou causa efeitos nefastos para quem a recebe.

E como forma de ver as coisas passadas, presentes e futuras, na caminhada da vida, meu Pai dizia: "Vakatu muntu zye ma mbazi. Ma unu tuzye, ye mambu maluta kaala tuzeye". O que quer dizer; "Não há nenhuma pessoa que conhece o futuro. Conhecemos o hoje e as coisas já passadas". Logo, não há um conhecimento do passado sem o recurso a memória e a história. Estes são alguns dos princípios basilares da educação tradicional africana em geral e do noroeste de Angola e particular.

É com este propósito que ao escolher a oralidade como objecto da nossa pesquisa e tendo como foco a educação tradicional bantu do noroeste de Angola e suas implicações na educação dos afrodescendentes de Salvador e Recôncavo Baiano. Nosso objectivo é buscarmos analisar e compreendermos a partir dos elementos ainda remanescentes deste tipo de educação tradicional africana, trazidos de memória pelos escravizados saídos da região de África Central, estão ainda presentes nos Terreiros de Candomblé de matriz Congo-Angola.

Neste âmbito, alcançadas as independências dos países africanos, uma grande preocupação se colocava a classe dos intelectuais africanos no concernente ao resgate do seu património material e imaterial, numa só palavra, da história geral do continente africano. Era preciso logo de início libertar-se das designações desprestigiantes e preconceituosas constantes na "literatura ultramarina", "literatura africana" de expressão portuguesa e outras que os

mantinham ligados aos lastros coloniais patentes nessas diferentes nomeações coloniais e de africanistas de concepções marcadamente eurocentristas e racistas.

O desafio colocava-se muito difícil, mas, era necessário engendrar uns empreendimentos em busca das mais aceitáveis formulações epistemológicas e metodológicas no tratamento da realidade histórica e culturais do continente africano e da sua diáspora adequada aos seus respectivos contextos e manifestantes dos diferentes campos e domínios do saber. Quer seja nos espaços anglofónos, francófonos e lusófonos.

No domínio da história de África, o primeiro desafio colocava-se sobre as fontes a serem utilizadas para o seu estudo, uma vez que para as fontes clássicas e externas ao continente, não admitiam e nem reconheciam a tradição oral africana, como sendo uma fonte credível para o estudo do continente africano.

Contudo, a problemática colocava-se nas teorias científicas e, sobretudo, nas teorias pseudocientíficas eivadas do excesso de eurocentrismo, preconceituosas e racistas, já definidas e descritas como sendo, as mais aceitáveis e credíveis, no campo epistemológico das ciências sociais e humanas das academias europeias.

Ora, para o estudo do continente africano a tradição oral nunca foi aceite como fonte histórica nos meios académicos europeus. Todavia, são bem conhecidos os diferentes autores, cujas teorias são ainda nos dias de hoje testemunhas destes radicalismos exacerbados, quando se refere à África. Aos defensores destas teorias e radicalismos se destacam, G.W.F. Hegel (1945;1965); A. Gobineau (1963); E. Pittard (1924;1953); C.G. Seligman(1930;1935) e outros que ainda na contemporaneidade vão alimentando as novas gerações com as mesmas teorias que vão branqueando a realidade histórico-cultural o continente africano e a sua diáspora.

Para Hegel (1945;1965), filosofo alemão, nas suas aulas do curso sobre a filosofia da História, em 1830 escreveu:

> A África não apresenta interesse, não apenas do ponto de vista da sua própria história, como pelo fato de que vemos ali o Homem num estado de barbárie e de selvajaria que o impede ser ainda arte integrante da civilização(...) a África negra não demonstrou nem mudanças nem desenvolvimento. Os povos negros são incapazes de se desenvolver e, até, de receber uma educação. (...) Essas populações não são capazes de assimilar os valores e normas "educativas". Por isso, o continente deve ser aqui apresentado apenas como se situando no limiar da História do mundo, pois é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido (HEGEL *apud* KEITA,2006, p. 16).

O pensamento crítico negativo de Hegel sobre o continente africano influenciou e continua a ser em certos círculos políticos e acadêmicos critério de medição do estado das análises, reflexões interpretações de tudo quanto negativo pode surgir neste continente. Daí muitos estudiosos, pesquisadores e especialistas de várias academias continuarem a enxergar o continente africano, com um olhar diferenciado de subalternização, inferioridade e segregacionista ante o mundo ocidental e americano, considerados civilizados e superiores.

Nesse mesmo contexto, a Europa negava qualquer manifestação de valorização reconhecimento e reconhecimento das capacidades de povos negros. Assim, muitos dos exploradores, missionários, militares e administrativos levavam instrutivos precisos claros na forma como iriam lidar com os povos africanos e as suas riquezas. Porém, figuras

monárquicas europeias e cristãs, como a do Rei Leopoldo II (1883) da Bélgica, no seu discurso dirigido aos padres e pastores belgas que partiam para o Kongo-Belga, África, disse:

> A tarefa que vos é confiada é delicada e exige muito tacto. Padres e Pastores, viestes certamente para evangelizar; mas esta evangelização inspira-se do nosso grande princípio: "Em primeiro lugar os interesses da metrópole. (...) desta feita, queiram desinteressar os nossos negros selvagens das riquezas que abundam o seu solo e subsolo para evitar que eles se interessam nelas, que sonhem um dia em nos desalojar desta parte antes de nos enriquecermos e que não nos façam uma concorrência mortal. (LEOPOLDO II)

Para o monarca belga, que entrou em África, com fins filantrópicos integrados nas "missões civilizadoras" das populações do Congo, tinha como propósito inicial abri-las para a "luz" e daí trazê-las para a civilização. Todavia, este propósito não foi implementado nem atingido, pelo contrário, estas foram exploradas de forma tão cruel jamais vista no continente africano. Finalmente, fez deste espaço, hoje República Democrática do Congo, sua propriedade pessoal, onde acabou sendo o carrasco sanguinário dessas populações, os factos históricos registados sobre a "chacina" no Congo falam por si.

A destruturação das sociedades africanas era um fim a ser atingido por todas as potências coloniais presente em África. As políticas ideológicas de assimilação adoptadas por França e Portugal em África visavam acima de tudo, "a inferioridade" dos africanos e a exaltação da "raça europeia", na qualidade de tutores e "guias espirituais" dos africanos e das suas realidades socioculturais.

4.6 A ORALIDADE NO CONTEXTO DOS ESTUDOS AFRICANOS.

A importância desta realidade está na preservação da sua tradição oral daío reconhecimento da importância da oralidade africana como fonte legítima epistemológica deste conhecimento histórico da humanidade. Parase atingir este desiderato, foi preciso, antes de efetuar uma abordagem aprofundada sobre a oralidade, conceito basilar desta pesquisa, torna-se necessário contextualizar esse conceito no domínio das ciências humanas e sociais, e no quadro dos Estudos Africanos. Ela é ainda muito recente no seio de algumas academias como fonte aceite para a pesquisa no domínio das Ciências Sociais e Humanas.

Segundo, P. Thompson (2002.p.45), O uso da expressão "história oral" é novo, tanto quanto o gravador, e tem implicações radicais para o futuro. Isto não significa que ela não tenha um passado. Na verdade, a história oral é tão antiga quanto à própria história. Ela foi à primeira espécie de história.

Ora, a oralidade para ser aceite como conceito científico válido na abordagem da História da África e de seus povos, das literaturas africanas, e da antropologia, passou por vários crivos e de mitos de especialistas de diferentes escolas ocidentais, muitos destes, bastante radicais e preconceituosas, que lhe atribuíam as mais variadas críticas e interpretações. São bem conhecidos os autores, cujas teorias são ainda hoje testemunhos deste radicalismo exacerbado, quando se refere à África. Aos defensores destas teorias e radicalismos se destacam G. W. F. Hegel (1945; 1965); A. Gobineau (1963); E. Pittard, (1924; 1953); C. G. Seligman (1930; 1935), e outras tendências das novas gerações deste século, que continuam a branquear a realidade sociocultural do continente africano.

Ki. Zerbo (2009) ao referir-se a nova fonte histórica, afirmou:

> A tradição oral é ainda muito discutida como fonte histórica, embora cada vez menos. Os historiadores mais reticentes, a que chamaremos os "feiticistas da escrita", como Brunschvig (1962), continuam a negar qualquer utilidade à tradição oral. Os funcionalistas, que apenas veem nela mitos tecidos para as necessidades de uma causa, são pouco mais ou menos da mesma opinião. (KI ZERBO 2009)

Na realidade, o número de historiadores da África e africanistas cresceram muito nos últimos tempos. Dentre estes pioneiros defensores da Tradição Oral, Yves Person (1962), na sua obra, *Tradition orale et chronologie*, fez destaque aos primeiros historiadores africanistas europeus, H. Deschamps, J. Vansina, D.F. McCall, etc, que consideram a tradição oral como uma fonte tão respeitável como os escritos, embora em geral menos precisa.

Nos primórdios dos domínios da História, da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia, ciências de formação clássica europeia, foram elaboradas diferentes teorias e ideologias preconceituosas sobre o continente africano, a partir da segunda metade do século XIX, cujos autores alguns foram referenciados acima.

Ao longo desse período e até os dias atuais, vários questionamentos sobre a importância do estudo desse continente e de seus povos são elaborados e reelaborados a partir de perguntas como: Quem são esses africanos? De onde vieram? Que contribuições deram à humanidade? Que civilizações e saberes construíram ao longo dos tempos? O que fizeram de positivo digno de registro em nossos dias? Que tecnologias desenvolveram ao longo da história?

Entretanto, nada melhor do que referenciar alguns pronunciamentos de posições marcadamente radicais, e de diversos caminhos seguidos, que demonstraram a demarcação nítida do desconhecimento total que a intelectualidade ocidental tinha sobre a história do continente africano, ao evidenciar teorias e ideias preconceituosas sobre a não historicidade das sociedades africanas.

A título de exemplo, J.G. Hegel (1830), filósofo alemão, em suas aulas do curso sobre a *"Filosofia da História"*, em 1830, escreveu:

> A África não apresenta interesse, não apenas do ponto de vista da sua própria história, como pelo fato de que vemos ali o Homem num estado de barbárie e de selvajaria que o impede de ser ainda parte integrante da civilização, (...) A África negra não demonstrou nem mudanças nem desenvolvimento. (...) os povos negros são incapazes de se desenvolver e, até, de receber uma educação. (...) Essas populações não são capazes de assimilar os valores e normas "educativos". Por isso, o continente deve ser aqui apresentado apenas como se situando no limiar da História do mundo, pois é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido (...) (HEGEL apud KEITA, 2009, p.16).

O pensamento e as ideias deste pensador e filósofo europeu influenciaram sobremaneira as doutrinas filosóficas das ciências humanas e sociais das escolas europeias, de modo que os diferentes estudiosos dessas escolas passaram a enxergar o continente africano com o olhar diferenciado de subalternização e inferioridade, ante o mundo ocidental, considerado civilizado e superior. Vale relembrar que a África, como qualquer outro continente, tinha a

sua própria história, a sua educação, os seus valores ético-morais concebidos pelos seus povos e frutos das suas necessidades, das suas exigências, dos seus princípios e normas que só diziam e dizem respeito ao próprio continente.

Nesse contexto, a Europa negava qualquer manifestação de valorização e reconhecimento da capacidade dos povos africanos. Por essa razão suas ideias e pensamentos demonstravam o desconhecimento total do continente africano. Foram pensamentos anacrônicos e até mesmo paradoxais, uma vez que, na Europa, na segunda metade do século XIX, já afluíam muitas informações sobre a África e suas populações, escritas por missionários, comerciantes, agentes administrativos, para além de relatos de viajantes e exploradores, muitos desses especialmente enviados por dignitários, como foi o caso de Leopoldo II, Rei da Bélgica.

Pronunciamentos diferenciados no campo biológico, sociológico, psicológico e antropológico continuaram a ter lugar sobre a realidade do continente africano e dos seus povos. E dessa vez, utilizando o conceito de "raça", como o único elemento definidor da diferenciação entre povos ditos' civilizados *e primitivos'*. Do lado francês, Arthur de Gobineau (1853) (precursor da filosofia do Nazismo), em sua obra intitulada "*Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*", em dois volumes, de 1853 a 1855 utilizou um axioma que, de imediato, afirmaria: *"*a questão étnica domina todos os problemas da História (...) e a desigualdade entre as raças é suficiente para explicar toda a cronologia dos destinos dos povos*"* (Keita, 2009, p.20). Gobineau quis com isso, demonstrar que existiam raças fortes (superiores) e raças fracas (inferiores) e que a única raça pura no mundo era a 'ariana'. Tudo isso visava ao propósito de contrapor a realidade Euro-Ocidental com a africana, a 'Primitiva e Selvagem'.

No campo antropológico, vários cientistas deram seguimento a essas teorias, destacando-se Eugène Pittard (1924), professor de Antropologia na Universidade de Gênova e diretor do Museu de Etnografia, na sua obra clássica, "*Les Races et l'Histoire, Introduction Ethnologique à Histoire"* que, utilizando o conceito 'raça', afirmou:

> As raças africanas propriamente ditas, postas de lado as do Egito e de uma parte da África Menor, não participaram de maneira nenhuma na história tal como a compreendem os historiadores (...). Só duas raças humanas habitando a África desempenharam um papel eficiente na História universal: em primeiro lugar e de maneira considerável, os egípcios; depois os povos do norte da África (PITTARD *apud* MBOKOLO, 2009, p.50).

Nesse sentido, foi utilizado no estudo da historiografia africana o conceito de 'raça', visando à divisão de África, a sua inferiorizarão, e o estabelecimento de hierarquias diferenciadas entre as populações do continente. Conceitos como esse contribuíram para um estudo estereotipado e preconceituoso do continente africano.

Entretanto, os estudos mais sérios e sistematizados sobre o continente africano e seus povos ganharam um novo impulso após a Segunda Guerra Mundial, a partir das produções escritas dos intelectuais africanos e africanistas que, de uma forma marcadamente acadêmica e científica contribuíram para aceitação de novas ideias sobre a África nos meios acadêmicos.

A realização em Paris, em 1950, do Primeiro Congresso Internacional de Ciências Históricas no fim da Segunda Guerra Mundial, e da afirmação da Escola dos Annales contribuíram para o estudo inovador da história social. Era o despertar dos intelectuais africanos e a sua diáspora, que já estavam se preparando nas universidades das suas antigas metrópoles, para os estudos diferenciados sobre o imenso continente africano. E o primeiro passo seria dado no domínio linguístico e antropológico, onde os diversos questionamentos sobre os saberes e os

conhecimentos endógenos do continente e de seus povos começavam a obter as suas respostas.

Ki-Zerbo (2009, p.9), à época, estudante de História na Universidade de Sorbonne, afirma "(...) Só é possível conhecer bem um povo, como um indivíduo, se esse conhecimento alcança certa dimensão histórica. Para julgar ou extrapolar não é suficiente o conhecimento da realidade atual. É o conhecimento de toda a curva que conta".

Assim, a temática da tradição oral que até então, era pouco discutida e sem uma aceitação plausível aos olhos de alguns historiadores e antropólogos ocidentais começava lentamente a ganhar seu espaço de afirmação, como método científico de pesquisa histórica sobre o continente africano e as suas civilizações milenares.

Mesmo assim, ainda persistiam algumas dúvidas na utilização deste novo método por parte de funcionalistas e de africanistas ocidentais que mantinham uma visão eurocentrista de análise e interpretação dos fatos históricos e culturais do continente africano. Estes continuavam a levantar pontos de vista destoantes, e os discursos retóricos em relação aos mitos decorrentes da falta de documentos escritos, da ausência de uma cronologia aceitável, que trouxesse consigo um encadeamento coerente dos fatos, dificultando ou falseando as relações causais.

4.6.1. O discurso crítico africano como debate ou o olhar africano da questão

Para os intelectuais africanos e os diferentes africanistas europeus, alcançadas as independências africanas, lançou-se o grande desafio para a elaboração e o estudo da História Geral de África. Deste esforço resultou da elaboração dos mais variados trabalhos científicos e na criação de centros e institutos de investigação científicos no continente africano e nas antigas metrópoles.

Inicialmente a primeira questão posta girou em torno dos conceitos operatórios e terminológicos que se levantavam na atribuição das designações as tradições orais africanas, de literatura\oral, literatura popular\tradicional, literatura\conto etc. Tudo isso implicava encontrar ou delimitar o *corpus* dos diferentes textos orais intimamente ligados às tradições dos povos africanos. Após várias discussões sobre os problemas terminológicos, o discurso crítico sobre o material produzido reuniu o consenso sobre o conceito de oralidade. No contexto africano, segundo Mafalda Leite, (1998, p.11), a oralidade tem uma dimensão ampla, abrangendo o sentido da Oratória e Tradições Orais ou, ainda, de Literatura Oral.

A diferença entre oralidade e escrita, em relação à África e aos seus povos tem como ponto de partida as bases teóricas ideológicas defensoras de uma África a-histórica. A este propósito, Honorat Aguéssy (1977), citado por Mafalda Leite (1998, p.17), justifica:

> Lembramos que uma das características das culturas africanas tradicionais, a sua característica fundamental, é a oralidade. Enquanto, no quadro da escrita, as fontes de valores são os "autores" e as suas obras, o que cria reflexos culturais que levam os pensadores a negar qualquer réstia de pensamento onde não encontrem obras escritas, devemos hoje reconhecer que a oralidade pode produzir obras culturais muito ricas. (…) quando falamos de oralidade como característica do campo cultural africano, pensamos numa dominante e não numa exclusividade (LEITE, 1998, p.17).

No campo histórico e antropológico, muitos africanistas europeus se dedicaram ao estudo aprofundado das sociedades africanas, sobretudo, da sua Tradição Oral. Alguns estudos foram

feitos por volta da década de 30 e outros iniciados após a segunda guerra mundial e após a independência dos estados africanos.

A realização da Conferência de História Africana em Londres, em 1953, marcou a entrada e a aceitação da tradição oral no centro das preocupações de todos aqueles que se interessavam pela história e memória dos povos da África. Por outro lado, os críticos em relação à realidade africana não deixaram de exteriorizar os seus preconceitos e algumas reservas ainda infundadas sobre este continente.

Neste quadro de análise dos trabalhos valiosos sobre a África situam-se os de D. Westerman (1953) sobre a história de África ao Sul do Saara. A história dos povos de África Negra de Cornevin (1960), que consagrou numerosas páginas à tradição oral. Por outro lado, J. Vansina (1965) antropólogo belga, historiador da África Central, membro do Comitê Científico da UNESCO para a elaboração da História Geral da África, na Universidade de Virgínia, EUA, na sua obra *De La Tradition Oral: Essai de méthode historique* faz um estudo e uma apresentação dos mais completos sobre a história oral africana, de reconhecida cientificidade acadêmica em nossos dias. Com base nessa obra demonstrou que é possível aplicar-se, de forma científica e metodológica, um método de crítica histórica rigorosa à tradição oral.

Da parte de África, surgiu em defesa dessa nova fonte histórica para o estudo da Tradição Oral em África, o grande patriarca e tradicionalista maliano, Amadou Hampatê Bâ, logo no início dos trabalhos sobre a elaboração da História Geral de África (1960), projeto da UNESCO, defendendo a conservação, a preservação da memória coletiva do continente africano, dos saberes endógenos, como único meio da conservação deste vasto patrimônio de uma grande parte da história da Humanidade. Nesta altura, afirmou:

> Do mesmo modo que o organismo internacional (UNESCO) lançou uma campanha para salvar os monumentos egípcios da inundação que iria ser provocada pela construção da barragem de Assuão, do mesmo modo deve salvar-se um gigantesco patrimônio oral da destruição, do desaparecimento que é a morte dos detentores do passado complexo de todo um continente, os únicos depositários (os mais velhos da África). As nossas Sociologias, Histórias, Farmacopeia, Geotecnia, Agricultura, etc, estão conservadas na memória de homens sujeitos à morte e morrendo de facto, a cada dia que passa. E isto equivale ao "incêndio de um fundo cultural" (ainda não explorado). (...). Na medida em que admitimos que o humanismo de cada povo é o patrimônio de toda a humanidade, se as tradições africanas não são recolhidas a tempo e postas no papel, elas faltarão um dia nos arquivos universais da Humanidade. Por isso, em África cada Velho que morre é uma biblioteca que se queima. (HAMPATE BA *apud* KEITA, 2009.p.37).

A maior particularidade dos povos africanos circunscreve-se na defesa no seu patrimônio cultural e histórico, parte importante de toda a Humanidade. Este patrimônio permite-lhes dar conta do seu percurso histórico ao longo da linha do tempo, da sua organização política, social, cultural e espiritual. Nesta base está assente a sua educação e a iniciação das suas Comunidades, mantendo-se o equilíbrio das mesmas, das suas sociedades que não conheceram ou ainda, que não desenvolveram de forma linear a escrita.

Por estas razões e outras, falar de Tradição Oral em África equivale a falar sobre todos os conhecimentos e aprendizados que são transmitidos pela palavra e conservados através da memória coletiva de todo um continente. Ao fazer-se uso das tradições orais para uma reconstrução histórica e educacional é preciso que se tenha em atenção à grande variedade dos

tipos de gêneros de tradições orais: genealogias, epopeias, listas dinásticas, mitos de origem, textos rituais, textos religiosos, provérbios, canções lisonjeiras ou panegíricas.

Deste modo, deve-se ressaltar que cada texto oral é específico dentro da sua essência e deve ser objeto de um estudo particular integrando-o depois a outros. É evidente que um provérbio não tem numerosas referências históricas, mas representa um acúmulo valioso e rico de normas, padrões morais com um objetivo educativo, ao passo que as epopeias acumulam fatos históricos, fatos morais e religiosos (KEITA,1989).

Todavia, para se chegar a compreensão dos fatos é necessário conhecerem-se as condições de transmissão e a estrutura social sobre a qual se assentam a base da transmissão e daí poderemos obter uma visão das possíveis deformações sistemáticas ocorridas, confrontando-se os diferentes tipos de fontes que se contradizem e que possibilitem descortinarou esclarecer os fatos histórico e culturais ocorridos no passado das suas comunidades.

Por outra parte, no Brasil a preocupação com o estudo de assuntos do continente africano, teve o seu início após o fim da Segunda Guerra Mundial, em meados do ano 1950,por um lado, com o início do processo de descolonização e de autodeterminação dos povos africanos, isto é, da sua libertação do jugo colonial a que estavam submetidos, possibilitou o fluxo de mais circulação de pessoas e de diversas informações sobre o continente africano por parte de muitos intelectuais desejosos de conhecer e aprofundarem os laços históricos e culturais que os uniam ao continente berço ou ainda para uma melhor compreensão e aprofundamento dentro de uma nova perspectiva das relações de África com o Brasil.

Na outra vertente, com o desenvolvimento das ciências sociais, históricas e políticas nas universidades brasileiras, começou a colocar-se a questão do estudo da identidade do negro ou ainda o Afrodescendente. Para Luena Nunes Pereira, dando prosseguimento aos estudos sobre o continente africano na América Central e Latino, durante os anos 50 surgiu uma geração de historiadores das ciências políticas, preocupados com a coleta de dados biográficos dos notáveis, que iniciou atividades com a intenção de reunir materiais suficientes para os historiadores.

O pioneiro foi um trabalho de amadores, sem uma reflexão metodológica e que depois veio a beneficiar os correspondentes documentais do comitê de história da segunda guerra mundial. No prosseguimento das suas atividades, em 1956 foram registrados os arquivos sonoros do instituto Nacional de Antropologia para a recordação dos chefes da Revolução Mexicana.

Em 1975, com a realização do Congresso Internacional de Ciências Históricas de São Francisco, uma nova geração veio marcar esse período com a criação e multiplicação de várias instâncias de discussões voltadas para a história oral, que incentivou a aceitação dos estudos sobre a oralidade pelas universidades e a aproximação com os museus e arquivos devido ao aumento de trabalhos científicos e de pesquisa direcionados para reflexões epistemológicas e metodológicas acerca da temática.

Assim, após as independências dos países africanos, os intelectuais africanos preocupados com o resgate dos conhecimentos endógenos dos seus povos e no intuito de selibertarem das designações de ‘literatura ultramarina”, “literatura africana” de expressão portuguesa, que os mantinham ligados aos lastros coloniais patentes nessas nomeações, decidem empreender a sua caminhada em busca de formulações epistemológicas e metodológicas adequadas aos seus respectivos contextos e manifestantes das suas próprias realidades socioculturais no campo de estudos literários africanos, anglófonos, francófonos e lusófonos.

Dessa forma, o discurso crítico tem início com o movimento da Negritude, com Aimé Césaire, Leopoldo Sédar Senghor e René Depestre, que procuraram buscar a afirmação cultural da herança africana em toda a sua dimensão. Assim sendo, os africanos seguidos por diferentes africanistas, decidem empreender a longa marcha pelos complexos e inúmeros caminhos em busca da tradição oral africana, preservada e resguardada pelos seus guardiões tradicionalistas.

Como ponto de partida, a busca visava à coleta e estudo dos diferentes textos, sua fixação e classificação e, finalmente, a sua incorporação nos universos da escrita literária. Para os historiadores africanos, o campo estava aberto para uma abordagem mais endógena da problemática da historiografia do continente africano.

> Nós, os historiadores africanos, realizamos a mudança indo mais longe. Afirmamos a necessidade de (ré) fundar a história a partir da matriz Africana. O sistema colonial prolongava-se até a esfera da investigação. A pesquisa era um dos instrumentos da colonização, a tal ponto que a investigação histórica tinha decidido que não havia história africana e que os africanos colonizados estavam pura e simplesmente condenados a endossar a história do colonizador. Foi por esta razão que dissemos que tínhamos de partir de nós mesmos para chegarmos a nós próprios (…). Procuramos novas fontes da história Africana, particularmente a tradição oral (…). De qualquer modo, reconstruímos a história sobre bases que, embora não sendo especificamente africanas, são essencialmente africanas. Pode-se dizer que nós os historiadores, fizemos um enorme esforço. Não digo que fizemos tudo, mas partimos da metodologia, da problemática, da heurística da nossa disciplina para renová-la, também a serviço do continente africano em primeiro lugar, mas em primeiro lugar ao serviço da ciência (KI-ZERBO, 2009, p.15).

O continente africano começava, assim, a dar respostas aos principais problemas do seu estudo. Mas, o caminho a ser percorrido ainda era longo. Colocava-se de modo muito preocupante, o campo do saber científico, concretamente, o caminho do domínio da educação. Era preciso partir dos saberes culturais ancestrais que foram acumulados ao longo dos tempos e torná-los parte integrante da formação das novas gerações.

As sociedades africanas, em geral, e as de Angola, em particular, são portadoras de vários saberes, de tecnologias que foram interrompidos após os contatos com os europeus, a partir do século XV. Foram saberes que criaram estruturas próprias e que foram transmitidos de geração em geração, a partir de instituições próprias de técnicas culturais tradicionais, de escolas iniciáticas criadas para o efeito.

Das reflexões feitas sobre a tradição oral, entendemos que a oralidade nas sociedades africanas, em geral, é o conjunto de narrativas de tradição oral dos vários segmentos que constituem o reservatório dos valores culturais de várias comunidades com raízes e personalidades culturais fortemente locais e regionais.

Nas comunidades de base campesina, a preservação dos valores culturais patrimoniais é mantida pela tradição oral que é transmitida de geração em geração pelos seus guardiães, que são os *griots*, os mais velhos, os tradicionalistas e outras entidades (curandeiros, adivinhos, ferreiros, *nganga*, *kipovi* de idoneidade reconhecida pelas suas comunidades, Mafalda Leite (1998) apud Pascal procura justificar, dizendo:

> Em certos textos mais esotéricos, como os textos iniciáticos, é guardada a razão do conhecimento, mais do que a razão de conhecer, entendida a

> primeira abrangendo a via para aceder à verdadeira percepção do mundo e da essência das coisas. O conteúdo revelável é guardado para o iniciado e o acesso ao sentido essencial subjaz na repetição ordenada das palavras, via necessária para chegar à revelação (LEITE, 1998, p.22)

Assim, a tradição oral para as sociedades da oralidade, como são as nossas em Angola, é um elemento indispensável na formação das novas gerações. Corroborando com Lourenço de Rosário (1989):

> É um veículo fundamental de todos os valores, quer educacionais, sociais, político-religiosos, econômicos e culturais, apercebendo-se facilmente que as diferentes narrativas são a mais importante engrenagem na transmissão destes valores. A sua importância reside no seu papel e caráter exemplar e moderável. (ROSÁRIO, 1989, p.47)

Para as nossas comunidades é nas narrativas que subjazem os princípios, as normas, as regras e as interdições que determinam a convivência das pessoas cuja finalidade contribua para a prevenção das transgressões e outros elementos prejudiciais à comunidade. Logo, as narrativas da tradição oral regem-se pelos princípios e normas de conduta da própria vida, regendo-se na história dos clãs, dos diferentes sistemas de parentesco, das genealogias, das linhagens matrilineares e patriarcais, das normas de convivência, da vida mágico-religiosa, dos ritos iniciáticos, da realidade cosmológica, e do respeito do patrimônio coletivo e singular da comunidade.

Nas narrativas da tradição oral, o homem desenvolve o pensamento lógico e atinge o saber e o saber-fazer e consequentemente, o alcance do conhecimento. Pois de acordo com Matos (2005, p.5). “Além da função da memória, que é mais desenvolvida, o importante nas sociedades orais é a força que tem a palavra e o laço que a une ao homem”.

É importante compreender algumas diferenças que existem entre uma sociedade tradicional Africana, em geral e de Angola em particular, a partir dos métodos e técnicas utilizados pelas comunidades na preservação e resgate de seus valores culturais através da oralidade.

> A oralidade não implica ausência ou privação da escrita. Ela se define positivamente como técnica e uma psicologia de comunicação a partir do momento em que se reflete sob três temas fundamentais: a problemática da memória numa civilização de oralidade, a importância sociológica e ética da palavra proferida, enfim da cultura dada, transmitida e renovada através dos textos orais donde as estruturas ritmadas são de procedência menos técnicas e de atenção (MAURICE, 1971, p. 9).

Entretanto, entre as nações modernas, onde a escrita tem primazia sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura. Felizmente, este conceito infundado começou a desmoronar após as duas últimas guerras, graças ao notável trabalho realizado por linguistas, antropólogos e etnólogos de diferentes países. Hoje, a ação inovadora e corajosa da UNESCO levantou o véu que cobria estes tesouros do conhecimento transmitido pela tradição oral, que pertencem ao patrimônio cultural de toda a humanidade.

Para alguns estudiosos todo o problema se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. “O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale na maneira de abordar e aplicar critérios adequados de análise e de interpretação”, (A.

HAMPATÉ BÁ, 1980, p.181). Aqui o materialismo histórico não é estranho como método. As sociedades angolanas de tradição oral são civilizações da palavra.

Os testemunhos escritos, sobre a história dos africanos pelos europeus começaram a aparecer aproximadamente no século XVI. Mesmo assim, do que sabemos esses documentos não abrangiam todos os aspectos das suas atividades. Por isso, seria um erro grosseiro limitar a história destas sociedades a partir deste momento, o que aniquilaria imensos períodos do seu passado. Daí o valor de todos os ensinamentos que a tradição oral transmite de geração em geração.

Em Angola, as instituições como *Kibanga, Seka, Odjango, Otchoto, Olupale, aparecem* como verdadeiras escolas, onde os anciãos e os pais contam todos os aspectos interessantes dos antepassados e relacionados com a vida, origens das genealogias das famílias, contos e provérbios de todos os gêneros, incluindo os recreativos. São instituições criadas e estruturadas com o fim de preparar os jovens para a vida. Com base numa transmissão cuidada das tradições orais.

Os guardiões da tradição oral têm a habilidade de conservar e transmitir todos os ensinamentos recebidos dos antepassados.

> Na realidade, uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar de elocuções – chave, isto é, a tradição oral (VANSINA, 1980, p. 1983).

Estudiosos africanos argumentam hoje que a educação africana ainda está aquém de absorver a realidade endógena baseada nos conhecimentos africanos. Como observa Ki-Zerbo (2006)

> A educação africana deveria ser endógena e basear-se no máximo na acumulação dos conhecimentos africanos. O problema é que muitos quadros africanos voltaram às costas a este armazém de conhecimentos. Estando mais virados para o que aprenderam ou pouco retiveram da sua iniciação às ciências "modernas". Muitas vezes, não conhecem nada das realidades e das coisas que os rodeiam; caíram na armadilha. (KI ZERBO, 2006, p. 95).

Esta realidade continua presente nas grandes discussões sobre a educação em África, muito embora os especialistas recomendem aos responsáveis pela elaboração das políticas de educação a inclusão de conteúdos que reflitam sobre os aspectos culturais nos currículos escolares. Quijano (2010) argumenta que a visão eurocêntrica não é uma marca apenas dos povos colonizados pelos europeus, mas está presente também entre aqueles que foram educados sobre sua hegemonia.

O conhecimento do passado da história de Angola como acontece com qualquer outra sociedade negro-africana, exige um estudo e uma compreensão sobre a vida dos povos que constituem o território nacional angolano, as suas reivindicações pelo progresso, suas lutas contra a dominação estrangeira, com o fim de preservar a sua identidade, expressa através dassuas línguas, das suas tradições, seus hábitos, usos e costumes e suas técnicas tradicionais. Não obstante essa urgente demanda, ainda assim, observa-se que a educação tradicional não tem sido suficientemente valorizada do ponto de vista do seu contributo para a construção da cidadania angolana e da identidade cultural. Como assinala Eugénio da Silva (2011, pág. 1)

> A educação tradicional continua ainda confinada ao contexto rural, e não tem sido valorizada no que se refere ao contributo para a concepção de uma

> cidadania angolana remetendo-se para a educação oficial a tarefa da criação do cidadão imbuído de consciência social. (SILVA 2011, pág. 1).

> Ainda de acordo com Ki-zerbo (2006), o conhecimento endógeno sobre África carece de uma investigação científica e sistematizada feita pelos próprios africanos de modo que seus resultados tragam para a sociedade de um modo geral uma nova compreensão a respeito dos saberes africanos. É necessário também que esses intelectuais superem as visões e análises distorcidas que foram perpetuadas por muito tempo através da formação recebida nas instituições ocidentais.

4.6.2 A Tradição oral como fonte histórica e da Educação.

Falar de educação nos dias de hoje, é fazer referência a um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente. Trata-se de um processo que pode ser desenvolvido na escola, na família, na rua, nos meios de comunicação social, comunidade e demais situações. Ficando, cada vez mais em evidência, o reconhecimento de que diferentes sociedades têm maneiras distintas de educar. Não existindo, por esta razão, uma formula única nem um único modelo de educação.

Esta abrangência da concepção do fenômeno social educação, resulta de mudanças nas conjunturas sócio-políticas e econômicas que, dentre as várias consequências, implicou uma ampliação da conceituação desse processo, deixando este de se restringir aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo, da comunidade (GOHN, 2011).

Nesse novo paradigma educativo, a cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história, onde ela se constrói. Deste modo, ela está constantemente se modificando, mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração para outra. Nesse contexto, a educação de um povo passa a consistir, então, no processo de absorção, (ré) laboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação (GOHN, 2011).

A pertinência dessa nova concepção tem sido a de acentuar que a escola enquanto instituição história não existe desde sempre nem nada garante a sua perenidade. Foi e é funcional a certas sociedades, mas o que é realmente essencial a qualquer sociedade é a educação. A escola constitui apenas uma de suas formas, e nunca de maneira exclusiva (TRILLA, 2008).

Nesse sentido, pode-se também considerar a educação não formal como um dos elementos fundamentais e constitutivos do processo de formação dos seres humanos, independentemente de classe, origem, ou qualquer outra forma de identidade ou pertencimento social, econômico, cultural, linguístico ou político.

No leque de saberes e aprendizagens geradas pela educação não formal podemos citá-la como presente na preservação de bens móveis e imóveis da cultura e do patrimônio; detectar sua importância no trabalho de memória em museus e acervos, e no resgate das tradições das comunidades tradicionais, originárias; na promoção da educação ambiental, educação para a cidadania, nas artes, no trabalho sociocultural com todas as faixas etárias humanas – idoso,

mulher, criança, adolescente; assim como suas diferentes identidades: étnica, racial, sexual, religiosa, nacionalidades etc. (GOHN, 2011, p.11-12).

Essa educação não formal tem como escopo de trabalho a formação do indivíduo para o mundo, abrindo janelas para novos conhecimentos, criando canais de aprendizagem que poderão levar os indivíduos à emancipação de formas de pensar e agir social. Trata-se nesse caso, parte da formação de todo ser humano (GOHN, 2011).

No caso das sociedades africanas e suas diásporas, a problemática do ensino da sua história, no contexto da história da humanidade, torna-se uma questão muito candente, porque procura averiguar o passado dos povos deste continente, repensá-lo a fim de reconstituir sua trajetória histórica a partir das próprias experiências africanas. Isso faz da história de África, a história de uma tomada de consciência. Trata-se para os africanos da procura de uma identidade por meio da reunião dos elementos dispersos de uma memória coletiva.

Ao iniciarmos a explicitação das problemáticas que orientam a pesquisa, faz-se necessário, neste momento, buscar definir o que entendemos por educação tradicional. De acordo com Géraud e Pottier (ITOUA, 2006), a tradição pode se definir como um conjunto de mensagens (históricas, religiosas, políticas, técnicas, etc.,) recebidas do passado e transmitidas de geração em geração.

Ela também pode ser apreendida como um sistema, quer dizer o conjunto de valores, de símbolos, de ideias e de limitações que determinam a adesão a uma ordem social e cultural justificada pela referência ao passado, e que assegura a defesa desta ordem contra a obra das forças de contestação radical e de mudança. Mas, a noção de tradição pode ainda servir para determinar um tipo de sociedade, a sociedade tradicional, a qual era, durante muito, considerada pelos antropólogos como o seu objeto de estudo privilegiado.

Outro estudioso que se debruça sobre a temática, o historiador africano Pierre Kita (2004), afirma que a palavra tradição não é sinônima de retrógrado ou estático, pelo contrário, a concebemos aqui, antes de mais, como um subsistema dinâmico que faz parte da própria vida. Nesse sentido, ela não se confunde com o passado e até o transcende. Assim concebido, a tradição não mais funciona como polo oposto de modernidade.

Baseando-se na perspectiva do mesmo autor, gostaríamos de realçar que, não estamos considerando aqui tradição em oposição a modernidade, uma vez que tradição e cultura não são paradigmas eternamente válidos, porque estão em permanente mutação. Acredita-se antes, numa relação de complementaridade onde interagem o tradicional e o moderno dando lugar a invenção e recriação. Nesse sentido, a tradição instalou-se na modernidade, exercendo sobre ela a mesma eficácia ambígua, contraditória e corrosiva que a modernidade tinha projetado, durante muitas décadas, sobre a tradição.

No caso da educação tradicional, observa-se que ela coexiste hoje com outras instituições educativas de implantação mais recente. As tradições sobre as quais esta educação se baseia podem ser definidas como um conjunto de idéias, doutrinas, modos, de práticas, de conhecimentos, de técnicas, de hábitos e de atitudes transmitidas de geração a geração aos membros de uma comunidade humana. Esse tipo de educação tem sido utiliza durante muitos anos na África como um sistema de ensino ligado ao modo de vida das populações para a sua sobrevivência (VIEIRA, 2004, p.28).

Para efeitos do nosso trabalho, utilizaremos o termo educação tradicional, para designar a educação implícita e transmitida nos contos, nos provérbios, nas histórias, nos mitos e ritos,

na música e dança, ou seja, em todas as manifestações culturais das diferentes comunidades africanas. Neste contexto a aprendizagem se processa com base na tradição oral como testemunho transmitido de geração em geração e, é fundamental, na formação para a cidadania, para o exercício da civilidade no convívio com o outro e na utilização de padrões éticos, para o reconhecimento e aceitação da diversidade cultural e suas diferenças, para a prática da não violência em todas as esferas da vida (GOHN, 2011, p.11).

Na concepção de Erny, a educação tradicional alcança seu mais alto nível por meio dos ritos de iniciação. Durante este período, a ação educativa é consciente. Os ritos de iniciação marcam a passagem da adolescência para a idade adulta e têm a tarefa de fazer o adolescente capaz de suportar o peso, enfrentar dificuldades e de penetrar nos segredos da vida nova.

As dificuldades inerentes a esses rituais visam desenvolver a resistência física do sujeito, para ele lutar contra qualquer tipo de violência, para preservar e garantir a unidade e a sobrevivência do grupo. O resultado mais importante dessa introdução é que o jovem que emerge é um homem completo, ele tem uma imagem clara e consistente da sua vida e sua sociedade, ele sabe o que os outros esperam dele e o que deles pode esperar.

A educação tradicional, diz o mesmo autor, tende a promover a coerência entre as gerações, dentro de um sistema de valores morais bastante estáveis, mas não estáticos. A educação tradicional é uma ponte entre gerações. É o meio pelo qual os mais velhos incutem uma visão do mundo e os valores seculares da comunidade aos jovens. E é por isso que, apesar de os eventos que ocorrem dentro da comunidade, reina uma estabilidade autêntica através da responsabilidade coletiva e não individual (modernidade).

Hampaté Bâ (1982), por seu lado, destaca o papel da família nesse processo de educação tradicional,

> A educação tradicional começa, na verdade, no seio de cada família, onde pai, mãe ou as pessoas mais idosas são mesmo ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições de vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, lendas, fábulas, máximas, adágios, etc. Os provérbios são missivas ligadas à posteridade pelos ancestrais (...) o ensinamento não é sistemático, mas ligados às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A experiência fica profundamente gravada na memória da criança (HAMPATÉ BÂ, 1982, p.)

Não podemos ignorar que nas sociedades de tradição oral a "palavra" sempre teve um lugar central na educação. Assim, os diferentes saberes e os valores éticos e morais são transmitidos de forma continuada e sistemática, garantindo a coesão e os princípios fundamentais que regem a vida da comunidade. As novas gerações são assim educadas a ser o objeto do seu próprio destino na vida, dentro do seu contexto sociocultural, fundamento da sua identidade como ser e homem íntegro da sua comunidade. A educação tradicional ou comunitária, ela visa à formação das jovens gerações no sentido do coletivo e para o coletivo. O individual não é sinal de pertença ao grupo. O ser só tem sentido dentro do grupo integrador, do coletivo da comunidade.

Por isso, tudo o que uma sociedade considera importante para o perfeito funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários sítios sociais e seus respectivos papéis para os direitos e obrigações de cada um, tudo é cuidadosamente transmitido.

Em Angola a existência de casas de reuniões dos velhos, isto é, ”Kibanga ou Seka”, no Norte, “Ondjango”, no Planalto Central e “Jango” no Leste, Otchoto no Centro, Olupale, no Sul, são a identificação da importância destas instituições da palavra no seio destas comunidades sem escrita, porque é através delas que a fala perpetua tudo que é criação e herança da realidade histórica e cultural destes povos.

O método de transmissão é comum a todas elas, isto é, as suas tradições são transmitidas de geração em geração a partir da memória e pela oralidade. Compreende-se que se baseando a sua consciência na tradição oral, não se descura este método de transmissão dos seus usos e costumes, para melhor fixação de princípios de orientação e de vida. Este método ainda faz parte do processo educativo tradicional africano, nos nossos dias.

No entanto, numa sociedade oral, isso é feito pela tradição, enquanto numa sociedade que adota a escrita, somente as memórias menos importantes são deixadas à tradição. Este foi um dos fatos que levou durante muito tempo os historiadores, que vinham de sociedades letradas, a acreditar erroneamente que as tradições eram um tipo de conto de fadas, canção de minar ou brincadeira de criança.

Toda a instituição social e também todo o grupo social, tem uma identidade própria que traz consigo um passado inscrito nas representações coletivas de uma tradição que o explica e o justifica. Por isso, toda a tradição terá a sua “superfície social”, utilizando a expressão empregada por H. Moniot: [...] Sem superfície social, a tradição não seria mais transmitida, e sem função, perderia a razão de existência e seria abandonada pela instituição que o sustenta. De acordo com Paul Zumthor (1985):

> O que se conhece como tradição oral de um grupo social é formado por um conjunto de intercâmbios orais ligados a comportamentos mais ou menos codificados, cuja finalidade básica é manter a continuidade de determinada concepção de vida e de uma experiência coletiva sem as quais o indivíduo estaria abandonado à solidão, talvez ao desespero (...) nossa própria cultura – racional e tecnológica – do fim do século XX está impregnada de tradições orais e sem elas dificilmente subsistiria (ZUMTHOR, 1985 *apud* MATOS, 2005, p.5).

A tradição oral repousa sobre certa concepção do homem, de seu lugar e de seu lugar e de seu papel no seio do universo. Para melhor situá-la em seu contexto global é preciso, antes de estudar seus diversos aspectos, remeter-se ao mistério da criação do homem e da instauração primordial da palavra (HAMPATÉ BÂ, 1994 *apud* MATOS, 2005, p. 13).

Quanto à dimensão educativa da oralidade, fica claro que ela está relacionada à educação no âmbito da formação do indivíduo e que deve se dar em todos os espaços sociais e não apenas na escola. Com efeito, a tradição oral angolana cuja transmissão e prática ocorrem num quadro de oralidade, seja dentro do sistema tradicional de educação formal representado pelas escolas de iniciação e instituições afins, seja através da participação nos acontecimentos e realizações da vida quotidiana que encarnam o sistema de educação informal, conforme Simão Souindula (FONSECA, 1996, p.16).

CAPÍTULO 5:

O REENCONTRO DA ÁFRICA CENTRAL COM SALVADOR E RECÔNCAVO BAIANO ATRAVÉS DA EDUACÇÃO TRADICIONAL AFRICANA DO NOROESTE DE ANGOLA.

5- O REENCONTRO DA ÁFRICA CENTRAL COM SALVADOR E RECÔNCAVO BAIANO ATRAVÉS DA EDUACÇÃO TRADICIONAL AFRICANA DO NOROESTE DE ANGOLA.

5.1 A LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DOS ESPAÇOS DO TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS NA ÁFRICA CENTRAL.

A data de entrada dos primeiros negros feitos escravos e trazidos para o Brasil ainda não foi totalmente elucidada pela historiografia. Segundo certas fontes, terão vindo já com Pero Capico, entre os anos de 1516 e 1526 (Goulart, 1975:95); ou vieram na primeira expedição oficial de povoadores em 1532 (Prado Júnior, 1974:37). No entanto, é evidente que negros e cana-de-açúcar andam indissociavelmente ligados nos primeiros séculos da colonização do Novo Mundo.

O cultivo da cana-de-açúcar começou no Nordeste, nomeadamente em Pernambuco, Alagoas, Sergipe e no Recôncavo Baiano, onde já proliferavam os engenhos no decorrer do século XVI. O açúcar passou a ser consumido em grande quantidade no continente europeu e, na segunda metade do século XVII, provocou não só no Brasil como também em grande parte da América, um crescente interesse pela cultura da cana-de-açúcar para a qual era necessária uma grande quantidade de mão-de-obra.

Os índios, escravizados de início pelos colonos portugueses, constituíam "uma mão-de-obra menos resistente e menos apta que os negros". Além do mais, os Jesuítas tinham-se encarregado de defendê-los, apoiados pela Corte portuguesa que decretou em 1570 a proibição da escravização dos mesmos (Pinto, 1979:177), sendo permitida apenas nos casos em que eles tivessem sido capturados numa "guerra justa" ou entre os antropófagos (Boxer 1969:102). Outras causas como a dizimação de muitos grupos nativos através das guerras, a introdução de doenças européias e a elevada taxa de mortalidade entre os escravos ameríndios fizeram com que, já na segunda metade do século XVI, fosse procurada uma solução alternativa para o fornecimento de escravos. Assim sendo, o comércio de escravos negros com a África Ocidental, já existente na época, expandiu-se e intensificou-se.

Neste sentido, após os ciclos do tráfico de escravizados já referenciados, foram os bantos que ficaram conhecidos como Congo-Angola, do segundo ciclo do tráfico, que foram trazidos para o Brasil, em substituição aos índios.

A presença de comerciantes portugueses à procura de negros nas costas de Angola, primeiro em Ambriz e em seguida no Dande e no Cuanza, data do século XVI. Com a decadência do Reino do Congo, o comércio de escravos nesta região começa a se intensificar e, no fim do século XVI, Luanda se transformou no mais importante porto para o tráfico com o Brasil. No final do século XVII, o porto de Benguela, mais ao sul, tornou-se o segundo porto mais importante para esta finalidade. Razões de ordens diversas contribuíram para o fato de a história de Angola ter sido até ao século XIX, inteiramente dominada pelo tráfico de escravos.

No século XVII, o Brasil recebeu um grande número de escravos de Angola, razão pela qual Viana Filho denomina o século de "Ciclo de Angola". Pinto (1979; 168) reforça esta tese e a complementa com uma citação de C. Boxer: Angola era "a pedra triangular do império português", pois a prosperidade do Brasil dependia da mão-de-obra de Angola e a prosperidade de Portugal dependia, com efeito, do açúcar, do tabaco, do ouro, e dos diamantes do Brasil.

As deduções lógicas das linhas de pensamento de Pinto (19790 e de C. Boxer (1969) deram resultados certos sobre o papel de Angola, durante o período do tráfico dos escravizados e depois da independência do Brasil. Perdida a colônia do Brasil, Angola passou a assumir e a ocupar o lugar deste, e a ser considerada ou tratada como a "Joia ou a Pérola" do Império Português em África, até a independência de Angola em 1975. A importância de Angola e das suas potencialidades econômicas permitiram a Portugal viver e sobreviver politicamente e economicamente, após a perda da maior colônia do Império Português no Brasil.

Àpartida se faz necessário a apresentação dos espaços geográficos dos estados do Kongo e do Ndongo de onde foram retirados, à força os africanos trazidos para as Américas, na condição de subumanos e escravizados. Luis Vianna Filho, estudioso da geografia da África, apresentou-nos seu estudo *O Negro no Brasil*, com os principais ciclos do tráfico negreiro, que o Brasil conheceu, sobretudo dos escravos trazidos para a Bahia:

I – Ciclo da Guiné. Século XVI,
II – Ciclo de Angola. Século XVII.
III – Ciclo da Mina. Século XVIII.
IV – Última fase. A ilegalidade. Século XIX.

Segundo Emilio Bonvini (2009, p.26), o segundo ciclo do século XVII, o ciclo do Congo e de Angola, trouxe para o Brasil, negros da zona bantu. Assim como o IV ciclo, do século XIX, trouxe com maior predominância, negros vindos de Angola e de Moçambique.

Desde o século XVI a região do Nordeste do Brasil, concretamente, o Recôncavo Baiano já tinha conhecido a produção da cana de açúcar que requeria muita mão-de-obra para o seu tratamento, desde o plantio até a sua transformação em produto final. A utilização dos índios de forma intensiva nesta dura tarefa de cultivo e tratamento da cana de açúcar trouxe consigo resultados físicos nefastos para os índios não habituados a este tipo de trabalhos forçados.

Os Jesuítas, conhecedores da realidade africana, a partir da experiência do cultivo da cana de açúcar na Ilha de S. Tomé, no Kongo e no Ndongo e da sua densidade demográfica, em defesa dos índios, e de forma a poupá-los dos trabalhos penosos da cana de açúcar, decidem pela vinda dos negros para os serviços do canavial. Porém, uma vez os Jesuítas concertados com os senhorios dos canaviais, decidem na busca dos africanos em substituição dos índios.

Daí o Pe. António Vieira (1648) missionário do Brasil, em defesa dos Índios, e no sacrifício dos africanos saídos do Congo – Angola, da Região da África Central Ocidental, para o plantio dos canaviais e mineração, nos seus sermões de catequização justificava: "*Sem negros não há Pernambuco, e sem Angola não há negros*".

Segundo Emílio Bonvini (2008, p.27):

> Para melhor apreender, ao mesmo tempo, a identidade dos escravos e das línguas atingidas pelo tráfico, é preciso ter presentes ao espírito os principais factores e acontecimentos históricos que caracterizam o tipo de tráfico praticado em direcção do Brasil. Durante todo o século XVI, os portugueses detinham o monopólio do tráfico, desde o porto de Arguim, as Ilhas de Cabo Verde, até o forte de São Jorge de Mina (até 1637), passando pela Ilha de São Tomé, acima do equador. Esta será para os portugueses o primeiro grande centro de distribuição de escravos levados do continente. (BONVINI (2008, p.27).

Emílio Bonvini situa o espaço geográfico e das línguas africanas de Angola, neste caso, o *Kikongo*, o *Kimbundu* e o *Umbundu,* os pontos de partida do tráfico de escravizados saídos do continente africano soba responsabilidade exclusiva de Portugal. Segundo Emilio Bonvini (2008, p.27): " esta nova política nasceu na sequência da iniciativa brasileira de Salvador Correia de Sá e Benevides (1602-1686) de reconquistar Angola, pela expulsão dos holandeses do porto de Luanda, em 1648.

K. Matoso (2003, p.22) sobrea presença de escravizados africanos bantu, atesta: "Desde o início do século XVII, o ciclo do Congo e de Angola coincide com a "fome de negros" gerada no Brasil pelas guerras luso-holandesas. Do Congo e de Angola vêm à Colônia os bantu da África equatorial e central, considerados excelentes agricultores".

A partir deste período, o Congo e Angola com as suas populações bantu marcam presença continuada no Brasil. Por outro lado, esta presença impulsionou a presença de outros agentes privados no concurso directo da busca directa de escravizados nesta parte da África Central a sul do equador. Para Boxer (1973), sobre o tráfico do século XVIII, escreve:

> Durante esse período, a iniciativa privada encarregar-se-á progressivamente do tráfico, havendo, no século XVIII, companhias domiciliadas no Brasil, cuja importância, dinamismo e flexibilidade levarão a estabelecer um comércio directo entre o Brasil e a África, evitando, assim, a etapa européia e subtraindo-o, por causa disso, do esquema clássico do comércio triangular que os outros países colonizadores conhecem. Essa nova política nasceu na sequência da iniciativa brasileira de, Salvador Correia de Sá e Benevides (1602 – 1686) de reconquistar Angola, pela expulsão dos holandeses do porto de Luanda, em 1648. No entanto, desde 1559, os portugueses estabelecidos no Brasil encarregaram-se de aprovisionar de mão-de-obra negra para suas terras brasileiras. (BOXER, 1973, p.236-254).

Porém, a presença cultural do Congo-Angola é muito referenciada nos escritos e discursos de vários autores que se vão dedicar aos estudos do período da escravatura em África e da sua diáspora africana no Novo Mundo. Sobre esta presença, Mônica Lima (2009), escreveu:

> A linguagem é um dos aspectos mais evidentes da contribuição cultural dos africanos trazidos para o Novo Mundo. Mas nem de longe é o único. Houve diversos aportes civilizatórios da África para o Brasil, e algumas regiões foram especialmente relevantes nesse processo, como é o caso de Angola. (LIMA 2009, p.11).

Por outro lado, para melhor se conhecer o fluxo de navios negreiros que transitavam entre Angola e o Brasil, Luis Filipe de Alencastro (2010), na sua obra, *O Trato dos Viventes*, demonstra o seguinte:

> Até aqui se deu o enfoque à deportação da gente angolana para as terras americanas. Cumpre agora observar o movimento inverso que singulariza nossa história colonial: as exportações de mercadorias brasileiras para a África. Conforme as conjunturas econômicas e os movimentos sazonais das correntes, as carreiras cobriam cinco percursos: Portugal – Angola – Brasil; Portugal – Brasil – Angola – Portugal; Portugal – Brasil – Angola – Brasil – Portugal; Portugal – Brasil – Angola - Portugal e enfim, Brasil – Angola – Brasil. (ALENCASTRO, 2010, p.248).

Pois, foi este o quadro do movimento que existiu entre Angola e o Brasil, desde o tráfico dos escravizados as mercadorias comerciais do Brasil. Seguindo a lógica da Mônica Lima, sobre

os aspectos linguísticos referentes às línguas dos escravos no Brasil, há vários estudos e escritos sobre elas. E em relação às línguas de Angola, julgamos não existirem muitas dúvidas sobre o assunto, desde o período do século XVII aos nossos dias.

Emilio Bonvini (2008, p.33), linguista francês em relação às línguas dos escravizados Congo-Angola, no Brasil, e sobre o *kimbundu* falado no Brasil e gramatizado em Salvador da Bahia, no final do século XVII, escreveu;

> O primeiro documento escrito data do fim do século. Tinha o título de Arte da língua de Angola e seu autor foi Pedro Dias, sacerdote jesuíta. Foi redigido no Brasil, mas publicado em Lisboa com as seguintes informações catalográficas; Arte da língua de Angola, oferecida a Virgem Senhora N.do Rosário, Mãy, e Senhora dos mesmos Pretos, pelo P. Pedro Dias da Companhia de Jesus. Lisboa, na Officina de Miguel Deslandes, impressor de Sua Ma-gestade.com todas as licenças necessárias. (BONVINI 2008, p.33).

Pensamos nós, que com o descrito na obra do Padre Pedro Dias, pode decepar todas as dúvidas que se colocam quanto à presença primaz dos Bantu saídos da África Central, no Brasil, em geral, e de forma particular na Bahia. Josivaldo Pires de Oliveira (2012, p.101), na obra *Populações Negras na Bahia,* faz uma chamada de atenção: "Num olhar mais cuidadoso é fundamental olhar para história da África Central e neste intuito pensar como as identidades associadas a essa região nos possibilita inter-relações com a Bahia e o modo como os escravos em diferentes regiões, recriaram no século XVIII e XIX". Oliveira (2012, p.101)

Na realidade, as presenças das identidades culturais africanas da África Central na Bahia são bem marcantes nos domínios linguísticos, da religião, das irmandades ou confrarias, com trabalhossobre a Capoeira Angola, a gastronomia, as congadas, afarmacopeia, a música e dança. Retomando Josivaldo Pires de Oliveira (2012, p.100), ao referir-se aos elementos da onomástica, faz o seguinte testemunho:

> Ao se tomar as reelaborações africanas na América, é fundamental nesse caso partir do princípio que nenhuma cultura, nem européia nem africana, sobreviveu intacta e inalterada à travessia do Atlântico. Em Maraú o que reconhecemos na toponímia, nos etnônimos e nas práticas culturais oriundos de Angola não seria diferente, são reelaborações expostas aqui. E o mesmo fenômeno se deu em diversos contextos por onde a mão-de-obra africana escravizada tenha passado sertão ou litoral. (OLIVEIRA 2012, p.100).

Logo, a presença de elementoslinguísticose culturais Congo-Angola é bem visível em todas as manifestações culturais de tradição bantu de Salvador e Recôncavo Baiano. Os escritos de alguns trabalhos feitos por autores que se dedicam ao estudo dos bantu assim o justificam, como: Arthur Ramos 2007); Carlos Serrano (2007); John Thornton (2004); Linda Heywood (2009); Yeda de Castro (2005); Kátia Mattoso (2003); Marina de Mello (2005; 2006); K. Munanga (2006; 2009); Eduardo David (2006); Regiane de Matos (2007); Josivaldo Oliveira (2012); Rosa C. Henckel (2005); S. Capone (2009) e outros autores atestam a primazia bantu da identidade cultural africana no Brasil.

O histórico da presença africana de modo geral no Brasil, e de forma particular em Salvador e Recôncavo Baiano, remonta desde o período do tráfico dos escravizados, que teve início em África desde o século XVI até a segunda metade do século XIX. Logo, a partir deste período regista-se à ruptura física entre o continente berço e a sua diáspora africana. Todavia, existe certa complementaridade que se vai manifestar nos saberes e conhecimentos levados e

preservados de memória das realidades socioculturais de África, concretamente, dos elementos linguísticos, da religião, das tradições culturais africanas, dos valores e comportamentos, da dança, música, da farmacopeia, das técnicas de cultivo e da exploração de minerais, que foram recriados e reafricanizadosem novos espaços, e em contextos completamente novos e distintos.

Na sua espiritualidade a diáspora africana manteve-se única, de base africana, apesar de algumas nuances resultantes das mudanças criadas pela sua condição de escravizada, mas, na sua espiritualidade ela manteve-se una. Neste sentido, ela sempre respirou e alimentou-se das suas bases socioculturais da África Mãe. Daí a existência ainda de elementos linguísticos da religiosidade africana nos seus ritos e cultos religiosos praticados pelos afrodescendentes nos terreiros de tradição bantu e de matriz Congo-Angola, em Salvador e Recôncavo Baiano.

Na perspectiva histórica de Marina de Souza (2009) sobre os estudos efectuados das manifestações culturais afro-brasileiras, escreve:

> Além dos traços físicos, talvez seja na música e na religiosidade que a presença africana esteja mais evidente entre nós. Como vimos, a religião tem lugar central nas culturas africanas, sendo esfera de onde vem toda a orientação para a vida, a garantia do bem-estar, da harmonia e da saúde. No Brasil as religiões africanas foram transformadas, ritos e crenças de alguns povos se misturaram com os de outros, e com os portugueses, mas nesses processos muitas características africanas foram mantidas. (...) quando falamos do Brasil escravista, vimos à importância e a disseminação dos calundus, em torno dos quais grupos de africanos e afrodescendentes se reuniam para reverenciar espíritos capazes de proteger, de curar e de orientar os que a eles recorriam. Os calunduzeiros e calunduzeiras mais famosos eram procurados até por brancos, senhores de escravos e mesmo padres, que tendo esgotado os outros recursos a que estavam mais acostumados, como missas, rezas, chás, sangrias e emplastros de ervas, buscavam nas religiões africanas solução para os males que os afligiam. (SOUZA 2009, p.132).

São testemunhos como este que nos permitiram assegurara certeza das nossas constatações, bemcomo, da identificação dos elementos característicos da educação tradicional africana do noroeste de Angola, que tiveram as suas implicações na educação das gerações dos afrodescendentes dos terreiros de tradição bantu, Congo-Angola, dos espaços de Salvador e Recôncavo Baiano. O que se constatou nos Terreiros visitados: Tanuri Junsara, do Engenho Velho, Banda Terreiro Le Congo, em Maragogipe e Bate-Folha, em Salvador.

5.2 O BANTU NO BRASIL

No contexto da diáspora africana no Brasil e de matriz bantu, no seu aspecto linguístico, Y. Castro (2001, p.34-35) traçou o seu histórico:

> No Brasil, o povo banto ficou conhecido por denominações muito amplas, principalmente *congos* e a*ngolas*, que encerram um sem número de etnias e línguas distribuídas entre os actuais territórios dos Congos e de Angola. É mais uma entre tantas outras dificuldades para precisar suas origens, ainda mais quando essa procedência é mencionada pelo nome do porto, da região de embarque ou do lugar de extração do cativo, tais como:

- SÃO TOMÉ, Ilha situada abaixo do Golfo da guiné, na costa atlântica dos Camarões e Gabão, foi um dos mais importantes entrepostos no tráfico de escravos para o Brasil;

- MOLEMBO e CABINDA, de Cabinda;

- LOANGO reino costeiro do povo *vili* ou *fiote*, que era tributário do reino do Congo, situado ao norte do actual Congo- Brazzaville;

- AMBRIZ, AMBRIZETE, norte de Luanda;

- BENGUELA E MOÇÂMEDES, costa sul de Angola;

- AMBOIM E CAÇANJE, interior de Angola;

- QUELIMANE, DE MOÇAMBIQUE.

Entre os bantos, destacaram-se pela superioridade numérica, duração e continuidade no tempo de contato direto com o colonizador português, três povos litorâneos: 1) bacongo, 2) ambundo e 3) ovimbundo.

1) *BACONGO*, falantes de *quicongo* (H 16), língua que engloba vários falares regionais de territórios correspondentes "grosso modo" com os limites do antigo reino do congo, hoje compreendendo no sul do Congo-Brazzaville até ao Cabo Lopes, no Gabão, sudoeste do Congo-Kinshasa e noroeste de Angola, nas províncias de Cabinda, Zaire e Uíge.

Daí foram levados para Lisboa os primeiros negros bantos escravizados, em lotes que se multiplicaram a ponto de surgir, na literatura portuguesa da época, imitação do falar crioulizante do negro em Portugal, como nos autos "Frágoa de Amor" e " O Colégio da Beira" de Gil Vicente (1965:68).

Para o Brasil, entre outras evidências, sua importância histórica reflete-se nos autos populares denominados de *congos* e *congadas,* que têm larga distribuição geográfica no país e nos quais se guarda a lembrança do Manicongo, título que era atribuído aos reis do Congo. A grandiosidade desse reino era de tal ordem que assim a ele se referiu Luis de Camões, nos Lusíadas, escrito em meados do século XVI:

"Ali o mui grande reino está de Congo (NB- formatar)
Por nós já convertido a fé de Cristo,
Por onde o Zaire passa claro e longo
Rio pelos antigos nunca visto"
(Canto Quinto 13)

O *quicongo* é uma das línguas nacionais de três países: a) República Popular do Congo, o Congo Brazzaville, b) República Democrática do Congo (RDC), Congo-Kinshasa, ex-Zaïre, e c) Angola. Dos seus falares regionais, são numericamente majoritários, no Congo – Brazzaville, o *quitando* (região central) e o *quilari* (no Nordeste). Registrados, no Brasil, o *muxicongo* (da região sul), *cacongo* ou *fiote,* esses dois falados em Cabinda (Angola).

2) *AMBUNDO*, falantes de *quimbundo* (H12), concentrados na região central de Angola, entre Luanda, sua capital, Malanje, Bengo e Cuanza-Norte até Ambriz, em território equivalente ao antigo Reino do Dongo (Kimb. Ndongo), chamado pelos portugueses de Angola, do banto "ngola" (o divino), título atribuído aos seus soberanos.

Para essa região o tráfico se voltou, no século XVII, após a decadência do reino do Congo, e Luanda foi tão importante para o Brasil nesse processo, que é invocada, em versos, por diferentes manifestações do folclore brasileiro como Aruanda, no sentido e África mítica, morada de todos os deuses e ancestrais.

OVIMBUNDO, falantes de *umbundu* (R11), localizada ao longo de uma região bastante vasta e povoada, abrangendo as províncias de Bié, Huambo e Benguela, ao sul de Angola. Uma das características é a presença, diante dos prefixos classificatórios, exceto na classe e, de um antigo demonstrativo "o-", que os bantuistas chamam de "aumento", como no próprio etnônimo *ovimbundo*.

No Brasil, este tipo de "aumento" sobrevive nos vocabulários recolhidos em Minas Gerais (MACHADO FILHO, 1944; GONÇALVES, 1995; QUEIROZ, 1998), Rio de Janeiro (VIOTTI, 1957) e em S. Paulo (VOGT e GNERRE, 1974), ao contrário do que verificamos na Bahia (Cf. ongombe e onjiira x ingombe e jira), o que deixa entrever a relativamente maior importância da presença ovimbundo naquelas regiões. Sua introdução, em contingentes mais significativos, a partir do porto de Benguela, no século XVIII, foi dirigida, sobretudo, para os garimpos de Minas-Gerais.

Ainda na documentação histórica:

1- Do Congo – Kinshasa e Congo – Brazzaville:

- ANJICO (B73) ou BATEQUÊ, povos que ocupam uma vasta região, à margem direita do Rio Congo, acima de Brazzaville, aos quais a historiografia brasileira costuma atribuir, erradamente, uma origem moçambicana;

- MONJOLO ou MUNZOLO, povos de língua cuainama, do sudoeste de Angola.

2 – De Angola:

- LIBOLO ou REBOLO (H25), noroeste;

- JAGA (H31), região central.

- QUIOCO (KII), região oriental, nas províncias da Lunda Norte e Sul, em territórios onde se encontrava o reino de Matamba, da Rainha Jinga, personagem das manifestações populares das *congadas*.

- BAILUNDO, provavelmente de "balunda" (L52), povo da região central de Angola, ou de "balundu" (A11), da parte ocidental dos Camarões e Gabão;

> - GANGUELA, nome dado pelos ovimbundos aos ambuilas, do sudeste de Angola.
>
> Já os denominados MOÇAMBIQUE e QUELIMANE, entre eles, macondes, macuas, rongas, transladados da então Contra - Costa, no cone sul-africano, seu número se mostra menos expresso no Brasil, em razão provável da distância no precurso marítimo tornar o tráfico naquela região menos rentável do que com a costa atlântica, principalmente para o nordeste do Brasil. Uma evidência é o número menor de folguedos populares denominados de Moçambique, em relação às representações de *congos* e *congadas*. (CASTRO 2001, p.34-35)

Ainda neste domínio linguístico, após termos já tratado dos ciclos do tráfico de escravos ao longo deste estudo, importa fazer - se uma resenha histórica neste domínio das línguas banto de Congo-Angola. Rosa C. Henckel (2005, p.30-31), na sua obra, Tráfico de Palavras: Africanismos de origem banto na obra, de José Lins do Rego faz o quadro histórico e linguístico das línguas africanas no Brasil, fundamentalmente, as banto de Angola, *Kikongo*, *Kimbundu* e *Umbundu*.

Henckel (2005, p.35-36) tendo estudado os empréstimos bantos de três línguas de Angola, no espaço físico entre Pernambuco e Paraíba, nos dá subsídios para a abordagem de alguns pontos históricos sobre a importância que desempenhou Angola, como fonte fornecedora de escravos para estes dois Estados. Julgamos interessante trazer para este estudo as principais línguas banto do Congo-Angola, presentes e faladas no Brasil, durante o período do tráfico dos escravizados.

Segundo Henckel (2005, p.39), os negros ao chegarem ao Brasil, eram selecionados pelos compradores de maneira a não ficarem juntos nem por línguas, nem por etnias, nem por famílias, a fim de impedir a sua organização em movimentos rebeldes contra os senhores. Na última etapa do tráfico, século do tráfico, séc. XVIII e início do séc. XIX, sobretudo, na sua fase ilegal (1831-1855), esta selecção já não era possível, o que acarretou a aglomeração de negros procedentes de uma mesma área, particularmente na Bahia e na zona de mineração.

Da presença dos bantos na Bahia e da influência quotidiana do *Kimbundu,* Luis Vianna Filho (2008) faz o seu testemunho:

> O maior contato, além da procedência da importação em massa de escravos subequatoriais, explica a maior influência do quimbundo na linguagem do Brasil, em comparação com a pequena contribuição das línguas sudanesas. É que, em todos os fatos para os quais fosse necessária a aproximação entre brancos e negros. Seria sempre mais sensível a presença do elemento banto. Não só na linguagem, mas também nos folclores, que é antes uma expressão do sentimento coletivo do que manifestação do grupo foi mais rica a colaboração banto. Edson Carneiro, que a princípio notara estar o folclore regional "fortemente impregnado de elementos bantos – os cacumbis, o samba, a capoeira, o batuque, os ranchos do boi...", escreveria mais tarde que de um modo geral se podia afirmar deterem os bantos "o monopólio do folclore negro da Bahia. " (FILHO, 2008, p. 194).

A influência bantu se fez sentir mesmo no seio da sociedade branca urbana de Salvador, nas irmandades e confrarias religiosas. O testemunho é de Vianna Filho (2005):

> Ao mesmo tempo em que os sudaneses cada vez mais se isolavam em torno ao culto religioso, os bantos, mais acessíveis, mais dóceis, disseminavam

> pela sociedade branca, atuando fortemente na sua formação. Sem receio de se degradarem ou um contato mais íntimo, participavam das diversões públicas, plena luz, exibindo pelas ruas da Bahia os seus folguedos sem consequência política. Em vez de procurarem manterem-se impermeáveis à catequese católica, agremiaram-se nas confrarias de S. Benedito e de Nossa Senhora do Rosário, em torno de cuja devoção se apressavam os fenômenos de sincretismo religioso (FILHO, 2008, p. 195).

A irmandade não era apenas um motivo de ordem religiosa. A sua função ia mais longe. Congregando os negros, principalmente bantos, para as solenidades católicas, reunia-os também para as festas populares tanto do seu gosto. E depois das missas, dos sermões longos, das procissões faustosas, seguiam-se as diversões públicas, cânticos e danças, onde se expandia a alma negra. Aí se desconheciam separações raciais, distâncias sociais, preconceitos religiosos. Brancos e negros se nivelavam no ambiente da rua democrática, que tanto aproxima, ignorando castas e privilégios.

Como vimos, ainda em 1786, pediam os negros das confrarias licença para, nas ruas da Bahia, dançarem e cantarem em língua de Angolana rua quem estava presente era o banto. Às suas festas, feitas a céu aberto, incorporava-se, participando desse ou daquele modo, toda a população, inclusive negros sudaneses. Nos folguedos do " Rei do Congo", nos ranchos do boi, nos sambas, na capoeira, de que tanto se orgulhavam, nas pantomimas das "cheganças" ou do " Imperador do Divino", angolas, congos e cabindas dominavam.

Vianna Filho (2008, p.195), consegue trazer o reconhecimento da procedência dos "cucumbis" por Nina Rodrigues, ao afirmar: "ser uma das poucas (tradições) porque este ramo da Raça Negra escapou à assimilação anônima que sofreu no Brasil". Ainda prosseguindo com o seu pensamento analítico sobre o banto, Vianna Filho (2008) argumenta:

> A observação, porém, somente será verdadeira se exprimir a integração fácil, livre de grandes reações, silenciosa, e por isso mesmo escapando muitas vezes à argúcia dos estudiosos do banto na sociedade colonial da Bahia. Integração, no entanto, que deixou marcas profundas, e cujos traços ainda sobrevivem na população grandemente mesclada de sangue africano.
>
> No Recôncavo, principalmente, será possível surpreender essas marcas legadas pelos negros subequatoriais. Nas festas mais populares, nas diversões simples dos domingos, aí está alguma coisa a denunciar a origem congo-angolesa. Seja na capoeira, no samba ou no berimbau. O berimbau, de notas uniformes e monótonas, enche tardes inteiras de ócio, agrupando trabalhadores rurais, que se espairecem ouvindo o instrumento primitivo. Ao seu som se fazem desafios de capoeira, os contendores envergando uniformes de marinheiro, de calças descidas apenas até ao meio da perna, enquanto os circunstantes acompanham com palmas, a melodia que se repete.
>
> E as horas passam rápidas enquanto os contendores disputam a primazia com golpes de agilidade, e as tardes vão morrendo envolvidas num halo de saudade e recordação inconscientes das terras africanas. (FILHO 2008, p.196).

Pelas asserções de Vianna Filho, se pode perceber e compreender o papel do banto na sua integração na sociedade baiana e do recôncavo. Contudo, apesar de todas as restrições e das

situações adversas que lhes rodeavam, souberam buscar as melhores saídas para se situarem no novo espaço. Todos os conhecimentos trazidos de memória foram transpostos para o campo prático e lúdico, com as ações afirmativas que se manifestaram nas suas práticas quotidianas, como, as rezas, danças, jogos da capoeira e outras brincadeiras do passado africano. E desta forma foram preservando e divulgando os seus traços culturais bantos ainda presentes nas manifestações sociais e culturais da contemporaneidade.

Muito longe das idéias divisórias que circulavam na sociedade baiana, e, sobretudo, dos estudiosos das duas realidades a sudanesa e a banto, dos que defendiam a superioridade dos sudaneses e a inferioridade do banto, estes últimos não se deixaram abater por todas estas barreiras ora criadas pelos intelectuais estudiosos e africanistas. A máxima ora empregue de "dividir para melhor reinar-se", não logrou sufocar a realidade sociocultural banto. Mais uma vez, Vianna Filho (2008, p.197) descreve a realidade vivida na Bahia:

> Na Bahia, os dois grupos, numericamente equivalentes, mas de cultura diversa, atuaram de acordo com os imperativos da civilização que representavam. Um lutou pelo isolamento, receoso de se degradar pelo contato, outro, sem temer a aproximação, facilmente se integrou na sociedade nova. Duas observações feitas sobre a linguagem dão a medida dessa diferença de atitudes. (FILHO 2008, p.197).

Enquanto, Nina Rodrigues diz das nações sudanesas que "sabiam manter-se fechadas no círculo inviolável da própria língua", Vilhena, referindo-se a bantos, atesta serem os que melhor falavam e compreendiam "a nossa língua". Compreende-se assim como a maior influência do quimbundo foi no português do Brasil a consequência duma integração fácil entre os portadores das duas línguas. Em regra, porém, etnógrafos e historiadores se deixaram influenciar poderosamente pelas revoluções Negras na Bahia, tomando-as como índices da predomina a sudanesa.

Rosa C. Henckel (2005, p.45-47), no seu trabalho apresenta como prova da existência factual e predominante das línguas de angola, o Kimbundu, o Kikongo e o Umbundu, o triângulo geolinguistico das principais línguas do grupo banto, assente nos vários trabalhos de estudos feitos sobre as mesmas. Segundo ela:

> Até agora as evidências linguísticas encontradas nos empréstimos lexicais africanos do português do Brasil apontam para três línguas do grupo banto como fonte: o quimbundo, o quicongo e o umbundo – línguas majoritárias no Brasil durante a escravidão (Castro, 1980:12), cujo percentual de falantes foi o mais elevado e quase sempre maciçamente, em todo o período do tráfico (Mussa in Mattos e Silva, 1992:79), deixando empréstimos lexicais mais integrados ao sistema do português e derivados portugueses formados a partir de uma mesma raiz banto, sendo utilizados com bastante frequência no português de uso padrão no Brasil, sem consciência pelos falantes de que se tratam de palavras de origem africana (CASTRO,1977:62).

Entretanto, Kubek no mesmo diapasão salienta:

> É necessário, porém, levar em consideração que o processo de mistura e modificação das línguas maternas dos africanos não foi um processo que começou a ocorrer no Brasil e sim já na África antes de serem embarcados. Também é preciso assinalar que estas línguas não eram, necessariamente, a língua materna dos escravos transportados, mas sim a língua veicular usada na região e onde eles eram armazenados antes do embarque (KUBIK 1981, p 21 e 57).

Ao chegar ao Brasil, "o negro novo era obrigado a aprender o português, para falar com os senhores brancos, com os mestiços e os negros crioulos e a língua geral para se entender com os parceiros ou companheiros da escravidão" (Rodrigues, 1983:30). Nas suas investigações sobre os africanos no Brasil, Nina Rodrigues chegou à conclusão de que quase todas as línguas do grupo banto foram faladas no Brasil, mas ele acredita que o quimbundo tenha predominado.

Determinar que língua banto, em particular, serviu de língua geral entre os africanos também não lhe foi possível, por não se encontrar em parte alguma nos atores pátrios. É possível que em determinados pontos do país ou em determinado tempo algumas dessas línguas se tenham substituído como língua geral dos africanos no Brasil (1977(5): 151-152).

O Quimbundo

Denominado antigamente ambundu, bundu ou bunda (língua bunda), falada no antigo reino de Angola, foi das línguas bantos a que primeiramente foi conhecida na Europa (QUINTÃO 134; 2-3) e a primeira a ser estudada e escrita pelos missionários portugueses que evangelizaram o Reino de Angola nos séculos XV e XVI (BAIÃO 1946:7). Pertence à zona H21 segundo a classificação de Güthire (1971) e é falada pelos ambundos, concentrados maciçamente na região central de Angola entre Luanda e Malange, compreendendo também Ambriz, ao Norte, zona mais ou menos equivalente aos territórios do antigo Reino do Ndongo.

Este reino era conhecido pelos traficantes de escravos como Angola, nome tomado ao título do soberano ou "Ngola" (Castro 1980: 12). O quimbundo consta de dois grupos dialetais: 1. Ngola, no interior do sudeste de Luanda. 2. Njinga – Mbamba – Mbaca falado numa região interiorana em direção mais a nordeste de Luanda entre os rios Kwango e Kwilu. O quimbundu gozou de prestigio de língua veicular, devido à situação geográfica que ocupa, desde o século XVII, alcançando uma certa importância (Jungraithmayr/Möhlig 1983). Segundo fontes atuais o número de falantes, de acordo com o censo de 1987, é de 1.500.000 (Mingas 2000:35).

O Quicongo

Denominação principal para inúmeros dialetos banto falados na República Popular do Congo, na República Democrática do Congo, ex-Zaire e no norte de Angola. Encontra-se na zona H16 na classificação de Güthrie (1971). É falado pelos bacongos.

Os principais grupos dialetais conhecidos são: *Kishikongo*, no Sul da região, o *Kizoombo*; o *Kakongo* (*Fiote*) de Cabinda; o *Kyombe* (*Mayombe*) com o *Kivungunya*, que derivou do "*Kyombe* clássico"; o *Mazinga* da região central (em *Mukimbun*go); o *Kikongo* oriental (em Kisantu) e o *Laadi* da região Nordeste. Uma forma pidginizada do quicongo, cujo início remonta ao tempo do tráfico de escravos (1500-1875) é o *Kituba* (também conhecido pelas designações *Kikwango, Kingala, Ikeleve, Kizabave, Fiotte, Kikongo ya leta, Monokutuba)*, que se encontra em processo de crioulização. A atual expansão do quicongo ultrapassa as

fronteiras do antigo Reino do Congo, que na época da chegada dos portugueses se encontrava na sua fase áurea. Os mais antigos escritos em quicongo datam do começo do século XVI (Jungraithmaryr/Möhlig 1983).

O Umbundo

O Umbundo é falado pelos ovimbundos, na região do antigo Reino de Benguela, na costa sul do litoral de Angola. Está classificada no esquema de Güthrie como R11(1971). É originalmente, a língua dos habitantes da costa entre as atuais cidades de Novo Redondo, no Norte de Angola e Benguela, no Sul. Através das atividades comerciais, a língua se propagou no século no século XIX como língua veicular em todo o sudoeste de Angola e no interior ao longo da rota comercial. É falado por 3 milhões de pessoas. O Umbundo é confundido frequentemente com o quimbundo, apesar de serem bem distintos um do outro (Jungraithmayr/Möhlig 1983).

Com estas abordagens aqui apresentadas, se pode perceber a realidade vivida no passado escravocrata e colonial e da existência ainda nos nossos dias na sociedade Baiana, em particular e do Brasil em geral, de elementos lingüísticos genuinamente das línguas de Angola, o *Kimbundu*, o *Kikongo* e o *Umbundu*.

Assim podemos apresentar alguns, como: Abantó ou abantu (gente, povo, pessoas) em Kik/Kimb; Acueto ou akwetu (amigos, camaradas, companheiros); e das palavras mais correntes: Cabula, repartir, compartilhar, distribuir; Matatu, três, ou cardinal três; kik/kimb. Curuzu; Cruz; kuluzu; di-kuluzu; kik/kimb. Caruru; Kalulu; kimb; Kassange; kimb, pequena galinha ou galo; antigo mercado existente a região Ambundu/Mbundu e os Lunda: Muleque/moleque; nleke; o pequeno/menor:

Contudo, são vários os elementos lingüísticos e da onomástica que podem ser encontrados e identificados no dia a dia em Salvador e no interior das zonas atingidas e povoadas por bantos. É a tarefa que espera ser levada a cabo por especialistas ou pesquisadores sociais nos domínios da história, antropologia, sociologia e linguística, com equipas multidisciplinares para a realização conjunta de trabalhos de campo, entre angolanos e brasileiros.

5.2.1. A origem geográfica do Bantu e uso do ferro

Para melhor ilustrarmos as razões de os bantu terem sido retirados desta região de África Central para o Brasil colonial, com vistas a trabalharem nas plantações açucareiras, trouxemos para esse estudo, neste ponto, os elementos que caracterizavam esses povos, tanto no aspceto linguístico, como no aspecto tecnológico e outros.

Segundo Ki-Zerbo (2006, p.231-232), os países da zona equatorial conheceram um desenvolvimento difícil devido às condições naturais, que dificultavam terrivelmente as relações humanas e, portanto, a difusão das técnicas. No entanto, a dispersão dos Bantos conduzira para estas regiões povos que utilizavam os metais e floresceram coletividades humanas bem organizadas, em particular na orla da grande floresta.

O problema da migração e da fixação dos povos bantufones não está ainda esclarecido. É um fenômeno histórico de primeira importância que se desenrolou numa vastíssima escala de espaço e de tempo. Tendo principiado provavelmente no início da era cristã, ainda não estava terminado no fim do século XIX. Os trabalhos de M. Guthrie revelaram um núcleo banto principal no país luba, planalto da savana, que delimita ao sul a grande floresta zairense.

Os estudos de J. H. Greenberg puseram em evidência (embora certos autores contestem esta tese como prematura) um grupo linguístico nigero-congolês, cuja matriz estaria situada na região do Chade ou do Médio Benué, que corresponde justamente ao local da civilização de Nok. É possível, portanto, encarar a hipótese seguinte dos povos pré-bantos (Nigéria) e protobantos (Congo).

Tendo os povos negróides do Saara procurado ao longo dos rios e dos lagos da savana zonas propícias para a sua vida agro-pastoril, teriam aí adquirido, por invenção autóctene ou por transmissão do Oeste, do Leste ou mesmo do Norte, as técnicas do ferro. Esta utilização do ferro teria desenvolvido os recursos e a população a ponto de se haver declarado uma pressão demográfica, trazendo consigo um processo de migração para o sul. Beneficiado da superioridade que lhes conferia a posse de armas e de utensílios de ferro, facilmente dominaram as populações autóctenes compostas de Khoisan, Hotentotes e Bush Boskopóides. Mas a grande floresta equatorial constituía uma barreira muito mais difícil de transpor.

Seguiu-se então uma longa marcha várias vezes seculares e que teve de tomar as linhas de menor resistência no espesso mar verde da floresta, seja pelos cursos do Sangha e do Ubangui até ao Zaire e à zona de savana que se estende, ao longo do Atlântico, do Zaire ao reino de Angola, seja antes pela via oriental, que acompanhando a crista montanhosa que a oeste se desenvolve ao longo dos grandes lagos, vai dar ao elevado planalto catanguês (Shaba), em país luba. Aí se encontra o núcleo central bantofone definido pelos linguistas.

5.2.2. No domínio da arqueologia

Foi aí também que a arqueologia permitiu descobrir múltiplos indícios de uma antiga civilização do ferro, em particular em Sanga, na margem do lago Kisalé, e em Katoto, na região do Alto Lualaba. As duas, a leste e a oeste da massa florestal, puderam, de resto, ser seguidas simultaneamente. O que é surpreendente, porém, é que as cruzetas de cobre descobertas na vasta necrópole de Sanga e os colares e braceletes típicos do Katoto, na região do Alto Lualaba, demonstram um tráfico do cobre em direcção à costa oriental, tráfico esse que remontaria, se fizer fé, nas datações obtidas naqueles locais, ao século VIII ou ao século IX. A partir do século VII parecem ter igualmente chegado à margem esquerda do Zambeze, como testemunham as escavações de Igombé-Iledé, produtores de um tipo de olaria característica de uma civilização qualificada por K. R. Robison de “Leopard’s Kopje Culture” e identificada até ao Norte do Transval.

Ela seria devida aos primeiros clãs *shonas*, que com os Venda, os Sotos e os Ngunis, provieram de um tronco étnico comum, mas cuja lingüística demonstra que se deve ter desmembrado há mais de mil anos. Na África Central, o conjunto político mais conhecido por causa do seu contacto precoce com os Portugueses é o reino do Kongo. Mas, no interior, outros principados se desenvolveram também lentamente, em particular nas regiões de Kuba, Luba e Lunda.

Entretanto, foram feitos vários estudos e de muitos autores, sobre as migrações bantu ao sul da linha do equador até ao extremo sul da região austral de África, conforme ficou referenciado neste estudo. Porém, outra perspectiva das migrações é apontada por Elikia Mbokolo (2009, p.73), neste sentido:

> As fronteiras entre as línguas, e os grupos lingüísticos bantu estão longe de corresponder sempre às fronteiras reconhecidas entre os estilos de cerâmica, os modos da inumação e os outros dados da história das técnicas e história das práticas culturais. Com estas reservas podemos representar assim a

> formação e a dispersão das línguas bantu. O bantu ancestral ter-se-ia formado numa época ainda controversa (por volta de -1000 conforme alguns autores, por volta de -3000 segundo outros) no seio de populações que é possível reconstituir o nível de desenvolvimento técnico: indústrias líticas; domesticação de algumas plantas; primeiras formas de criação de gado, em particular a criação de cabras; uso da cerâmica. (MBOKOLO 2009, p.73).

A partir do centro inicial, a dispersão ter-se-ia feito, conforme as datações mais frequentes da glotocronologia, por volta de 3.000a.C, utilizando pelo menos dois conjuntos de "estradas" que seguiam uma e outra a floresta equatorial úmida, seja utilizando as "estradas" do Norte e de leste levando às terras altas da África oriental, seja pelas "estradas" do Oeste e do Sul levando para a embocadura do Congo/Zaire e que criaram a primeira clivagem entre o" bantu oriental" e o" bantu ocidental". Não é, todavia, de excluir que, para oeste, alguns grupos tenham atravessado a floresta seguindo as vias da água da bacia do Congo/Zaire.

Aparece assim que, nas "estradas" de leste, os grupos bantufones entraram em contato com outras populações com as quais coexistem durante tempo suficientemente longo para adotar vários dos seus conhecimentos técnicos e práticas econômicas: metalurgia do ferro; criação do gado bovino e do carneiro; culturas de cereais, nomeadamente sorgo. A cerâmica do Urewe e os outros objetos que lhe estão associados constituem a expressão melhor conhecida da continuidade cultural e das mutações técnicas que intervieram no seio destes grupos, das quais teria prosseguido o seu deslocamento até a região cuprífera actual do Shaba, sudeste do Congo, dois centros de dispersão secundária.

O centro do sudeste congolês foi particularmente importante porque, após uma maturação local mais ou menos demorada, os movimentos de dispersão secundária puseram os grupos que partiram em contato com as duas grandes correntes de povos bantufones: por um lado, com a corrente ocidental (introduzindo talvez nesta o conhecimento da metalurgia do ferro), de onde ia partir, nos anos finais do primeiro século da nossa era, o movimento de povoamento de Angola, da Namíbia e de uma parte da África austral; por outro lado, com o resto da corrente oriental que, a partir da região dos Grandes Lagos, ia progressivamente povoar a totalidade da África oriental e uma parte da África austral a partir do século IV aproximadamente.

É notável que ao longo destes séculos de perturbações tão profundas, a iniciativa, tal como o benefício da mudança, tenha cabido a grupos de caçadores/coletores e de agricultores/criadores de gado, cuja organização sociopolítica, ainda muito mal conhecida, tinha adquirido formas outras que não as do Estado. Mesmo se apertadamente localizado no espaço, o Estado não era, contudo, uma realidade ausente das primeiras civilizações africanas.

5.2.3. No domínio da religiosidade

Neste domínio da religiosidade, Nina Rodrigues e outros que lhe seguiram não tinham tido uma visão clara do mundo da religiosidade dos bantu. E isto, em virtude das teorias evolucionistas, iluministas demardacadmente eurocêntricas que vigoravam desde os meados do século XIX aos nossos dias, no estudo dos povos "não-civilizados", primitivos e selvagens.

Entretanto, esta visão eurocêntrista e negativista da religiosidade bantu, vai conhecer a sua porta de entrada, nos primeiros pronunciamentos dos missionários portugueses e cronistas que aportaram nas terras do estado do Kongo, em 1482. E tudo quanto viam como objectos de culto e de devoção nas casas dos seus habitantes, eram logo tidos como monstruosos, bizzaros, sem qualquer expressão de religiosidade. Eram ídolos e objectos envoltos de

feitiços. Porém, muitos destes objectos de cultos foram queimados em haste pública pelos primeiros missionários católicos no Kongo. Primeiro sinal de negação da religiosidade africana encontrada e a imposição da nova realidade "civilizatória" aos africanos da região bantu ao sul do equador.

Para melhor compreensão destes fatos da religiosidade bantu na região noroeste da África Central Ocidental, procuramos elencar alguns estudos sobre as diferentes visões europeias que circularam durante muito tempo sobre as instituições religiosas no Kongo e regiões circunvizinhas:

Morais Martins (1958; apud J. Cuvelier e L. Jadin, 1954), que escreveu a obra, *Contacto de Culturas no Congo Português*, faz o seguinte relato:

> Os autores a que nos temos arrimado, para tentarmos fazer uma pálida reconstituição da vida dos Congueses antes de entrarem em contacto com a nossa cultura, não nos dão elementos seguros, como já dissemos, para basearmos o estudo das instituições religiosas. *A História do Reino do Congo*, da Biblioteca do Vaticano, fornece bem reduzidas informações sobre esta matéria, e a *Relação de Pigafetta*, além de lhe dedicar apenas escassas linhas, pinta a religião das gentes do Congo de forma absolutamente grosseira e fantástica, sem quaisquer laivos de verdade. (MARTINS 1958; apud J. Cuvelier e L. Jadin, 1954, p122-123).

Achamos que merece a pena transcrever de uma e da outra forma os passos que interessam:

> Têm uma grande veneração pelos seus feiticeiros e sacerdotes que denominam *Ganga* e obedecem-lhes em tudo, como se Deus lhe ordenasse. Um dia que eles chamam *Ensona* (nr: *ensona*, ou, melhor, *nsona*, é um dos quatro dias da semana conguesa. Era de facto um dia feriado, dedicado ao culto dos mortos), que se sucede de quatro em quatro dias, é observado por eles da mesma maneira como os judeus observam o sábado. Não se movem do sítio em que estão até a noite. Não preparam a comida e não comem senão o que ficou preparado na véspera. Quebram todos os vasos que serviram para esta refeição e enterram-nos. Sepultam as mortas nas montanhas e em lugares frescos e agradáveis, a que chamam infindas, Mfinda, em quicongo, significa; bosque, floresta e lugar onde pairam os espíritos dos mortos nos primeiros tempos após o falecimento. As crianças e os parentes próximos vão durante longos anos chorarem sobre a sua campa em cada lua nova. Depois destas lamentações deixam ficar vinho e viveres. Eles próprios, em seguida, vão comer e beber até mais não poderem". Se bem que reduzidas, estas informações são nos seus traços gerais, absolutamente verdadeiras. (MARTINS 1958; apud CUVELIER e JADIN, 1954, p122-123).

Estas reflexões de Monsenhor Cuvelier e com aprovação na parte final de Morais Martins, que foi Administrador do Concelho da Damba, a que pertenço, é uma realidade que ele encontrou e viveu durante o tempo da sua vigência nesta região do noroeste de Angola. Eram e são ainda os nossos *Mazumbu*, os primeiros espaços territoriais, *espaço-lugar*, ocupados pelos nossos ancestrais, que ali se encontram sepultados. É o nosso espaço-territorial sagrado e de memória. Eram espaços que sempre foram respeitados e venerados, em memória aos nossos antepassados.

A situação de uma longa guerra vivida no país fez abandonar estes espaços, e as populações buscaram outros *espaços-lugares* nas grandes cidades e municípios. Entretanto, com o clima

de paz, as populações já retomam esta prática em dedicarem um tempo em memória dos seus antepassados, o que acontece no dia dos finados, e em outros momentos especiais e familiares. Uma prática legada pelos nossos antepassados e que nunca pode ser abandonada. Respeitando-se assim, o princípio dos vasos comunicantes entre os que já partiram para o além, os vivos e as gerações vindouras. É uma prática genuinamente dos bakongo e dos bantu.

O culto aos antepassados, *bakulu,* e as oferendas é uma realidade sociocultural bantu e que se faz presente nos cultos do candomblé na Bahia, e segundo os vários escritos referentes ao assunto.

R. Altuna (2006) apresenta outros relatos sobre o assunto partindo dos primeiros momentos da presença do Outro, europeu no continente africano. Os Portugueses, desde os primeiros contactos com os povos negro-africanos, supunham que estes adoravam feitiços e ídolos. Filipo Pigafetta e Duarte Lopes, na sua Descrição do Reino do Congo, publicada em 1591, afirmavam:

> E vimos inúmeros objectos, pois cada qual adorava o que mais gostava, sem regra nem medida, nem razão de qualquer espécie... escolhiam como deuses, cobras, animais, pássaros, plantas, árvores, diversas figuras de madeira e pedra, e imagens que representavam estes seres já enumerados, pintadas ou esculpidas em madeira, pedra ou outro material. Os ritos eram variados, mas todos cheios de humildade, como por exemplo, ajoelhar-se, prostrar-se de rosto em terra, cobrir a face com pó suplicando ao ídolo e fazendo-lhe oferenda dos bens mais estimados. Também tinham bruxos que os enganavam fazendo crer, a esses ignorantes que os ídolos falavam.(ALTUNA 2006, p.355).

Logo, a partir deste período em diante, tudo quanto se referia à religiosidade africana e bantu era tratado de feitiço. Daí o surgimento do termo feiticismo. A África de várias crenças, cultos e rituais, na óptica do "Outro" passou a ser o "Outro exótico" e feiticista. Porém, se se perguntar a um ancião africano o que é o feitiço na sua realidade sociocultural, a resposta será, não sei. Por que na sua realidade e identidade cultural africana, ele tem outro nome a atribuir e que não é o feitiço.

O mesmo R. Altuna (2006) sobre o surgimento da palavra feiticismo, alude:

> A palavra Feiticismo apareceu, pela primeira vez, como termo científico e descritivo, em 1760 e num livro intitulado, *do culto aos deuses, feitiço ou paralelo da antiga religião do Egipto com a religião actual da Nigrícia*. É seu autor Charles De Brosses. Em sua opinião, a teologia pagã ocupava-se do culto aos astros, um sabeísmo, ou "do culto não menos antigo de certos objectos terrestres e materiais chamados feitiços, entre os negros africanos, entre os quais subsiste este culto e que, por tal razão, eu chamaria feiticismo... em seu significado próprio refere-se em particular aos negros de África"... Compte, ao aceitar a existência do Feiticismo, reforçou a crença de que os negros eram feiticistas. O feiticismo traz consigo um significado pejorativo com conotações de baixa moralidade e índice mental inferior, além de se apresentar confuso em sua definição e conteúdo. Feiticismo deriva do vocábulo português "feitiço", que por sua vez vem das palavras latinas " "*fatum, fari",* ou de "*factituis*", isto é, objectos "*feitos à mão*", *coisas feitas, artificiais",* com significado e encanto mágicos e que, além disso, são objectos de culto. Durante muito tempo, antropólogos e etnólogos creram "que a forma mais baixa da religião é o feiticismo, e que, por conseguinte, pode-se considerar o feiticismo como o princípio mesmo da religião".(ALTUNA 2006 p. 356)

Foi esta a realidade vivida durante o período da colonização e do estudo das sociedades africanas. A desconstrução da imagem do homem africano e da sua religiosidade faziam a prática dos estudos antropológicos, lingüísticos e etnográficos europeus em África. Assim, a África nunca teve crenças nem cultos dignos deste nome na visão do "Outro".

Entretanto, o filósofo Hegel (2008), nas suas lições de Filosofia da História e do Fundamento Geográfico da História Universal teve enormes dificuldades para compreender a religiosidade e a essência do homem negro:

> O caráter tipicamente africano é, por isso, de difícil compreensão que acompanha as nossas ideias, ou seja, a categoria de universalidade. A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma idéia geral da sua essência. Em sua unidade indiscriminada e compacta, o africano ainda não chegou a essa distinção de si como indivíduo e de sua generalidade essencial. Por isso, carece também do conhecimento de uma essência absoluta, que seria outro, superior a ele mesmo. O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a idéia do carácter humano. Esse grau de cultura pode-se perceber melhor na religião. A primeira coisa que evidenciamos nela é a consciência do homem de um poder superior (desde que seja concebido como um poder natural) perante o qual o homem se encontra numa posição de inferioridade. Os negros, porém, já foram chamados de feiticeiros por Heródoto. Na *bruxaria,* não se encontra a idéia de um Deus, de uma fé moral; ela representa a ideia do homem poder superior, que se comporta de forma imperativa com relação ao poder natural. O segundo elemento de sua religião aquele pelo qual ela traz a intuição esse seu poder em imagens, exteriorizando-o e materializando. Aquilo que eles imaginam como o seu poder não é nada objectivo, sólido ou diferente deles mesmos, mas um objecto qualquer, seja um animal, uma pedra ou uma imagem de madeira elevada à categoria de "gênio". Esse é o *fetiche*, palavra colocada em circulação pelos portugueses e que significa "feitiço". No feitiço, uma espécie de independência objectiva parece ir contra a fantasia arbitrária dos indivíduos".(HEGEL 2008, p.83-84).

Este pensamento de Hegel, e de outros que se seguiram, fez o mote para o estudo e compreensão dos povos africanos e da religiosidade africana. Assim se pode compreender a obra do padre Temples, sobre a Filosofia Bantu, hoje muito contestada pelos teólogos africanos e outros estudiosos da religiosidade africana. Foi um estudo colonial belga em África, no domínio religioso, visando fazer a ponte, para a nova realidade africana. No fundo era o *continuum* do pensamento político colonial belga para o domínio do pensamento espiritual dos africanos. Entretanto, o quadro ainda se mantém nos nossos dias, quando se busca estudar a África e a sua diáspora africana, a partir destes fundamentos, de se ver o homem africano um ser inferior.

Assim, esta tipologia de estudo epistêmico do africano, fez revoltar muitos europeus que já tinham uma concepção diferente sobre as questões religiosas africanas. A própria cosmologia africana nunca colocou o seu, ser, acima do Nzambi ou de Nzambi a Mpungu. O homem africano e bantu desde os primórdios da sua existência tiveram sempre um temor num ser superior, invisível, e que não se lhe reconhece, a sua idade, o seu lugar de morada, razão suficiente dos africanos não o desenharem ou representá-lo em trabalhos de esculturas ou outros materiais quaisquer. Para os bantu, Ele é o Nzambi, Nzambi a Mpungu, Mbumbi, Nvangi, Kalunga, Suku, todas estas designações são seus atributos. Deus, Deus Todo

Poderoso, Deus Criador, Deus Oleiro, etc. Estas designações são das línguas bantu de Angola, Kikongo, Kimbundu, Ovimbundu, Osikwanyama, Cowé (Tchokwé).

Entre os africanistas revoltados com a forma de se estudarem e tratarem as crenças tradicionais bantu e outras, R. Altuna (Frobenius S. D apud Altuna 2006, p.253), traz-nos o seu aporte sobre L. Frobenius revoltado contra a opinião de uma revista alemã do séc. XIX que reflectia a mentalidade generalizada da época:

> Antes de os Árabes terem introduzido uma fé autêntica e um nível de cultura mais elevado, os indígenas não estavam mentalizados nem no plano de político nem no lado religioso... A vida e o comportamento dos negros estão determinados apenas pelos instintos mais primitivos; quando ao mais, carecem de qualquer inspiração ética. (FROBENIUS apud ALTUNA 2006).

Certo que o mundo europeu, de pensamento racional não estava preparado para os novos encontros culturais, que foram enfrentando tanto em África, na América e na Ásia. Eram sociedades com um nível de desenvolvimento político, cultural e tecnológico consoante a evolução das suas forças produtivas e das suas relações sociais e espirituais. Contudo, R. Altuna (2006, p.253-254), durante a sua vida missionária em Angola, desde o ano de 1959, dedicou-se a estudar a Cultura Tradicional Bantu, que muito a defendia pela importância dos seus valores ético-morais, espirituais e socioantropológicas. E em sua defesa, parte das diferentes acusações e escritos de africanistas e de autores de mentes simplistas, no estudo e análise sobre as realidades encontradas. E assim o atesta:

> Estas apreciações obedeciam a um desconhecimento completo e a formulações apriorísticas, apoiadas em descrições superficiais e tendenciosas. E ainda persistem, aponto de se considerar a Religião Tradicional Banta como uma religião menor entre as não-cristãs. Designar o sistema de crenças bantas com um único vocábulo supõe uma simplificação atrevida e inexacta. Por isso, surgiram confusões e deturpações que impediram a sua compreensão, já que se encontram misturadas variadas manifestações que impossibilitam uma designação unívoca que explicite tanto o conteúdo como a forma em que se manifesta o sedimento religioso banto. Não há dúvida de que a Religião Tradicional Banto contém elementos mais ou menos notórios, do se chamou Feiticismo, Animismo, Naturismo, Ancestralismo, Manismo, Animantismo e Totemismo. Mas não pode reduzir-se a nenhum deles, visto que os transcende.
>
> (...) Apesar de suas sombras, por vezes bem densas, a Religião Tradicional Banta contém uma "preparação evangélica" tão notória e vivida que, talvez seja ela a religião não-cristã mais próxima da Mensagem de Jesus de Nazaré. M. Griaule disse que a Religião Tradicional era "um sistema de relações entre o mundo visível dos homens e o mundo invisível" regida por um Criador e por potências que, sob diversos nomes e mantendo-se como manifestações deste Deus único, estão especializadas em toda a espécie de funções. (ALTUNA 2006 p.253-254)

Esta é a realidade que rege a religião tradicional banta, cujas manifestações da espiritualidade africana se fazem presentes na sua diáspora africana. Aqui ficaram expressas as bases das resistências dos bantu quando defendiam, e defendem ainda, as suas identidades socioculturais nos espaços recriados e reafricanizados com bases na matriz bantu africana.

Assim, trago novamente este assunto das migrações bantu neste espaço de análise do conteúdo, com o propósito de ajudar a compreender melhor, as razões dos bantu terem sido

logo encaminhados, depois de chegados ao Brasil, para o interior da Bahia, no Recôncavo Baiano, nas áreas das plantações dos canaviais. O seu passado histórico demonstrou claramente, o quanto eles e os iorubas tiveram uma base cultural comum e com o ponto de partida na civilização de Nok, entre a Nigéria e os Camarões, actuais. Eram povos que já possuíam e dominavam as suas experiências religiosas, das lutas, da utilização das diferentes técnicas acumuladas no cultivo das terras, da criação do gado, da fundição do ferro e outros metais, do estudo e uso das diversas plantas para a medicina terapêutica tradicional, das actividades comerciais, da quitanda, etc.

Era gente que sabia que a liberdade era a melhor situação que o ser humano poderia ter, e não vivendo em situações de privações dos seus direitos de homens livres. Daí as fugas registadas no novo contexto de escravizados, em busca de espaços livres nas matas longínquas. As suas experiências de lutas travadas com os portugueses no Congo e no Ndongo, cujo título do poder dos Ngola vai dar o nome Angola, permitiu-lhes as fugas e a construção do Quilombo dos Palmares e outros tantos, numa recriação da comunidade africana livre no novo contexto da diáspora africana no Brasil.

Este foi o primeiro teste da recriação de um espaço territorial de matriz africana em terras do Brasil. Personificando uma identidade comunitária e igualitária para todos os consofredores do sistema colonial vigente na altura. Sob as lideranças de Nganga Nzumba e Nzûmbi (Kimb.); Nvumbí (Kik), na forma correta da escrita das línguas bantu de Angola, *Kikongo* e *Kimbundu*, ambas Congo-Angola, de origem bantu, puseram em marcha a primeira revolução bantu em terras brasileiras, como o afirmou Mateus Aleluia, na sua narração.

Foi esta gente de povos da tradição oral, onde a oralidade é o meio da transmissão dos conhecimentos e saberes de geração em geração, acumulados pelos anciãos ao longo do seu processo histórico, que puseram ao mesmo tempo em prática as técnicas de lutas guerreiras de resistências utilizadas no Kongo e no Ndongo contra os portugueses, a capoeira reelaborada, trazidas e preservadas de memória em terras do Brasil. A palavra e o homem são indissociáveis nas culturas tradicionais africanas.

Assim o defende o Mestre da palavra africana, H. Bâ (1980):

> Os grandes depositários da herança oral são os chamados "tradicionalistas". Memória viva da África, eles são suas melhores testemunhas. Quem são estes mestres? Em Bambara, chamam-nos de *Doma* ou *Soma*, os "Conhecedores", ou Donikeba, " fazedores de conhecimento"; em fulani, segundo a região, de *Silatigui*, *Gando* ou *Tchiorinke*, palavras que possuem o mesmo sentido de " Conhecedor". Podem ser Mestres iniciados e (iniciadores) de um ramo tradicional específico (iniciações do ferreiro, do tecelão, do caçador, do pescador, etc) ou possuir o conhecimento total da tradição em todos os seus aspectos. Assim, existem *domas* que conhecem a ciência dos ferreiros, dos pastores, dos tecelões, assim como das grandes escolas de iniciação da savana – por exemplo, no Mali, o Komo, o Kore, o Nama, o Do, o Diarrawara, o Nya, o Nyaworole, etc.
>
> Mais do que todos ou outros homens, os tradicionalistas-*doma,* grandes ou pequenos, obrigam-se a respeitar a verdade. Para eles, a mentira não é simplesmente um defeito moral, mas uma interdição ritual cuja violação lhes impossibilitaria o preenchimento da sua função. Um mentiroso não poderia ser um iniciador, nem um "Mestre da faca", e muito menos um Doma. Se excepcionalmente, acontecesse de um tradicionalista-doma revelar-se um mentiroso, jamais voltaria a receber a confiança de alguém em qualquer domínio e sua função desapareceria imediatamente.

> De modo geral, a tradição africana abomina a mentira. Diz-se: "Cuida-te para não te separares de ti mesmo. É melhor que o mundo fique separado de ti do que tu separado de ti mesmo". Mas a interdição ritual da mentira afeta, de modo particular, todos os "oficiantes" (ou sacrificadores ou mestres da faca, etc) de todos os graus, a começar pelo pai de família que é o sacrificador ou o oficiante de sua família, passando pelo ferreiro, pelo tecelão ou pelo artesão tradicional – sendo a prática de um ofício uma actividade sagrada. A proibição atinge todos os que, tendo de exercer uma responsabilidade mágico-religiosa e de realizar os atos rituais, são de algum modo, os intermediários entre os mortais comuns e as forças tutelares. Essa interdição ritual existe, de meu conhecimento, em todas as tradições da savana africana.
>
> A proibição da mentira deve-se ao fato de que se um oficiante mentisse, estaria corrompendo os rituais. Não mais preencheria o conjunto das condições rituais necessárias à realização do ato sagrado, sendo a principal estar ele próprio em harmonia antes de manipular as forças da vida. Não nos esqueçamos de que todos os sistemas mágico-religiosos africanos tendem a preservar ou restabelecer o equilíbrio das forças, do qual depende a harmonia do mundo material e espiritual. Bâ (1980, p.187-190)

Ao trazer este pensamento, H. Bâ, (1980) sobre os "Conhecedores" e dos " Fazedores de conhecimento", visa fazer compreender as razões que permitiramaos bantu se manterem fechados durante muito tempo e até nos dias de hoje, nas suas práticas religiosas e mágico-religiosas. Foram educados a guardarem o *segredo* de tudo quanto foi lhes ensinado e transmitido nos meios iniciáticos pelos mestres dos saberes que são os *Nganga*, no espaço africano Congo-Angola e com continuidade no novo espaço brasileiro. Pois, por não se terem aberto a desvendarem os seus segredos, e não possuírem altares visíveis sobre a sua religiosidade foram destratados como sendo inferiores em relação aos que possuíam altares visíveis e abertos a todos quantos quisessem ter acesso aos seus conhecimentos religiosos e mágico-religiosos. O que na prática tanto os bantu como os iorubas sendo estes de matriz africana souberam manter o segredo ou sigilo das suas realidades mágico-religiosas. Assim o atestam as afirmações de H. Bâ.

Assim, os terreiros de matriz bantu Congo-Angola foram vistos nesta ótica de não abrirem as suas portas ao profano. Respeitaram sempre o sagrado na visão de que, na sua cosmologia, o sagrado tem uma ligação estreita com o cosmo e com os ancestrais que os acompanham e vigiam todas as suas ações na vida terrena. Estas dificuldades foram encontradas por muitos missionários, pesquisadores políticos e sociais, e do mundo dos acadêmicos, em África.

Para os bakongo do noroeste de Angola, as primeiras experiências foram vividasquando da primeira evangelização no Kongo, isto é, com a queima dos objetos de culto religioso tradicional, o que lhes obrigou a tomarem todas as precauções e medidas de defesa, sobre as intenções e os desafios da nova realidade cristã presente no seu espaço. Era um momento marcante da entrada das práticas da inquisição nas terras do Kongo. A nobreza conguesa, Kimpa Vita e que mais tarde foi batizada com o nome de Beatriz de Kimpa Vita (1706), foi à primeira vítima da inquisição em África Central, face à nova realidade cristã trazida para o Kongo.

Sobre as primeiras dificuldades encontradas pelos missionários no Kongo e no Ndongo durante a primeira evangelização, e mais tarde em outros espaços africanos, R. Altuna (2006), escreve:

> Temos consciência de que nos embrenhamos em zonas cheias de sombras. Os Bantos não nos descobriram quase nada da sua vivência religiosa, por várias razões. Durante anos, quase todas as suas instituições e crenças foram desprezadas ou, pelo menos, desconsideradas. Criaram um mecanismo de defesa, misto de pudor e de sentimento de inferioridade. Escondiam suas interioridades sócio religiosas ou fingiam desconhecê-las. Nestas circunstâncias, o europeu encontrava poucas possibilidades de acesso.
>
> Além disso, a Religião Tradicional está rodeada e amparada por amplas zonas esotéricas. As iniciações tornam-se imprescindíveis para se chegar a conhecer muitas das suas manifestações e pontos doutrinais, e elas nem todos têm acesso, dado que há múltiplas especializações e são reservadas. Poucos conseguem abarcar todo o âmbito religioso. A maioria conhece os aspectos fundamentais, mas desconhece muitos aspectos complementares que são necessários para uma compreensão global da religião. Poucos indivíduos conhecem a totalidade do sistema religioso ou puderam participar em todas as suas manifestações culturais. Além disso, o segredo familiar, clânico e tribal é férreo e protegido por tabus fulminantes.
>
> Assim, as informações apresentam-se parciais ou deformadas, visto que se apoiam em suspeitas, indícios, deduções ou versões parciais. Os grupos transmitem oralmente as crenças religiosas. Mas, embora o seu "fundamental religioso" passe íntegro através das gerações, é forçoso suspeitar que a oralidade se preste a deformações e, sobretudo, a admitir e confundir como próprio o que recebe tanto da missionação como da cultura ocidental. (ALTUNA 2006, p.372).

Como se pode perceber, a realidade sociocultural bantu tem princípios e normas de conduta que são do respeito e de cumprimento escrupuloso por todos, sobretudo, quando se trata de se guardar o segredo ou sigilo dos processos iniciáticos legados pelos antepassados, vigilantes no mundo dos espíritos. Neste caso, as medidas de repressão e as perseguições levadas a cabo contra os terreiros de candomblé, dos seus cultos e dos seus praticantes ajudaram a acirrar a defesa e a preservação dos seus segredos, que era um dos objectivos fundamentais a ser atingido pelos órgãos do poder e da repressão. Segundo Lisa E. Castillo (2010):

> O aumento na visibilidade social dos terreiros implicava também numa redução do espaço discursivo do segredo. Durante a época da repressão, o segredo, junto com a invisibilidade, eram mecanismos de autoproteção. Os motivos sociais para o sigilo se misturavam com os motivos teológicos, tornando-se quase indistinguíveis. Hoje em dia, quando as atitudes sociais são mais tolerantes, esses dois componentes do segredo estão-se separando novamente. Mais os limites exatos entre o que pode ser público e o que tem que permanecer oculto varia muito entre um terreiro e outro. Até no mesmo terreiro, encontram-se grandes diferenças de opinião, sobretudo, quando se comparam as atitudes das pessoas mais velhas, que ainda se lembram da perseguição policial, com as idéias dos jovens que não vivenciaram aqueles tempos. (CASTILLO 2010, p.185).

No caso concreto bantu, a compreensão do fundamento do segredo ou sigilo está embasado nos ensinamentos que são transmitidos às novas gerações durante as diferentes fases da sua formação nas escolas da vida, que são a da iniciação. O segredo é do cumprimento

escrupuloso, de vida ou morte para todos os iniciados seja qual for a sua formação ou especialização.

Assim, contrariamente as duas primeiras narrações que partiram da caracterização do espaço territorial e da reafricanização da comunidade embasada na antiga estrutura africana da comunidade. Na realidade, todas elas têm um fundo comum e se complementam. Aqui, o terreiro surge como outro tipo de reconstrução e reafricanização da comunidade africana, no domínio religioso e sociocultural, em defesa da cosmologia africana bantu ou yoruba. Isto é, na reconstrução do espaço sagrado e da espiritualidade africana a partir de outro contexto sociocultural pós – abolição do tráfico de escravizados, e da sua luta continuada até aos nossos dias. Aqui reside a importância do uso e o respeito da palavra ou da fala.

Assim o defende H. Bâ (1980), quando diz:

> Nenhum africano de formação tradicionalista sequer sonharia em colocar em dúvida a veracidade da fala de um tradicionalista- *doma,* especialmente quando se trata da transmissão dos conhecimentos herdados da cadeia dos ancestrais. Antes de falar, o *Doma*, por deferência, dirige-se ás almas dos antepassados para pedir-lhes que venham assisti-los, a fim de evitar que a língua troque as palavras ou que ocorra um lapso de memória, que o lavaria a alguma omissão. Em todos os ramos do conhecimento tradicional, a *cadeia de transmissão* se reveste de uma importância primordial. Não existindo transmissão regular, não existe "magia", mas somente conversas ou histórias. A fala é então, inoperante. A palavra transmitida pela cadeia deve veicular, depois da transmissão original, uma força que a torna operante e sacramental. Esta noção do "respeito pela cadeia" ou de "respeito pela transmissão" determina, em geral, no africano não aculturado a tendência a relatar uma história reproduzindo a mesma forma em que a ouviu ajudado pela memória prodigiosa dos iletrados. (BÂ 1980, p.190-193).

Esta é ainda a realidade nas sociedades africanas de modo geral, e mesmo no seio dos africanos letrados, o respeito pela palavra e os ensinamentos legados pelos seus ancestrais. Estes são sempre evocados e referenciados, em todos os momentos da resolução ou de debates de assuntos familiares e comunitários. Do mesmo modo, se pode constatar entre os afrodescendentes, isto é, no dia a dia em espaços públicos e nas academias, que antes do uso da palavra ou da fala, se faz a devida vênia e referência aos ancestrais e aos mais velhos, seus representantes legais, solicitando a respeitosa autorização para o uso da palavra. Aqui vemos e constatamos que há um continuum da existência desta realidade sociocultural da identidade africana. Esta cadeia de ligação e de transmissão e do respeito pelo legado ancestral comum, a Palavra.

Retomando o terreiro e na lógica de M. Sodré (2002) sobre o terreiro justifica:

> Por trás da analogia atua uma lógica do território, ou seja, de um espaço-lugar singularizado com uma coerência (uma verdade) particular, capaz de, no entanto, generalizar-se. À luz do juízo analógico, as coisas, embora diferentes, não se contradizem – são moduláveis no jogo dinâmico do conhecimento. O terreiro negro configura-se como um espaço das analogias, porque é ao mesmo tempo um foco de intensidades de simpatia ou de sedução: as coisas aproximam-se e misturam-se sem perder o seu real, a sua singularidade. Na verdade, todas as culturas tradicionais ou de *Arkhé* privilegiam a compreensão analógica do mundo. É a forma do entendimento

> adequada a uma atitude ontológica de comunicação entre as diferenças (homens, coisas, animais, terra) e de relacionamento dinâmico dos seres, permitindo sempre a reversibilidade das situações. (SODRÉ 2002, p.110).

Foi precisamente, o que aconteceu e se passou por altura da formação dos terreiros na Bahia e em todo o Brasil, que elementos sudaneses, bantu, caboclos e católicos tiveram que se misturarem no quadro de um sincretismo que se regista até aos dias de hoje. E sobre este cruzamento de elementos socioculturais diferenciados nos terreiros, mais uma vez, M. Sodré (2002) assevera:

> Mas o terreiro de candomblé afixava-se como um território ético- cultural capaz de acolher de modo mais geral o entrecruzamento dos espaços e dos tempos implicados na socialização do grupo negro. Ali se guardavam conteúdos patrimoniais valiosos (o *axé*, os princípios cósmicos, a ética dos ancestrais), mas também os ensinamentos do *xirê* – os ritmos e as formas dramáticas que se desdobrariam ludicamente na sociedade abrangente. Na verdade, os grupos de festa, os cordões e os blocos carnavalescos, os ranchos, sempre estiveram vinculados direta ou indiretamente (por meio dos músicos, compositores ou pessoas de influência) ao candomblé. (SODRÉ 2002, p.148).

Na perspectiva de M. Sodré, a sua lógica de terreiro como ético - cultural era o que melhor podia acolher o entrecruzamento dos espaços e dos tempos implicados na socialização do grupo negro. Porém, com a chegada mais recente dos nagôs, e com uma vida urbana, os seus cultos aos orixás foram logo considerados como sendo os mais autênticos e representativos da realidade sociocultural africana, numa perspectiva de estudiosos e de africanistas, que usaram a máxima de "*dividir para reinar*". Faltou-lhes uma visão clara, e um estudo mais aprofundado e realista da identidade sociocultural africana, e do conhecimento da sua diversidade cultural na unidade. Assim, os bantu foram duramente destratados e perseguidos, e sem um merecimento de estudo científico profundo, por parte dos estudiosos das realidades africanas na diáspora. Uma realidade sociocultural da África Central Ocidental, muito mais antiga na Bahia e no Brasil. É deste modo, que se pode perceber que até aos nossos dias, poucos são os estudos acadêmicos dedicados aos bantu no Brasil.

Contudo, apesar destas contradições analógicas, críticas e classificatórias das religiosidades africanas, o substrato das realidades espirituais africanas se manteve em todas elas. Sejam elas bantu ou sudanesas.

Para, Marina M. Souza (2005) sobre a religiosidade africana, escreveu:

> Além dos traços físicos, talvez seja na música e na religiosidade que a presença esteja evidente entre nós. Como vimos, a religião tem lugar central nas culturas africanas, sendo a esfera de onde vem toda a orientação para a vida, a garantia do bem-estar, da harmonia e da saúde. No Brasil as religiões africanas foram transformadas, ritos e crenças de alguns povos se misturaram com os de outros, e com os dos portugueses, mas nesses processos muitas características africanas foram mantidas. (SOUZA 2005, p.132).

Segundo W. Benjamim (2011, p.198), "a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores".

Aportando-me nesta fala de W. Benjamim, o passado histórico africano e das sociedades da oralidade, como é o caso dos afrodescendentes, e preservada nos terreiros de candomblé, só é

possível ser conhecido rebuscando a sua fonte oral, apesar de ter sido amputado pelo período da escravatura e das perseguições ocorridas até a contemporaneidade. Mas, ainda é possível serem coletados alguns elementos ou fragmentos linguísticos de referência que subsistiram e que foram preservados nos terreiros do candomblé, tanto no domínio antropológico, religioso, histórico, sociológico e linguístico, que lhes dão um sentido histórico do seu passado e da ancestralidade africana.

Na perspectiva histórica de Eric Hobsbawn (2010):

> Todo o ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma história longa. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-la. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse " sentido do passado" na sociedade e localizar suas mudanças e transformações. (HOBSBAWN 2010.p.22).

É aqui que se coloca a problemática e a necessidade do estudo aprofundado e análise das comunidades dos terreiros do candomblé e do passado dos afrodescendentes, na Bahia de modo particular, e do Brasil, em geral. Os estudos já referenciados feitos sobre os bantu têm a quota parte destas dificuldades encontradas no estudo e compreensão do grande contributo cultural dado pelos bantu na formação da sociedade brasileira. Tal como no passado do estudo da realidade africana e dos afrodescendentes.O elemento sociológico do estudo das sociedades não foi utilizado e nem empregue nas sociedades africanas e da sua diáspora. Situação que contribuiu para os resultados publicados aceites por muitos acadêmicos como certos e reais.

Assim, para o estudo destas matérias urge a necessidade do recurso aos pressupostos teóricos que emergem da interdisciplinaridade das ciências afins como, antropologia e história, e sociologia e história. A necessidade e o recurso a estas disciplinas são fundamentais pela importância que elas oferecem na abordagem de assuntos desta natureza, e do conhecimento do contexto histórico africano, que se liga aos afrodescendentes.

5.2.4. A influência das línguas Bantu: Kikongo, Kimbundu e Umbundu no português do Brasil.

Entre as várias esferas de desenvolvimento africano, a recuperação da história e o reconhecimento do patrimônio lingüístico e cultural tem tido avanços mais rápidos. Para sinalizar um marco posível, referimo-nos à primeira obra escrita sobre a língua de Angola. Trata-se de *A Arte da língua de Angola, oferecida a virgem Senhora N. do Rosário, Mae e Senhora dos mesmos Pretos*, de autoria do Padre Pedro Dias, da Companhia de Jesus, publicado em Lisboa, em 1697. Esse é o primeiro registro da língua kimbundu na Bahia, com sua gramática em aspectos ortográficos, suas declinações, flexões e traduções, tal como praticada no século XVII em Angola e na Bahia. (PEDRO, 1697)

De princípio antes de fazermos uma incursão sobre as influências das línguas de Angola no português do Brasil, oferece-se oportuno fazer-se uma breve resenha histórica sobre os primeiros contactoslinguísticos registados entre os portugueses e as populações do Estado do Kongo, no período do século XV, isto é, desde 1482.

Porém, após as trocas de informações e de delegações portuguesas terem entrado em contactocom o Kongo, e este com Portugal, a língua portuguesa marca a sua presença no primeiro espaço africano da África Central Ocidental ao sul do Sahara. Assim, a língua Kikongo do Estado do Kongo foi a primeira língua africana a sofrer as influências do português e vice-versa.

Segundo M. Martins (1958), em relação à influência do Português no *Kikongo* esclarece:

> A influência da língua portuguesa no quicongo começou a fazer-se sentir logo no século V, não só através dos descobridores e dos missionários como ainda, se bem que em pequena escala, dos próprios indígenas que para Portugal vieram com o Diogo Cão no regresso da sua primeira viagem. Quando em 1485 voltaram à sua terra já sabiam falar o português e passaram a ser, por certo, agentes da sua difusão. Desde aí nunca mais cessou essa influência. (MARTINS, 1958, p.123).

O Estado do Kongo situava-se num ponto geográfico estratégico, por onde as caravanas comerciais cruzavam os diversos pontos das regiões circunvizinhas, em busca de produtos comerciais africanos. É por estas vias que as delegações missionárias e comerciais, guiados pelos pombeiros (homens conhecedores do sertão africano) que por ali se infiltravam em busca de informações das riquezas do Kongo e de outras informações de interesse estratégico para Portugal. Esta recente realidade vai se manteraté ao início do período do tráfico dos escravizados e a partilha do Continente *Africano*.

O mesmo M. Martins (1958), sobre a expansão do português para o interior do Kongo, escreveu:

> Com o desenvolvimento do tráfico e a criação de feitorias em toda a costa, a norte e sul do Rio Zaire, foi estabelecida uma rede de caminhos por onde circulavam as caravanas dos funantes, abrangendo toda a zona de distribuição do Kikongo e que se tornaram vias de expansão do português. (MARTINS 1958, p.123)

Porém, destes primeiros contactos das duas línguas, o *kikongo* e o português resultaram os primeiros vocábulos de palavras portuguesas em *kikongo*. É no domínio da vida espiritual que tudo vai acontecer. M. Martins (1958, p.126), apresenta a lista das palavras portuguesas adoptadas pelo *Kikongo* na sua realidade espiritual, e dividida em duas partes: a primeira refere-se à religião cristã pura e a segunda a formas de sincretismo enxertadas na religião tradicional:

Kikongo	**Cristianismo**
Dezu ou Dezo	Deus
Klisto ou Klistu	Cristo
Madia	Maria

Nklistu	Cristão
Diavu (no dialetoVili)	Diabo
Kluzu,kruzu,kuluzu e kulunzi	Cruz
Katolika	Católico
Katikismu	Catecismo
Santu	Santo(sbst.) santo,sagrado(adj.)
Kasantu	Idem.Ex: lumbukyasantu=dia santo
Sàtaná	Satanás
Nasimentu	Natal (de nascimento)
Batisumu	Baptismo
Batisa	Baptizar
Bispu	Bispo
Bensau	Benção
Misa e minsa	Missa
Kólôwa ou kòolôa	Coroa

Formas de Sincretismo

Kuluzu	Nkixi (feitiço) em forma de cruz, usado na caça
Santu e ngubusantu	O mesmo
Kulunzidya kimpanzu	Outro feitiço

Como se pode constatar, a realidade espiritual e sociocultural Kongo, logo a partida foi tida como algo nada positivo, por isso, foi discriminada, inferiorizada e desumanizada. Porquanto, todos seus objectos de culto religioso passaram a ser considerados única e simplesmente como feitiços, na lógica de uma visão de superioridade eurocêntricado "Outro", o "Civilizado". O que é bom somente a este pertence.

Portanto, para a realidade africana o termo feitiço não existe nas suas línguas. E é neste modo de pensar e ver o "Outro", que as manifestações da espiritualidade africana e do Candomblé na diáspora africana serão tratadas como feitiço, macumba, de algo sem valor positivo para a vida humana.

Nisto, e sobre a palavra *feitiço*, o filósofo Hegel (1995, p.183) que somente via na África barbárie, selvajaria e feitiçaria, esclarece; "Tal é o feitiço, uma palavra que os Portugueses primeiramente puseram em circulação". A partir deste momento a palavra *feitiço* passou a designar e a identificar o que é do *Negro*. A situação vivida sofre o seu câmbio, o novo conceito de *feitiço* vai tornar-se extensivo a tudo quanto ao negro se referir e identificar. O

contrário é uma razão da realidade pura. Nunca houve feitiçaria na Europa. E se assim for, só os escritos da Idade Média os pode desmentir sobre a existência da *velha bruxa*, de vestes negras, neste período histórico europeu.

Estes efeitos estereotipados de se estudar, analisar e interpretar a realidade negra, no continente africano afectou tudo quanto é realidade sociocultural dos afrodescendentes, na diáspora africana nas Américas e Caribe, fundados nos ideais eurocêntricos do período das Luzes.

Os Estados do Kongo e do Ndongo, constituídos por povos bantu da região da África Central são os que mais escravizados viram partir para Américas e o Caribe. As suas línguas foram levadas de memória e contribuíram para os vocábulos do português falado no Brasil, tal como ficou notado acima.

Segundo Yeda de Castro, (2005, pp.34-35), No Brasil, o povo banto ficou conhecido por denominações muito amplas, principalmente, *congos e angolas*, que encerram um sem número de etnias e línguas distribuídas entre os atuais territórios dosdois Congo e de Angola. Entre os bantos, destacaram-se pela superioridade numérica, duração e continuidade no tempo de contato direto com o colonizador português, três povos litorâneos: 1) *Bacongo,* 2) *Ambundo* e 3) *Ovimbundo.*

CAPÍTULO 6:

O REECONTRAR DOS SABERES E VALORES EDUCACIONAIS AFRICANOS NA BAHIA

> Vem comigo África do jiterbug, até a terra, até o homem, até o fundo de nós Ver quanto de ti e de mim faltou, quanto da África esqueceu e morreu na nossa pele mal coberta sob o fato emprestado pelo mais miserável dos ex-fidalgos. Vamos com toda a Humanidade conquistar o nosso mundo e a nossa Paz.
>
> (Agostinho Neto)

6. O REECONTRAR DOS SABERES E VALORES EDUCACIONAIS BAKONGO NA BAHIA

Iniciamos a análise dos conteúdos das entrevistas de narrativas orais, com a poesia de Agostinho Neto, primeiro Presidente da República Popular de Angola, com o título, que aqui nos falada Reconquista. A reconquista refere-se ao quadro vivido nos espaços africanos colonizados, onde nos manuais escolares, não se faziam referências às mais sublimes realidades socioculturais dos africanos. Era necessário lutar-se para a inserção desta realidade africana com outros olhares, numa perspectiva histórico-educativa e de se ser sujeito da história, e não um mero objeto subjetivo de estudo do "Outro". Foi preciso lutar contra a presença colonial portuguesa e reconquistar-se a liberdade e a independência perdidas com a longa noite de colonização de Angola, em particular, e de África, em geral.

Por outro lado, A. Neto não se esqueceu da diáspora africana, que ficou "amputada" desta sua realidade, mascarada por linguagens subjetivistas e eurocêntricas que excluíam a verdadeira história real do homem negro dos manuais escolares, sem conteúdos explícitos sobre as suas contribuições históricas, antropológicas, linguísticas e socioculturais para as novas civilizações.

Assim, ao iniciarmos o estudo de campo da sessão que compõe o presente trabalho, temos como principal viés adentrar-nos na identificação e análise dos elementos históricos, lingüísticos, socioantropológicos, característicos da educação tradicional do noroeste de Angola e passíveis de serem lidos em algumas comunidades baianas. Interessam, também, suas formas de transmissão trazidas de memória pelos africanos de terreiros de matriz Congo-Angola na Bahia.

Esses saberes estão preservados nas entidades conhecedoras destas matérias, que apesar da ruptura registada com o período do tráfico de escravizados, ainda se fazem presentes nestes espaços territoriais reafricanizados. Espaços esses marcados pelas suas representações sociais e simbólicas legadas pelos seus ancestrais africanos, com o propósito de construírem e reconstruírem suas novas identidades, ligadas às culturais de matrizes africanas, nestes espaços do novo mundo.

Isabel C. Henriques (2004) considera estes elementos identificadores dos espaços, como os marcadores "vivos":

> São aqueles que, criados pela natureza e não controláveis pelos homens devem ser identificados e classificados de modo a assegurar o processo de socialização do espaço, evidenciando a posse do território: as águas, em primeiro lugar, pois o homem depende da água doce, distinguindo as águas vivas das águas mortas, as águas visíveis das invisíveis, as águas caindo do alto ou irrompendo de baixo; a vegetação – o panteão africano sendo ctónico – está apertadamente associado à própria vitalidade da flora, cujas raízes o penetram e dele se alimentam. (...) se não há marcador que não depende de uma carga simbólica, os simbolismos possuem uma hierarquia: há aqueles que estão mais próximos da articulação homem- religião, enquanto outros mantêm com os espíritos relações mais tênues. (...) das funções religiosas de algumas espécies vegetais, que formam algo parecido com uma estrutura simbólica, que os homens a reconhecer, mas a respeitar e difundir, para assegurarem da sua força protectora. Mas, também para evitar infracções capazes de provocar a sua ira. (HENRIQUES 2004, p.22).

Esta realidade sociocultural africana de marcadores vivos e simbólicos foi trazida de memória pelos africanos e assegurada pelos seus descendentes mantém-se ainda viva nos espaços territoriais recriados e reafricanizados, isto é, nos terreiros de candomblé, nas irmandades e confrarias religiosas e assim preservarAm e mantiveram os seus laços mítico-simbólicos ancestrais.

Como ficaram expressas na parte introdutória do presente estudo, as nossas primeiras dificuldades se prenderam logo com a falta de estudos científicos aprofundados e mais detalhados sobre os Bantu, de matriz Congo-Angola, em relação aos trabalhos realizados sobre os Sudaneses e Yorubás.

E para cumprir com as orientações metodológicas da linha Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, no Projeto memória da Educação na Bahia, o presente estudo está assentenos trabalhos bibliográficos e documentais de autores como: Arthur Ramos (2007); Nina Rodrigues (2008); Manuel Querino (2013); Luiz Vianna Filho (2008); Kátia Q. Mattoso (2003); Edison Carneiro (2008); Eduardo Oliveira (2006); Yeda de Castro (1965; 1976; 1978; 1980; 1981; 1990; 1998; 1999); Lisa E. Castillo (2010); Lucilene Reginaldo (2011); Marina de Souza (2006; 2009); Mauricio Goulart (1975); Regiane A. Mattos (2007); Roger Bastide (1971), dentre outros. Também realizamos entrevistas com personalidades representatvias no cenário das identidades bantu na Bahia, para melhor compreender e verificar as hipóteses anteriormente levantadas neste trabalho.

Para a realização das entrevistas de narrativas orais, parte dos *corpora*, deste estudo, utilizei a entrevista semi-estruturada de uma pesquisa qualitativa, pois esta metodologia nos permitiu o acesso a uma grande quantidade de informações sobre o objeto de estudo e proporcionou melhores esclarecimentos sobre os aspectos analisados.

Na análise de conteúdo, partimos da metodologia utilizada pela Prof.Dra. Jaci Menezes (2009), quando realizou o estudo sobre Educação e trajetórias de negros na Bahia: inclusão, exclusão e resisência. Nele, a metolodogia de entrevistas, juntamente com relatos autobiográficos em torno de questões previamente elaboradas, permitiu à autora coletar muitas informações preciosas sobre o recorte do estudo, com o mínimo de interferência possível. Do material recolhido, procedeu à categorização das respostas, por temas, de onde teceu as conclusões.

Assim, respaldados nas reflexões de Agostinho Neto, e na metodologia de pesquisa semi-estruturada com relatos autobiográficos, partimos em busca do quanto de ti e de mim faltou, e o quanto do contributo e da educação de África se esqueceu nos conteúdos e manuais escolares elaborados no período colonial em Angola e na realidade passada e atual do afrodescendente no Brasil.

A primeira atenção coloca-se na análise do conteúdo das entrevistas de narrativas orais coletados junto a personalidades de notório saber, que muito dominam os assuntos das religiões e práticas de matrizes africanas na Bahia. Dessa forma, buscamos identificar o conhecimento que nos permitisse ver, na Bahia de hoje, a África de ontem. Dentro de todas as possibilidades de assuntos que se poderiam explorar nas entrevistas, destacamos e categorizamos, de modo comparativo as suas respostas em torno do sentimento de pertença ao

Território e à Identidade; à Educação tradicional e suas formas de transmissão de saberes; à Religião, Candomblé e Iniciação e a algumas outras características comuns da educação tradicional africana presentes na Bahia.

Neste quadro, foram realizadas entrevistas a três entidades sociais de idoneidades reconhecidas sobre a cultura bantu em Salvador, cujas histórias de vida se refletem nas suas ações e intervenções que muito qualificam a Bahia como *locus* privilegiado de memória e tradição africanas. Para P, Thompson (2002):

> A evidência oral, por assumir a forma de histórias de vida, traz à tona um dilema subjacente a toda interpretação histórica. A vida individual é o veículo concreto da experiência histórica. Além disso, a evidência, em cada história de vida só pode ser plenamente compreendida como parte da vida como um todo. (...). Em casos importantes, ela pode ser utilizada para transmitir a história de toda uma classe ou comunidade, ou transformar-se num fio condutor ao redor do qual se reconstrua uma série extremamente complexa de eventos. Uma história assim vigorosa nada mais exige do que uma breve explicação de seu contexto. (THOMPSON 2002, p.302-303).

O reencontro da educação tradicional africana na Bahia pode ser identificado em vários aspectos da cultura, dos falares, das ritualísticas e indumentárias baianas, notadamente dos adeptos do Candomblé e dos membros de comunidades tradicionais. Por esta razão, para efeito deste trabalho, identificamos apenas três pontos como marcos que estabelecem as mais imediatas identificações ancestrais entre os povos daquele lado do Atlãntico, dos povos seus descendentes aqui da Bahia.

A saber, a partir deste ponto, trataremos do entendimento de: 1) Território e Identidade; 2) Educação tradicional bantu e suas formas de transmissão, e 3) Candomblé e preservação da identidade. Esses pontos foram mais importantes porque neles encontramos subsídios empíricos, próprios do modo de ser da gente afrodescendente da Bahia, que nos reconduzem a um passado de tradições africanas ainda preservados, com certa relatividade. Certamente que a riqueza das entrevistas nos seduziu a entrar por outros percursos, como a terapêutica e alinguística, que acrescentamos, em alguma medida aos trabalhos, visto que nosso foco é a educação tradicional em um recorte espacial específico: Angola e Bahia.

As entrevistas que serão apresentadas a seguir foram preservadas, sem cortes nem editoramentos, com vistas a evitar a perda de informações importantes e características dos entrevistados. Sentimos necessidade de compartilhar aqui o poder de fala de todos que ouvimos, como forma de respeito e de autoafirmação das suas identidades. Assim, elegemos o tema do Território, justamente porque nele, o sujeito resgata sua memória do lugar, dos personagens, dos ensinamentos, enfim, dos saberes que vivenciou naquele lugar e que o fez ser conforme hoje se apresenta: com suas experiências e identidades forjadas pelas relações estabelecidas no seu lugar de pertencimento sociocultural.

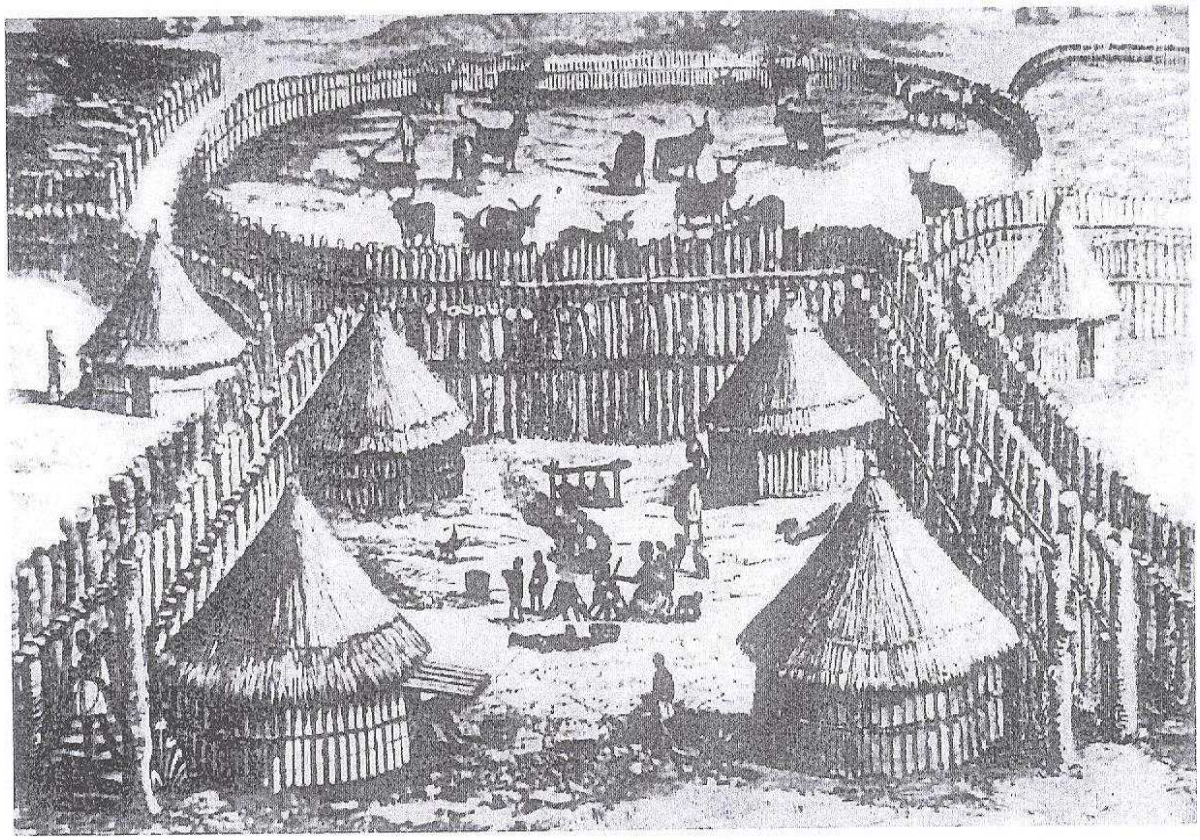
O segundo ponto não foi propriamente instigado pelas entrevistas, mas foi uma consequência natural do fluxo de consciência dos entrevistados, que, muito naturalmente, remeteu as suas memórias às expressões ouvidas na infância, na adolescência e praticadas na idade adulta.

Expressões essas hoje identificadas com elementos culturais de origem bantu angolana, de épocas pré-coloniais de Angola, que casam com a colonização do Brasil. A educação tradicional bantu emergiu das histórias de vida dos entrevistados, na forma de cantigas, exemplos, onomásticas e outras formas de perpetuação e transmissão de saberes necessários para a manutenção e preservação das comunidades, com suas particularidades, suas ritualísticas, seus conflitos e suas oportunidades de crescimento para se adaptarem a um mundo, muita das vezes, racializado e explorador.

Finalmente, o Candomblé como arcabouço de valores de vida que educam e preservam as culturas negro-africanas, constitui uma sessão de grande importância para esta pesquisa. Assim entendemos, porque o Candomblé, que é religião-filosofia de origem africana, e no caso desta tese – religião de matriz congo-angola, portanto bantu –traz em si uma série de saberes transmitidos exclusivamente, por meio das linhagens e ascendências. Esses saberes são repassados pela oralidade em todas as suas dimensões (práticas, falas, onomásticas e cultos), o que muito contribuiu para a preservação desta educação tradicional bantu angolana na Bahia.

As discussões e embasamentos teóricos sobre esses três pilares que explicam a permanência da educação tradicional bantu no Brasil, em geral, e na Bahia, em particular, foram tratados juntamente com as falas, de modo a termos um paralelo entre a vivência do entrevistado e seu aporte teórico-conceitual mais imediato.

Figura 10 – Comunidade tradicional angolana.



Fonte: Etnias de Angola, 1974

6.1. TERRITÓRIO E IDENTIDADE

O nosso diálogo com os entrevistados, e se tratando de um primeiro momento, em que entro em contacto com assuntos que têm a ver com uma relação estreita, histórica e culturalmente, entre Angola e a Bahia, decorreu à volta de temáticas que visaram buscar compreender a reconstrução ou reelaboração e reafricanização da realidade sociocultural africana no Brasil, no domínio da educação tradicional africana do noroeste de Angola e sua presença na Bahia. Neste caso, me pareceu sugestivo partir da busca dos elementos iniciais referentes ao território e a identidade para o melhor posicionamento das perspectivas dos nossos resultados finais. A Construção dessa identidade, conforme Jaci Menezes (2009), é "um processo político de construção de um elo entre pessoas no sentido de formar um grupo de solidariedade, no qual os mesmos se sentem incluídos, num processo de afirmar-se como pessoa diferente, mas igualmente político, interlocutor de um "outro". (MENEZES, 2009, p.57)

Assim, sobre a temática apresentada ao primeiro entrevistado, que foi a Makota Valdina, professora reformada, zeladora do Terreiro Tanuri Junsara, uma entidade social muita conhecedora da sua identidade e da diáspora africana da Bahia. Eis, pois a sua narração:

6.1.1. Território e Identidade por Makota Valdina Pinto

Figura 11 – Makota Valdina Pinto

Fonte: Camilo Afonso, 2015

> M.V. Eu nasci em 15 de Outubro de 1945. Nasci aqui mesmo, me criei neste bairro e moro aqui mesmo, nesse bairro. Hoje chamado, Bairro do Engenho Velho da Federação. Mas, quando eu nasci e durante o tempo da minha infância, parte da minha juventude, isso aqui era uma comunidade. Era diferente, não tinha o desenvolvimento que tem hoje.
>
> Eu acho que era quase um quilombo, porque era resquício do engenho. O nome já está dizendo, Engenho Velho da Federação, como tem o Engenho Velho de Brotas. Que havia uma ligação. Era muito mato. A minha mãe que veio a morar aqui em Engenho Velho, naquela época, naquela comunidade que era uma área rural. Naquela época da minha infância, era muito mato. Tinha muitas fontes, riachos naturais. Minha mãe dizia, eles vieram para cá morar e construíram.
>
> E aí, minha mãe falava que ali na baixada, onde tinha uma fonte que abastecia a comunidade toda. Ela falava a gente chamava e até hoje ainda chama de Fonte do Forno. Ela dizia que tinha uma tapera, uma casa, muito simples, muito pobrezinha, e onde ela ainda encontrou dois Velhos. Casal de Velhos, bem negros.
>
> Minha mãe dizia que eles deviam ser africanos, porque eram bem negros e na frente da casa tinham uns pilões grandes, uns tachos grandes, uns potes, parecendo tachos que faziam azeite. E eu me lembro que na minha infância tinha um Senhor que subia a ladeira com corda. A visão que tenho dele é sempre com um rolo de corda, assim no ombro (gesticulando e imitando). E ele era chamado de seu Manoel Dendê, porque ele subia nos pés de dendê. Palmeira de dendê para cortar os cachos para fazer azeite.
>
> Bom... então, minha mãe fala isso daqui dessa comunidade, nesse lugarejo. As baixadas tinham muitos riachos. São muito molhadas. Tinham cocheiras, tinham hortas e era realmente um jeito da gente. E bem diferente de hoje. (PINTO, 2015).

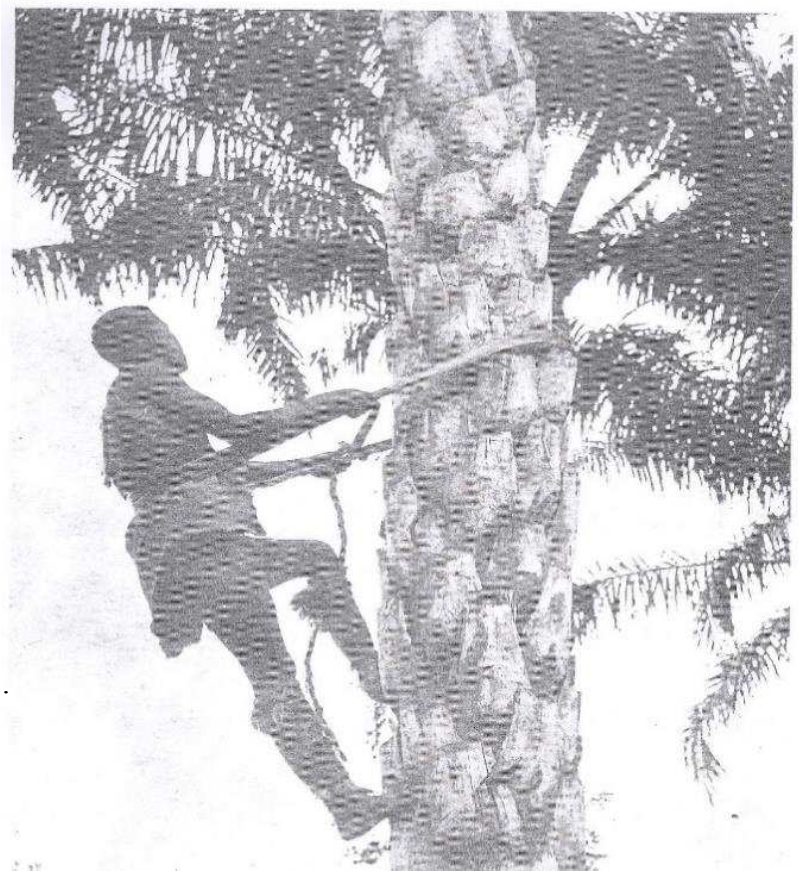
Nesta sua abordagem do espaço e do tempo, a Makota fala da sua identidade e vivência no Engenho Velho da Federação, desde os primeiros momentos da sua infância até os dias de hoje. Uma infância e uma vivência que têm as marcas das suas representações simbólicas, das envolvências da natureza circundante do espaço, das suas gentes e das suas ocupações quotidianas na comunidade. Tudo isto lhe foi ensinado e passado em grande parte pela sua mãe, como ela destaca.

Tratando-se de uma menina, foi um aprendizado que desde muito cedo lhe foi sendo passado por sua mãe, pela gente mais velha da família, e como é característica das comunidades africanas, no caso, e por outras mais velhas da sua comunidade do Engenho Velho. Neste seu percurso histórico de vida e de experiências vividas apresenta-nos elementos culturais caracterizantes de uma realidade africana trazida de memória pelos mais velhos africanos escravizados.

Ao que se depreende da narrativa da Makota sobre o cortador de dendê, e mesmo às observações diretas sobre a forma como os homens, notadamente remanescentes de quilombos da Bahia escalam tais coqueiros, nos parece óbvia a transmissão desse

conhecimento técnico, necessário à sobrevivência de muitas pessoas das comunidades. As técnicas do corte do dendê e do preparo do seu azeite se mantêm as mesmas praticadas pelos Bakongo do noroeste de Angola.

Figura 12 – Trepador de palmeiras de dendê do Norte de Angola



Fonte: Etnias de Angola, 1974

As baixadas são aqueles espaços de cultivo junto dos vales e das margens dos rios ou riachos. São as nossas *mabasi*, no noroeste de Angola em particular e de modo geral em todas as comunidades africanas.

As baixadas são os espaços mais próximos das comunidades, onde os produtos de consumo quotidiano eram cultivados e ainda são cultivados nas populações do Noroeste de Angola.Entretanto, os elementos descritivos do espaço-territorial de então, trazem consigo o figurino do espaço-territorial africano, de residência e convivência. Segundo Muniz Sodré (2002)

> O espaço aparece aí como o resultado do *morar*. Morar, por sua vez, não se define como mero efeito de um fazer comunitário, mas como algo que indica a própria identidade do grupo. O que dá identidade a um grupo são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios. Tudo isso concorre para fixar o ordenamento simbólico da comunidade. E esta ordem de relacionamento constitui

> um movimento de transformação, cujos pólos são marcados por atitudes de acolhimento de normas ou valores. (SODRÉ, 2002, p.22).

Deste modo, se pode compreender a primeira preocupação dos africanos escravizados em buscarem os seus espaços, para aí construírem as suas comunidades, como aconteceu com os quilombos e os terreiros. Para eles serem livres, era preciso ter o espaço territorial, o lugar sagrado legado pelos antepassados, como acontecia em África. Esta realidade ainda é vivida em África, sobretudo no Noreoste de Angola, onde a preservação do espaço ancestral *zumbu,*ou Macumba que tem o simbolismo da identidade, da presença contínua dos antepassados e por ter sido este o primeiro lugar do ancestral fundador.

Isabel C. Henriques (2004), ajuda-nos a compreender o carácter sagrado da terra e dos territórios africanos, ao escrever:

> Se a terra africana deve ser encarada como um sujeito cultural dependendo de um longo processo de humanização e de socialização, a primeira questão a sublinhar, de forma seca e definitiva, é o carácter sagrado da terra e a sua anterioridade relativamente ao homem, que condicionam os rituais religiosos e as práticas existenciais.
>
> Englobante, a terra africana não excluiu os territórios africanos que resultam da sua fragmentação. Estes adquirem a sua autonomia, mas sempre inscritos e dependentes da terra, isto é, das forças religiosas que a habitam e que a gerem. A formação dos territórios africanos exige a benemerência divina, solicitada e assegurada através de processos simbólicos. (HENRIQUES 2004, p.19).

Foi esta a preocupação de fundo dos africanos escravizados e mais tarde dos seus descendentes na construção dos seus territórios, os seus próprios espaços sagrados, de autonomia e de identidade. Na diáspora africana, uma vez identificados com o novo espaço, a motivação primaz do afrodescendente foi a de reconstruir e recriar o seu espaço identitário, com os símbolos, as linguagens, mitos que permitissem estar em contato permanente com seus ancestrais, por meio da preservação das suas identidades socioculturais refeitas.

Como bem o afirma Milton Santos (2003): "O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é à base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi".

É este passado histórico que marcou e continua a marcar a história das comunidades humanas. Para Bakhtin (1992)

> O passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina. O passado criador deve revelar-se necessário e produtivo nas condições específicas de uma localidade, como uma humanização criadora dessa localidade, que transforma uma parcela do espaço terrestre num lugar histórico de vida para o homem, num espaço histórico do mundo. (BAKHTIN, 1992, p.253).

Makota Valdina, no seu papel de professora, não deixa de estabelecer o vínculo pedagógico da educação recebida desde a sua infância, da tradição e da oralidade, com a percepção do território cultural, do seu ambiente onde constrói seu estar no mundo. O mato ou floresta, as baixadas, as águas à volta da comunidade, o cultivo do dendê, as técnicas empregues para o seu corte e na produção do azeite são marcas mais que evidentes da realidade africana, e

muito marcantes nas vivências e práticas das comunidades africanas ainda visíveis nos nossos dias. É o c*ontinuum* da vida comunitária e das suas representações simbólicas africanas na Bahia.

Segundo Muniz Sodré (2002)

> O espaço aparece aí como o resultado do morar. Morar, por sua vez, não se define como mero efeito de um fazer comunitário, mas como algo que indica a própria identidade do grupo. O que dá identidade a um grupo são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios. Tudo isso concorre para fixar o ordenamento simbólico da comunidade. E esta ordem de relacionamento constitui um movimento de transformação, cujos pólos são marcados por atitudes de acolhimento de normas ou valores. (SODRÉ 2002, p.22).

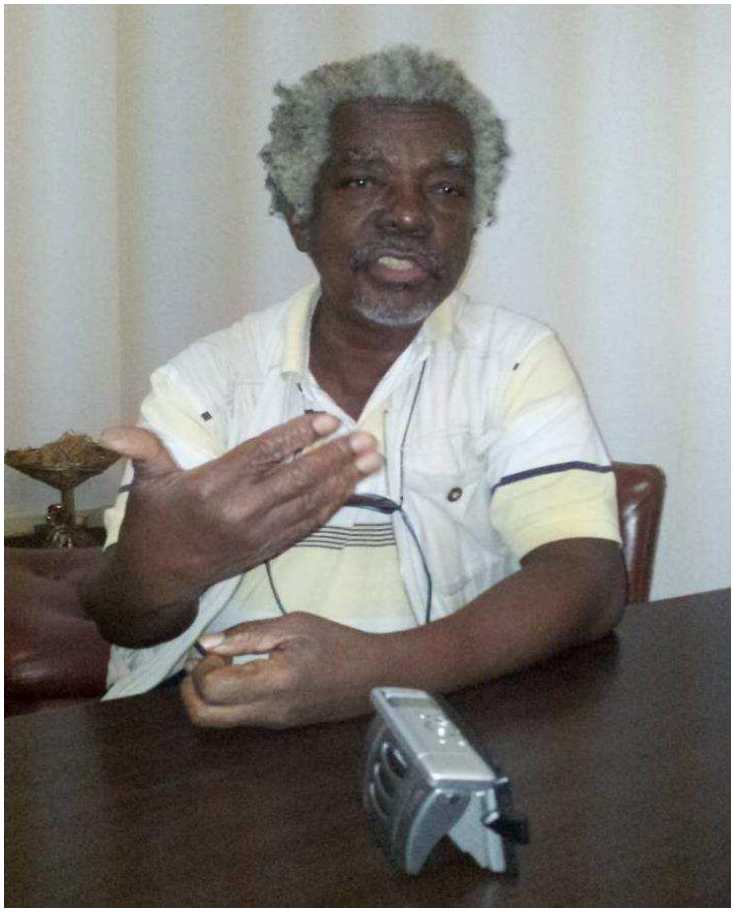
A Makota Valdina Pinto demonstra uma ligação muito estreita com o espaço territorial que a viu nascer, à sua comunidade. Estabelecendo um ligamento que não lhe permite falar de si sem que as imagens do lugar, das pessoas, dos ensinamentos, vozes educadoras lhe estejam distantes. É uma verdadeira comunhão de si, espaço territorial, identidade pessoal. Na perspectiva africana, a comunidade é um marco simbólico que liga os viventes com os seus ancestrais fundadores deste mesmo espaço, que o legam aos viventes e estes as futuras gerações. Entre os bantu, a pessoa humana só tem sentido na sua vivência comunitária. Ele é o ser da comunidade e para a comunidade. Só assim se lhe reconhece a sua relação para com os demais membros da comunidade. É a sua identidade.

Assim o expressou Ki-Zerbo (2006):

> Por toda a África, a referência à grande família, à aldeia, ao bairro, ao cantão, conta muito. Quando um africano pergunta a alguém: "Quem és tu? ", quer saber a que grupo pertence, donde vem, qual é a sua identidade colectiva e social e, por essa via, como deve tratá-lo. Quando os mossi dizem buudu, isso significa a "origem", a "extração". É a referência do ponto de vista sociocultural. (KI-ZERBO, 2006, p.73).

6.1.2 Território e Identidade por Mateus Aleluia

Figura 13 – Mateus Aleluia.



Fonte: Camilo Afonso, 2015

O segundo entrevistado, Mateus Aleluia, é uma pessoa muito afável, dialogante, professor reformado, músico, e conhecedor profundo do seu passado histórico do Recôncavo, de modo particular e da sua Bahia em geral. Entretanto, sobre a temática faz-nos a seguinte narração:

> M.A. é um cidadão nascido em Cachoeira, do Recôncavo da Bahia, no Brasil. Para quem não sabe o que é o Recôncavo é como se fosse um contorno ao fundo da Bahia de Todos os Santos. É a continuidade da Bahia de Todos os Santos, onde o Paraguaçu se encontra com o mar.
>
> Cachoeira, a nossa terra, é uma terra ancestralizada. Ali nasci em 1943. Ali me formei em professor. Daí fui para o Rio para continuar meus estudos pedagógicos, na esteira do grande educador Anísio Teixeira. E depois dessa obra de Anísio Teixeira, teve continuidade à obra de Darcy Ribeiro, que era baseada em: "Educai as crianças e não será necessário punir os homens".
>
> Que no fundo, no fundo é uma continuidade daquilo que nós aprendemos na nossa oralidade. Dentro das formas de conviver, como se fosse uma grande senzala (sanzala em Angola). Um grande quimbo. Um prolongamento da África, que aqui veio e se instalou. (ALELUIA, 2015)

Mateus Aleluia como professor que é, e numa linguagem pedagógica de quem conhece a fundo a sua própria herança cultural africana, identificou-se, situando-se no espaço e no tempo. Reconheceu-se na sua base ancestral africana, histórica e culturalmente, própria das comunidades africanas bantu. A vida comunitária e do respeito pelo seu espaço que lhe viu nascer. Os elementos identitários do espaço africano, como quimbo, senzala, e sanzala em Angola, reporta-nos para a vivência comunitária ou em comunidade na África. O que expressa bem à continuidade dos elementos estruturantes de base sociocultural africana na sua vivência.

No decurso da narração de Mateus Aleluia, que tem formação acadêmica e experiência pedagógica, percebe-se uma compreensão do lugar e da identidade preservada. Nela, vemos os seus valores socioculturais, aprendidos num espaço propriamente de bases africanas, trazidas de memória pelos seus ancestrais. E como via da sua aprendizagem aponta a oralidade como à forma ideal de aprender e preservar a herança cultural africana. Para isso, fez logo uma interligação estreita entre a religiosidade e o aspecto educativo. Dois assuntos muito interligados quando se trata da educação tradicional africana.

Mateus Aleluia ao parafrasear o pensamento de Darcy Ribeiro, quis demonstrar as responsabilidades didático-pedagógicas do educador das novas gerações. Este mesmo pensamento de Darcy Ribeiro se encontra subjacente na pluralidade das representações simbólicas e linguagens utilizadas nos processos da educação africana. A máxima usada pelos Bakongo, que afirma: *Mwana nkunda wabwaka nsuki etumbu kwa ambuta.* O que siginifica dizer; "*Quando uma criança se apresenta com o cabelo "louro" a culpa é dos Mais-Velhos*". Em outras palavras, sempre que uma criança atropela as normas de conduta social, que pratica ou comete um erro abissal, a culpa é sempre atribuída aos seus educadores sociais, aos seus progenitores, finalmente aos Mais-Velhos, da comunidade. Daí as responsabilidades que são atribuídas aos Mais-Velhos na instrução e educação das novas gerações.

Nesta lógica Durkheim (2011) afirma:

> O homem que a educação deve realizar em nós não é o homem como a natureza o fez, mas como a sociedade quer que ele seja. E ela o quer exatamente como exige sua economia interior. Prova disso é a maneira como nossa concepção do homem variou segundo as sociedades. Os antigos, também eles, acreditavam fazer de suas crianças homens, exatamente como nós. Recusavam-se a ver no estrangeiro um seu semelhante precisamente porque, a seus olhos, somente a educação da cidade podia criar verdadeira e propriamente humanos. Simplesmente concebiam a humanidade à sua maneira, que não é mais a nossa. Assim, tanto no presente como no passado, nosso ideal pedagógico é mesmo nos detalhes, obra da sociedade. Ela é quem delineia a imagem do homem que devemos ser e nessa imagem vem se reflectir todas as particularidades de sua organização. (DURKHEIM 2011, p.96-97).

Assim sendo, os anciãos e os outros mais-velhos da comunidade tinham e têm ainda responsabilidades acrescidas na transmissão dos saberes e conhecimentos necessários para as novas gerações e vindouras. Há um processo de preservação e de continuidade que se circunscreve numa dinâmica interna da comunidade, onde os ensinamentos e a transmissão destes saberes não competem somente a uma pessoa, mas, sim a um corpo de anciãos devidamente eleitos e reconhecidos pela comunidade, que são os mais velhos. O ancião mais

velho que ocupa o ponto mais alto da pirâmide social da comunidade e os outros que se lhe seguem na linha das suas idades e responsabilidades na comunidade, são os guardiões da sabedoria que lhes foi legada pelos seus antepassados. Daí a força da palavra, da oralidade e da filosofia africana.

Segundo Carlos Serrano (2007, p.125), na África, a tradição prega que toda decisão importante deva ser obtida a partir do consenso, respeitando as identidades. Porém, no quadro do sistema político das sociedades africanas, o ancião é o elemento de base e fundamental na estruturação e gestão das suas comunidades. Para E. E. Evans Pritchard (1993) ao referir-se a liderança nas sociedades dos povos Neur, esclarece:

> Quando uma comunidade local age de modo cooperativo e é preciso liderança e conselhos, essas funções ficam com os mais velhos. Eles decidem quando as mudanças periódicas devem ser feitas e onde devem ser formados os acampamentos, negoceiam casamentos, aconselham quanto às questões de exogamia, realizam sacrifícios, e assim por diante. Suas opiniões sobre tais questões são prontamente aceites pelos homens mais jovens, que pouco participam da discussão, a menos que estejam diretamente envolvidos no assunto. Quando os mais velhos discordam, há muita discussão e gritaria, pois, toda pessoa que desejar falar, o faz com tanta frequência e em voz tão alta quanto quer. As palavras de alguns idosos contam mais do que as palavras dos outros, e pode-se observar facilmente que as opiniões deles em geral deparam com a concordância de todos. (PRITCHARD 1993, p.189).

Esta foi e continua a ser a forma da resolução dos problemas comunitários nas nossas comunidades africanas. Eu a vivi de perto, porque meus familiares diretos foram detentores do poder de fala. Fomos educados até os dias de hoje, no respeito que é devido aos mais velhos e anciãos das nossas comunidades. Basta lembrarmo-nos da máxima: *"Na boca do mais velho há dentes poderes, mas que não saiam dela palavras más"*. E na continuidade deste fio de pensamento há outra dentre tantas, que diz: *"Que as orelhas por mais que cresçam ou compridas sejam, nunca ultrapassam a cabeça*". É parte das múltiplas linguagens simbólicas e de significados plurais que são utilizadas e empregues nas diferentes circunstâncias e situações socioculturais da educação tradicional africana.

Os provérbios, portanto, nas sociedades africanas, são a fonte da sabedoria e da filosofia ancestral, de linguagens plurais, simbólicas e significantes, que caracterizam a educação tradicional africana das novas gerações e futuras. Por este processo de educação tradicional se transmitem todos os códices sociais da comunidade e da vida. Esta tarefa está reservada aos mais velhos, aos anciãos e aos mestres das escolas iniciáticas.

O mesmo se pode constatar no meio da diáspora africana de Salvador, apesar do tempo que a separa do continente berço. Ainda são notórias nas suas múltiplas linguagens, como as de Makota Valdina, Mateus Aleluia, Jaime Sodré, Tata Anselmo, com as lideranças da Irmandade do Rosário dos Homens Pretos, e de muitas outras pessoas com que interagi com objetivos de pesquisa. Nos diferentes diálogos pude constatar que este respeito aos mais velhos existiu desde sempre, alterando-se agora como o mundo globalizado, onde as normas da educação do passado, já não fazem sentido para muitos jovens afrodescendentes que se deixaram levar pelo mundo ilusório.

Porém, nunca deixaram de apontar que este tipo de respeito e de educação nos dias de hoje só se pode encontrar preservada como patrimônio cultural de matriz africana, nos terreiros de candomblé. Ali sim, o rigor da disciplina e da educação de base africana se faz sentir e respeitar. Porque, ali estão os mais velhos que mantêm a disciplina, as normas e os princípios orientadores dos valores culturais do passado, e no respeito à alteridade.

Tudo isto tem uma lógica, que vem do passado colonial, tanto em Angola como no Brasil, onde os poderes coloniais impediram a educação às populações africanas e afrodescendentes. A estes só o trabalho escravocrata lhes era reservado. Os resultados são bem visíveis quando se olha para este passado colonial, os índices de analfabetismo, a pobreza e a miséria, a prostituição, a falta de emprego, as drogas, etc. São todos males que ainda têm o seu peso neste passado colonial, fruto de ausência de políticas sociais e econômicas inclusivas, bem definidas para estas classes, e que muitos ainda nos nossos dias tentam defender como tendo sido "bom" para os africanos e a sua diáspora espalhada pelo mundo.

Para muitos defensores destas políticas segregacionistas do período colonial e que transitaram para o período pós-colonial, não têm razões nem motivos de serem levantadas nestes dias. O que terá sido feito de concreto neste período, para o negro em todas as latitudes, no domínio das políticas educacionais coloniais? Quais são os dados estatísticos que sustentam as suas teorias sobre a educação destinada aos negros neste período? Na nossa visão, as razões são encontradas no adágio africano que diz: "*O marulhar das águas num rio, é devido à presença nelas de pedras ou rochas"*. Esse adágio nos reporta a ideia de que há situações aparentemente pacíficas e aceites, sob as quais há fatos ocultos, porém, a observação apenas da superfície calma não desvela o problema. É preceiso adentrar para outros sentidos, outros elementos subjacentes que, indiretamente, nos informam a real situação observada.

Voltando a situação do papel dos mais velhos, vemos que no fundo, a unidade de pensamento na resolução das questões comunitárias está subjacente na sabedoria acumulada pelos Anciãos. Nesta perspectiva, Mambu T. Muanza (2013), filósofa africana e teóloga dogmática, sobre a personalidade do ancião ou da mulher anciã em África, escreveu:

> A pessoa mais velha, o ancião ou a anciã, possuí um grau elevado e de muito respeito no sistema sócio-político dos povos africanos. Entretanto, não é somente a idade o fator que determina a posição política dentro dessa sociedade, faz-se necessário uma conquista por meio de suas qualificações de acordo com a estrutura a qual esteja inserido. O princípio da ancianidade é de extrema importância na estrutura sócio-política africana, e na estrutura filosófica é indispensável sentir e pensá-la estando aberto à escuta da palavra dos mais velhos, pois são eles que possuem a palavra, e sem ela não tem vida, porque esta (a Vida) somente existe com a restituição das forças que animam o cosmo. (MUANZA 2013, p327).

Neste ponto de vista Mateus Aleluia traz-nos um elemento ou um traço de relação entre a educação tradicional africana e a educação ocidental, que afinal de contas têm a mesma dedução lógica de pensamento sobre as responsabilidades educativas dos mais velhos para com as novas gerações em qualquer sociedade humana. É a ecologia de saberes de Boaventura de S. Santos (2010):

> É uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em intereacções sustentáveis e dinâmicas sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na idéia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS 2010, p.53).

Para os mais velhos africanos este conhecimento e interconhecimento se apresentam na máxima africana bakongo no seguinte: "*E ngangu, ntulu ye ntulu*!". O que quer dizer, que *o saber ou conhecimento reside em cada um de nós*, em cada ser humano e deve ser compartilhado. Como o afirma B.S. Santos (2010):

> Cada saber conhece melhor os seus limites e possibilidades, comparando-se com outros saberes. A existência da diferença epistemológica faz com que a comparação tenha de ser feita através de procedimentos de busca de proporção e correspondência que, no conjunto, constituem o trabalho da tradução. (...) para que estes procedimentos atuem é necessário que eles sejam levados a cabo por todos os saberes que compõem um dado círculo de ecologia de saberes. Na acepção que aqui lhe dou, a tradução é tradução recíproca. Através dela, a diferença epistemológica, ao ser assumida por todos os saberes em presença, torna-se uma diferença tendencialmente igual. (SANTOS 2010, p.544).

Para os africanos, os mais velhos são ainda as suas bibliotecas vivas, como é defendido no pensamento africano, que cada Velho que morre em África é uma biblioteca viva que se queima. O que em parte, para a cultura ocidental há muito foi substituído pelas bibliotecas e museus.

Segundo Milton Santos (2007, p.107): "Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende dasua localização no território". Assim, na sua fala Aleluia reconhece o papel desempenhado pelos seus ancestrais ou os antepassados. Reconhece neles a sua força vital. A sua existência só tem sentido no respeito e no culto que é devido aos seus antepassados e dentro de uma cosmologia africana e bantu.

Para Bénézet Bujo (2008):

> A categoria do Antepassado constitui o fecho da abóbada da concepção africana do mundo. Estejam ou não conscientes disso, a grande maioria dos homens e mulheres da África subsaariana vive a partir da crença nos antepassados. Este é um dado que determina todos os domínios da vida: do religioso ao político, passando pelo socioeconômico. Daí a importância de bem se compreender o que é, no fundo, o Antepassado. O Antepassado situa-se no mundo invisível, junto dos espíritos e numa relação íntima com os homens ainda vivos sobre a Terra. Antepassado é, portanto, um homem que, por meio da morte, concebida como um rito de passagem, passou para a vida do além e assim tem, por um lado, um contacto directo com Deus, mas, por outro, participa directamente de maneira activa na vida da família e nos acontecimentos da aldeia. Mesmo na sua morte, o Homem, para o Africano, é um ser comunitário. Permanece sempre em relação com os que ficam sobre a Terra. Ele é tido como um "defunto vivo". Dizemos; "*o* ou *os* que vivem

> no além" para falar do defunto ou dos mortos que se juntaram à comunidade dos antepassados. (BUJO, 2008, p.111).

Assim, o culto aos antepassados é um ato da espiritualidade africana, tanto dos iorubas, quanto dos bantu. As reverências que lhes são devidas com as oferendas ritualizadas, que ainda são marcantes nas sociedades africanas e da diáspora potenciam esta realidade da religiosidade africana. No caso dos bantu, o derramar o vinho de palma, neste caso, o *malavu*, ou *maruvu*, extraído da palmeira de dendê, e muitas vezes substituído pelo vinho, simbolizando o laço sanguíneo, nos atos de culto aos antepassados – o derramar parte deste líquido no chão e junto dos túmulos, em vários momentos da vida sociocultural bantu, na inauguração de qualquer instituição pública, ainda é um ato recorrente nos dias de hoje em África e na diáspora africana. É a comunhão plena da relação que existe entre os antepassados e suas continuidades que aqui vivem.

Roger Bastide (1971) traz-nos uma justificativa da diáspora africana sobre o culto:

> Sabe-se que esse rito que continua até hoje no mundo dos candomblés tem um significado religioso bem preciso: nada se deve comer ou beber, sem primeiro oferecer às divindades, e os membros das seitas afro-brasileiras não se esquecem de antes de beber, por exemplo, lançar à terra algumas gotas do conteúdo de seus copos. O testemunho de Manuel Querino deixa, pois, entrever, além da solidariedade étnica, uma outra solidariedade mais profunda, a da comunhão na religião ancestral. (BUJO 2008, p.111).

Do pensamento de M. Querino pode-se compreender a religiosidade dos africanos da diáspora e da preservação deste valioso patrimônio espiritual num novo contexto fora de África. Pois, todos os rituais e cultos que foram feitos e ainda são feitos e dedicados aos antepassados, nas cerimônias iniciáticas e outros da vida sociocultural africana fazem parte da Religião Tradicional Africana. R. Altuna sobre a Religião Tradicional Africana escreve: "Embora as manifestações desta Religião Tradicional e algumas crenças variem de uma zona cultural a outra e até de um grupo a outro, pode falar-se com exactidão de "Religião Tradicional Africana" (ALTUNA 2006 *apud* ZAHAN, 1970 p.12). A unidade de crenças, o substrato fundamental, o significado e finalidade dos cultos, ritos e símbolos e a homogeneidade de aspirações mostram-se idênticos em toda a África negra. Os seus traços essenciais são comuns e os acidentes não rompem a unidade básica.

A África negra, seja da diáspora ou não, conserva uma religião que recebeu dos seus antepassados, como fator decisivo da sua cultura. É um dado original e específico destes povos.

> Falar de uma multiplicidade de "religiões" na África negra equivaleria igualmente a reconhecer a nossa ignorância da espiritualidade do homem negro. Mas é importante captar bem a unidade da religião tradicional africana, não tanto por meio de alguns destes elementos, como, sobretudo através da atitude do homem face ao Invisível, através do lugar que crê ocupar no meio da criação, através do sentimento que tem da sua pertença ao universo. (ALTUNA 2006 *apud* ZAHAN,1970 p12-13).

Eis a razão da existência do culto que é devido aos Antepassados, e com que Mateus Aleluia se identifica. É uma realidade dos povos bantu em África e da sua diáspora no Brasil e nas Américas. É nesta perspectiva, que R. Altuna (2006 apud Amba Oduyoye, 1979) entende:

> O papel dos antepassados em África é o de guardar viva a recordação das nossas origens e da nossa história. Renegar isto é renegar as nossas raízes e até a nossa identidade. É também renegar o facto de que nós encarnamos na nossa pessoa, o passado e o futuro. O culto aos antepassados impede que os Africanos cheguem a ser pessoas desenraizadas, sacudidas pelo vento de todas as modas ou ideologia passageira. Ele preservou até agora a personalidade africana e o sentimento interno da comunidade. Prova clara disso são as nossas festas, sócio religiosas. (ALTUNA 2006, p. 470*apud* ODUYOYE, 1979, p.136).

Existe, pois, uma categoria tridimensional na compreensão da presença Invisível do antepassado, que já habita no mundo dos espíritos e numa relação contínua com os vivos. Pois, o seu sentido de audição, que não morre, segundo a tradição bakongo e bantu, lhes permite manter uma relação estreita com os entes vivos e vindouros. Este se torna no defensor directo dos seus no mundo dos espíritos, isto é, dos que já partiram, dos presentes e das futuras gerações. E só é reconhecido e lhe é devido o culto, o antepassado-defensor, aquele que durante a sua passagem terrena foi de uma conduta exemplar juntos dos seus entes queridos e da sua comunidade.

Neste sentido, Juvénal Ilunga Muya (2008 apud B. Bujo. 1996):

> Entende por antepassados, esses anciãos que levaram uma vida exemplar e realizaram o que a comunidade considera como o ideal da vida e que, por consequência, estão, após a morte, na aldeia da felicidade. O critério decisivo para ser tido como antepassado é, assim, o facto de haver levado uma vida virtuosa, segundo as prescrições deixadas pelo Antepassado fundador, originário. A vida não pode ser feliz e realizada senão em relação com eles. (MUYA 2008 apud BUJO. 1996; p.88-101).

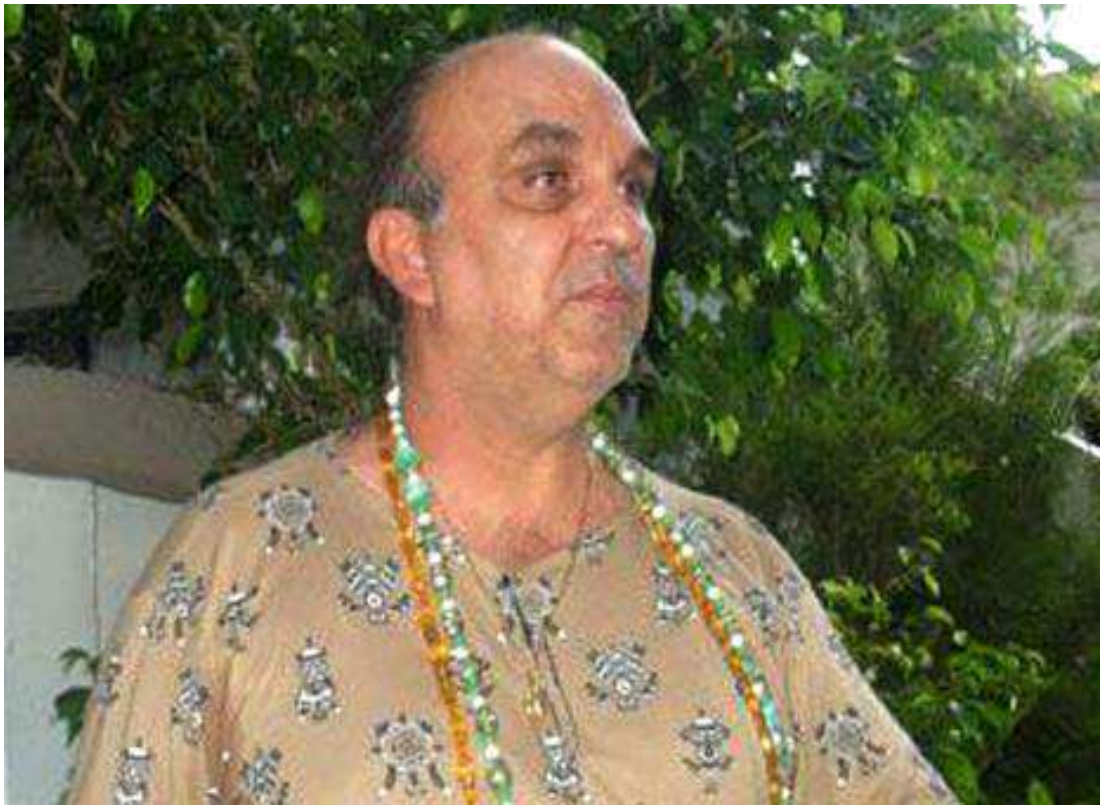
O pensamento de Muya, sobre o antepassado leva-nos a buscar compreender de forma real, as razões das permanências e rupturas dos cultos referentes aos antepassados nas irmandades e confrarias católicas dos afrodescendentes e nos terreiros do candomblé na Bahia, dos escritos lidos, de modo particular, e no Brasil em geral. Assim, o justifica M. Souza (2009):

> Os terreiros nos quais se abrigam os candomblés e umbandas são espaços com muitas características das culturas africanas – na sua arquitectura, nos tipos de plantas e árvores plantadas no entorno das construções, nos altares nos quais as entidades sobrenaturais recebem abrigo, alimentos e cuidados cotidianos, e nas formas de festejar. Nos ritos, a presença africana está ainda mais evidente, como na postura dos corpos, no gestual, na dança em círculos ao ritmo dos tambores, instrumentos que aqui e na África são cercados de cuidados, sendo intermediários com o sagrado, e, portanto, não podendo ser tocados por qualquer pessoa ou em qualquer situação. Os ritmos acelerados que os tocadores tiram deles acompanham o transe dos médiuns, por meio dos quais as entidades do além, se manifestam frequentemente assumindo posturas corporais e vozes diferentes. Cada ritmo permite a incorporação de uma entidade sobrenatural, que tem toque, cores adereços, roupas, comidas e

> gestos próprios. Cada terreiro tem seus orixás e espíritos, cada médium recebe determinadas entidades, em número limitado.
>
> Os médiuns permitem que as pessoas que os vão consultar entrem em contato direto com as entidades que estão neles incorporados. Em troca da intercessão pedida os voduns, orixás, espíritos e ancestrais cobram oferendas e a realização de alguns ritos que garantem o seu culto pelos vivos e, portanto, a sua existência tranquila no além. Se satisfeitas, as entidades do além farão que os resultados desejados sejam alcançados. (SOUZA 2009, p.133).

6.1.3. Território e Identidade por Tata Anselmo.

Figura 14 – Tata Anselmo José da Gama Santos.



Fonte: Camilo Afonso, 2015

O terceiro entrevistado, o Tata Anselmo, ou Anselmo José da Gama Santos, sacerdote de Candomblé do Terreiro Mokambo, espaço de aprendizagem e memória do legado bantu no Brasil. O Tata Anselmo é um sacerdote dialogante e afável, conhecedor do seu passado histórico, que lhe anima e faz viver e reviver os melhores factos retidos de memória. O Terreiro Mokambo é de tradição bantu de origem Angola, e que no Brasil tem um significado extremamente importante.

Este inicia a sua narrativa exprimindo:

> T.A Bom, eu sou Tata Anselmo sacerdote de candomblé, de tradição bantu, de origem de Angola e que no Brasil tem um significado extremamente importante pelo lado quantitativo do século XVI ao século XVIII, os

> escravizados bantu foram maioria. Então, eles influenciaram muito na formação étnica, cultural, social do povo brasileiro. Hoje eu tenho 59 anos. Estou muito feliz de estar como sacerdote e de ter esta cultura. Eu me orgulho muitíssimo da cultura que eu represento. Que cada vez que a gente se aproxima a gente quer conhecer mais, a gente quer saber mais, porque é uma história muito bonita. É uma história muito rica, que ficou invisibilizada durante muitos anos. E por conta dessa invisibilidade, porque a nossa tradição é uma tradição oral no candomblé. São histórias que passam de pessoas para pessoas. Nem sempre o núcleo familiar é biológico, porque com o advento da escravidão, a primeira coisa que o dominador fazia aqui, era separar as famílias. Então no candomblé houve a necessidade de recriar essa família que foi desmembrada. Então foi recriada e como se fosse uma família biológica. Mas, na verdade, uma família religiosa. Então as pessoas falam que o sacerdote é o pai de santo. Mas, ele não é pai de santo nenhum. A pessoa quer dizer que aquele é o pai religioso, não é o pai biológico. E tem toda uma estrutura familiar, de mãe de santo, pai de santo, filho de santo, irmão de santo, primo de santo, tio de santo, entendeu? Que é essa família que foi reconstruída. E hoje ela é salvaguardada dentro dos terreiros de candomblé. Como a nossa tradição é oral e a nossa sociedade é iletrada, ou seja, o que não tem letra, não tem valor. Todos podiam falar da minha tradição, sociólogos, antropólogos, psicólogos que a gente encontra na vida. E eu não podia falar, ou seja, eu era até respeitado, mas, não era validado. Então, o que é que precisava para que eu validasse a minha palavra? Era a busca de um título acadêmico. E aí eu fui à busca da Universidade do Estado da Bahia.
>
> Hoje, eu sou Mestre em Educação e Contemporaneidade, e defendo muito o lado cultural das tradições bantu que foram totalmente equivocadas. As informações são muito truncadas, e como são coisas muito antigas que datam o início da construção do Brasil, então a gente não tem muito elemento de pesquisa. Não despertou, porque o ser humano gosta de tudo muito prático. Então a tradição ioruba chegou aqui no final só século XVIII. Então ali tem tudo perto, tudo a mão. E nós temos uma dificuldade de achar elementos para que nós possamos contar história. (SANTOS, 2015)

A fala introdutória do Mestre Anselmo demonstra seu conhecimento histórico sobre a realidade dos bantu no Brasil. Ele, de pronto identifica a ausência ou o apagamento desse povo e da sua contribuição para a civilização brasileira e baiana, que resulta na falta de informações sobre esse povo. Questionamos se esta falta de dados históricos sobre os bantu, não teria a ver com a forma pela qual estes foram distribuídos no espaço de trabalho baiano, que era o canavial, já que os iorubas só viriam a ter lugar na segunda metade do século XVIII, para atuar no meio urbano. Sobre o assunto, este acrescentou à sua linha de pensamento:

> O povo da tradição bantu, é um povo eminentemente campesino, oral, agrícola, ferramentas de trabalho na terra, e isso foram os bantu que trouxeram para o Brasil. Eles eram extremamente bantu. Tanto que o conceito de terra dentro da tradição bantu, no candomblé: que a terra é de todos. Existia uma forma ritual de você praticar. Quando você ia para um lugar, normalmente, era nas horas mortas. E que é na madrugada praticava os rituais de iniciação de obrigação. Seja lá qual fosse. E terminou aquilo, pegava tudo, juntava e ia para casa. Ninguém sabia de mais nada, Entendeu? Essa era a prática do povo bantu.
>
> E aí vêm os iorubas. Os iorubas extremamente urbanos, com uma definição de propriedade de terra, de chão, que era diferente e se constituiu em lugares próprios. Ora, se a gente já estava aqui esse tempo todo, e chegou essa nova modalidade e que dava uma nova versão, por exemplo, nos candomblés.

> Como a gente não iria seguir isso? Seguimos isso. Então, o que é que aconteceu?
>
> Nós fomos preteridos em função ao povo da tradição ioruba. Porque o dominador sempre colocou, que os bantu eram mais frágeis. Que eles não serviam para o trabalho pesado. Que eles eram brincalhões, e que não sei o quê! Perece, e que os iorubas que eram bons. Que era isso. Quer dizer, sempre jogavam uns contra os outros. Até pouco tempo, se tinha muito ainda esse tipo de preconceito, como se o povo bantu não fosse um povo capaz de lutar, capaz de ter uma cultura. E a gente sabe que tem isso tudo. Mas, tudo foi escondido. (SANTOS, 2015).

Tata Anselmo assim narrou o passado histórico e da sua identidade cultural, numa base de perspectiva africana e sociocultural bantu. Como o cita Benjamin (2011, p.198), *a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.* Assim, Tata Anselmo, assumiu-se como sacerdote e narrador, com responsabilidades acrescidas, da sua realidade, de matriz congo-angola, no domínio religioso, a partir do interior do terreiro Mokambo. E para não cometer erros ou faltas sobre este passado histórico, sendo sacerdote usou da prudência para não faltar à verdade que lhe colocaria numa situação bastante incmoda.

Nessa sua narração, o Sacerdote teve logo a preocupação de situar-se perante os fatosa abordar e dar o merecido lugar de primazia, as questões de ordem religiosa e das suas responsabilidades como zelador de uma identidade cultural de matriz bantu, no Terreiro Mokambo.

Assim, para H. Bâ (1980) quando se trata de questões religiosas e sagradas, os grandes mestres tradicionais não temem a opinião desfavorável das massas e, se acaso cometa um engano, admitem o erro publicamente, sem desculpas calculadas ou evasivas. Para eles, reconhecer quaisquer faltas que tenham cometido é uma obrigação, pois significa purificar-se da profanação.

> Se o tradicionalista ou "Conhecedor" é tão respeitado na África, é porque ele se respeita a si próprio. Disciplinado interiormente, uma vez que jamais deve mentir, é um homem "bem equilibrado", mestre das forças que nele habitam. Ao seu redor as coisas se ordenam e as perturbações se aquietam. Independentemente da interdição da mentira, ele pratica a disciplina da palavra e não a utiliza impurdentemente. Pois se a fala, como vimos. É considerada uma exteriorização das vibrações de forças interiores, inversamente, a força interior nasce da interiorização da fala.
>
> A partir dessa ótica, pode-se compreender melhor a importância que a educação tradicional africana atribuiu ao autocontrole. Falar pouco é sinal de boa educação e de nobreza. Muito cedo o jovem aprende a dominar a manifestação de suas emoções ou de seu sofrimento, aprende a conter as forças que nele existem, à semelhança do *Maa* primordial que continha dentro de si, submissas e ordenadas, todas as forças do Cosmo. "Dir-se-á de um "Conhecedor" respeitado ou de um homem que é mestre de si mesmo:" É um Maa! "(Ou um *Neddo*, em fulfulde), quer dizer, um homem completo". (HAMPATE BA, 1980, p. 190).

Este aspecto do respeito pela fala ou pela palavra, ficou demonstrado nas narrações das três entidades entrevistadas, de uma forma nitidamente de educação tradicional africana, no respeito aos seus ancestrais, o que é muito comum observar-se no dia a dia nas comunidades africanas do noroeste de Angola, dos Bakongo, que são bantu, antes de qualquer acto social (*rezas, casamentos, óbitos, festas, etc*), e dos afrodescendentes iniciados nos terreiros de candomblé, tanto bantu como iorubas pedirem a benção aos mais velhos e aos ancestrais, para a partir daquele preciso momento do uso da sua fala estar em sintonia permanente com o cosmo, os seus ancestrais e todos aqueles que o rodeiam, ou que esperam escutar a sua palavra.

No pensamento lógico da Teresa Muanza (2013) encerra-se a estreita relação entre a palavra e a tradição, ou melhor, a palavra como memória da tradição:

> por meio da palavra faz-se manter viva a tradição. É necessário conhecer as raízes (lê-se tradição) para se actualizar com sabedoria, pois uma árvore que não possui as suas raízes muito bem fincadas certamente terá como destino o desaparecimento. Com isso, por meio da manifestação oral se reelaborou o conhecimento na estrutura da filosofia africana. Uma das características do sistema oral é a dinâmica no desenvolvimento da passagem dos relatos. Além da dinâmica, outro ponto que se faz necessário é ação.
>
> Não há dinâmica sem ação e esta tem por objectivo a manifestação de uma força que, consequentemente, gera movimento. Portanto, esses elementos; dinâmica, ação e movimento são indispensáveis na compreensão do pensamento africano. Como a tradição oral é um sistema estruturador da tradição africana, através dela se faz a ligação do eu-com-outro. O desejo pelo outro para a continuidade da existência da comunidade é indispensável, na comunicação é imprescindível à presença do outro, pois não há conversa oral se não estiverem no momento de duas pessoas. (...) além da relação com o outro que a palavra possibilita, ela também possuí como caraterística fundamental para restituir a vida. Um dos aspectos presentes na visão do mundo africana é em torno da concepção de força que rege a vida. Para haver dinâmica e movimento dentro da tradição africana faz-se necessário saber e fazer expandir a sua continuidade com sabedoria". (MUANZA 2013, p.326)

É esta tri dimensão do pensamento africano, da vida e da sua sabedoria, que foi mantidas com muitos sacrifícios e com bastantes perdas de vidas humanas, pela diáspora africana, através de lutas de resistências nos quilombos, nos cultos religiosos das irmandades e confrarias, nos terreiros de candombé, nas lutas de capoeira e nas manifestações sociais e culturais. Era uma luta pela vida e pela identidade acima de tudo. Porque para os bantu a pessoa é a própria vida que é o epicentro de tudo. É a vida que faz surgir à pessoa e lhe dá sentido como ser. Segundo Juvenal I. Mya (2008)

> Em África, é a vida enquanto tal que está no centro. Não há dicotomia entre força e vida, ser e vida. A vida é um todo. É o concreto que está no centro e tudo determina. A vida precede os princípios. É a vida que constitui a pessoa. Falar da centralidade do conceito de vida implica privilegiar na concepção da pessoa comunitária, relacional, não no sentido do Eu-Tu de Gabriel Marcel ou de Martin Buber, mas no sentido africano de comunidade, em que a liberdade é concebida como liberdade para os outros e com os

> outros (mortos, vivos e nascituros). Nesta visão comunitária, é todo o cosmo que está implicado. O ser em relação não reenvia apenas às três dimensões da noção africana de comunidade, mas também para o ser no mundo e com o mundo. O mundo é uma componente fundamental desta visão comunitária da pessoa. (MYA 2008, p.106).

Assim, o sentido crítico do Tata Anselmo sobre o interesse prioritário que se dá ao ioruba e detrimento ao bantu, primeiro, se compreende a dimensão da participação e da união vital comunitária dos bantu, na diáspora africana no Brasil, enquanto foram estudados e analisados sob a perspectiva das teorias evolucionistas do tempo, em que o homem era visto como o mais evoluído de todos os animais, em contrapartida, o homem europeu, o caucasoide, era visto como o ser mais evoluído dos outros seres primitivos e selvagens. É deste ponto de partida e de análise epistemológica que nasceram todas as desigualdades sociais que ainda configuram o nosso mundo contemporâneo.

6.2. EDUCAÇÃO TRADICIONAL BANTU E SUAS FORMAS DE TRANSMISSÃO DE SABERES NA BAHIA.

A educação e a oralidade são dois elementos indissociáveis do processo educativo das sociedades africanas da tradição oral. Todo o processo educativo das novas gerações passa pelo seu viés.

6.2.1. Educação tradicional bantu e sua transmissão na Bahia por Makota Valdina.

É sobre esta temática da educação e suas formas de transmissão de saberes, que existiram na sua infância e na sua comunidade de vivência em Salvador, que procuramos abordar a Makota Valdina:

> Eu acho que naquela época da minha infância, eu sempre digo que a gente tinha muitos valores tradicionais aqui, por causa do jeito que era. Por exemplo, a questão da educação. A educação não estava restrita só a escola. A educação começava na família. O jeito que os pais criavam; as mães, sobretudo. O pai ia trabalhar de pedreiro, de carpinteiro, enfim, o que fosse lá. A mãe trabalhava em casa, porque sempre costurava, fazia doces, fazia alguma coisa sempre em casa bordava, cuidava da família e trabalhava também. Mas, era a mãe quem criava, dava conta da criação dos filhos, da educação, da orientação dos filhos. E naquela época eu me lembro que a gente tinha muito mais do que hoje. As crianças tinham muito respeito aos Mais Velhos. Tinha essa coisa. Por outro lado, os Mais Velhos, também os adultos, eles tinham compromisso em ralação às crianças, não só as suas crianças, os seus filhos. Mas, da mesma maneira que a gente, tinha que ter respeito por qualquer Mais Velho, independentemente de ser pai ou mãe, ou parente.
>
> Os Mais Velhos também na ausência dos pais: se a gente estava na rua, e o Mais Velho estava perto, quando acontecia alguma coisa, eles tinham a responsabilidade de cuidar de toda e qualquer criança. Por outro, as crianças tinham que respeitar todos os adultos. Isso tinha! Foi se perdendo e eu sinto muito (fez a cara triste), porque eu acho que hoje a gente vive uma vida sem esse valor. Eu acho que esses valores de antes pautavam a forma de educar,

> de formar uma criança. Hoje mesmo eu digo, canso de dizer, o que eu sou hoje, eu não sou fruto do livro da escola. Eu sou fruto do livro, sim. Mas, de livros humanos, do exemplo que esses humanos me deram em criança, na minha infância, na minha juventude e também das orientações das lições. (PINTO, 2015).

Dando seguimento da sua linha de pensamento sobre o mesmo assunto e questionada se esta orientação dos Mais Velhos onde eram responsáveis pelas crianças, e as crianças deviam respeito e obediência aos Mais Velhos, é ainda preservada nos Terreiros do Candomblé, a Professora Makota Valdina esclarece:

> Nos terreiros são. A gente ainda vive isso nos terreiros. Uma criança no terreiro embora ela seja de A, de B ou de C, mas, todos os Mais Velhos é tio, é vô. É um parente e está ali. E se a mãe não está o pai não está a gente está ali para cuidar. Mas também se precisar chamar atenção vai chamar. O pai e a mãe acatam normalmente. É diferente porque a criança no terreiro obedece, coisa que a gente já não vê comumente cá fora. As crianças no terreiro sabem tomar a benção dos Mais Velhos, porque ainda é assim. A benção tio, a benção vô, a benção a vovô, conforme a idade. Mais é assim. (PINTO, 2015).

Procuramos saber da via de transmissão desses saberes, M.V, não se fez rogada:

> Nos terreiros é a oralidade. Foi sim. Antes de chegar o escrito foi à oralidade. O povo quando falava, isso foi passando de pai para filho. E você vai aprendendo. E quando você entra no candomblé, aí que eu digo, quando eu entrei no candomblé que eu descobri que muita coisa que a gente falava, ouvia, estava lá. Às vezes dentro da comunidade ia se perdendo. Mas, no terreiro ainda estava preservado e ainda continua preservado, porque você precisa, não é?
>
> E quando eu era criança a gente antes de ir pra escola, primeiro ia aos mestres e as mestres que davam aula em casa mesmo, depois para a escola pública, mas, a base era oral. Eu me lembro que a gente ficava no fundo do quintal através das brincadeiras. A gente a noite era comum ficar brincando no terreiro. O terreiro também, aí nesse caso, não era o terreiro do candomblé. Era à frente da casa que a gente chamava, de terreiro. Aquela área de terra da minha casa naquele tempo não passava carro nem nada. Um terreiro se dava com outro e o fundo era o quintal. De dia a gente ficava por lá, pelo quintal brincando. E quando era de noite vinha todo mundo para o lado de fora da casa, para a varanda apara o terreiro brincar de roda, brincar de estória, e aí a gente ouvia muitas estórias. Estórias que acho que eram mesmo estórias africanas e era oral mesmo. Aquela estória era contada, recontada e tinha sempre aquela questão moral. (PINTO, 2015)

A narração da Makota Valdina é muito instigante para mim e para muitos africanos que vivem estas realidades aqui contadas e fruto de muitas memórias e lembranças que ainda subjazem em nós. É o reencontrar pedaços da nossa história comum trazida de memória e que ainda se faz presente, preservada e contada como se fosse ainda ontem. Ela só pode ser contestada por aqueles que se assimilaram, ou dos outros que a leem e a querem contar com base na linguagem do Outro, que muitas vezes lhe despem a sua roupagem original e os seus significantes. Deixando de ser o que é, e se fazer passar para o lado do Outro.

A transmissão dos saberes e conhecimentos pela oralidade são a via primaz de qualquer sociedade humana, antes do surgimento da escrita. Em África esta via coabita de forma sã, com a presença da escrita que se faz presente nas escolas do modelo europocêntrico, apesar nos meios urbanos, a escrita tomar o lugar primário, fruto da colonização e do uso da língua oficial do ex-país colonizador, neste caso, o português.

Assim, a compreensão do conceito universal da educação, em nada difere com o apresentado no contexto da educação tradicional africana que remonta do período pré-colonial em África. Contudo, Aklilu Habte e Teshome Wagaw (2010) definem a educação no seguinte:

> A educação é o mecanismo através do qual uma sociedade produz conhecimentos necessários à sua sobrevivência e à subsistência transmitindo-os de geração a outra, essencialmente, pela instrução dos jovens. Esta educação pode ter lugar, de maneira não institucionalizada, em casa, no trabalho ou em área de entretenimento. Em termos gerais, ela se desenrola em contexto de ensino organizado, naqueles lugares e estruturas especialmente concebidos para a orientação dos jovens e para a formação das gerações mais anciãs. Os jovens são formados para adquirirem os conhecimentos, as competências e as aptidões, das quais necessitam, tanto para preservarem e defenderem as instituições e os valores fundamentais da sociedade, quanto para adptarem- nos, em função da evolução das circunstâncias e do surgimento de novos desafios. (WAGAW 2010, p.817).

Segundo, Durkheim (2011, p.59), Educação é acção exercida sobre a criança pelos pais e professores. Tal acção é constante, geral. Não há período na vida social e nem mesmo, por assim dizer, momentos durante o dia em que as novas gerações não estejam em contacto com os mais velhos e, por conseguinte, não recebam influência educadora. Esta não se faz sentir somente nos breves instantes em que os pais ou professores comunicam conscientemente, por meio do ensino propriamente dito, os resultados de suas experiências. Há uma educação inconsciente que não cessa jamais. Através de nosso exemplo, das palavras que pronunciamos, dos atos que realizamos, moldamos continuamente a alma das nossas crianças.

É neste contexto que a educação tradicional africana sobreviveu as intempéries do período colonial e se vai mantendo, graças ao papel fundamental da família, da religião tradicional africana e da oralidade como meio de transmissão de saberes e conhecimentos às novas gerações. Do mesmo modo ficou constatado nas narrações feitas pelos nossos entrevistados. A oralidade ocupa um lugar especial dentro das acções afirmativas das novas gerações no interior dos terreiros do candomblé.

É dentro desta lógica que novamente Aklilu Habte (2010), descreve a importância da educação tradicional africana, dizendo:

> A escolarização da criança africana não podia apagar, por completo, a influência sobre ela exercida pela sua família, anteriormente à sua entrada na escola, durante os cinco primeiros anos de sua vida, quando ela está bem próxima da sua mãe. Esta, por sua vez, ensinava a sua própria língua, transmitia-lhe os valores fundamentais da cultura, pois mesmo quando ela própria fora exposta a uma educação e às idéias religiosas estrangeiras, os seus laços com a sua cultura de origem, mesmo distendidos, jamais haviam

> sido integralmente rompidos. Além disso, as necessidades religiosas da colectividade, principalmente nas regiões de tradição islâmica ou afro-cristã, supunham a preservação do sistema tradicional de educação. (HABTE 2010, p.821).

Não deixamos de assinalar, que nas nossas sociedades africanas e da diáspora ainda há gente que julga que esta via da oralidade não traz benefícios no aprendizado das crianças, uma vez que por traz está subjacente uma língua nacional que estes não dominam. São situações como estas que foram vividas e descritas pelos poetas e romancistas, africanos, como o Vovô Bartolomeu de António Jacinto, descreve factos de pessoas que se assimilaram e deixaram de falar as suas línguas nacionais, o kimbundu ou kikongo. E o resultado é o que se segue: Veio para a sanzala com a mania de pessoa fina e a dizer que já não sabia *kimbundo*. Uma vez começou a chover e atia Anica disse: **- *Eué! Nvula uiza*! – E a tia Mariquinhas repreendeu: - *ai dona*! *Não fala assim, na língua de pessoase diz assim*: *está chovar*!** (JACINTO apud PADILHA 2007) (grifo nosso).

Segundo Laura Padilha (2007, p.228-229), esta mudança de eixo da semântica discursiva – que se volta para o cerne da palavra - começa a configurar-se. E tal se dá na estória que se guarda na estória, portanto, em um texto aparentemente apenas lúdico e inocente em que se dá o salto. Trata-se da narrativa do velho, pela qual se crítica a assimilação e, mais que esta, a alienação dos que rejeitam os traços da sua cultura para macaquearem a da dominação. (...) o texto de Jacinto, em *Vovô Bartolomeu*, assume este prazer, tanto ao nível da voz quanto da letra. O gosto pela contação, o ruído das vozes grióticas, os encaixes, os cantos, enfim, quase tudo o que forma a cadeia da oralidade regressa pela letra. Por outro lado, também se depara o leitor com a justeza das imagens auditivas, visuais e até olfativas.

A narração aqui passa a ser o relato da própria história das suas vivências das lembranças e das memórias do seu universo pessoal e dos seus ancestrais. Assim o ilustra Halbawachs (2013) ao separar as lembranças do passado em dois tipos de elementos, que se diferenciam apenas no seu grau. Dos primeiros subscreve:

> Na verdade, dos primeiros podemos dizer que estão no terreno comum, no sentido de que o que nos é assim familiar ou facilmente acessível, é igualmente familiar ou acessível para os outros. A idéia que mais facilmente representamos é composta de elementos tão pessoais e particulares quanto desejarmos, é a idéia que os outros fazem de nós, e os fatos de nossa vida que estão sempre mais presentes para nós também foram gravados na memória dos grupos que nos são mais chegados. Assim, os fatos e idéias que mais facilmente recordamos são do terreno comum, pelo menos para um ou alguns ambientes. Essas lembranças existem para "todo o mundo "nesta medida e é porque podemos nos apoiar na memória dos outros que somos capazes de recordá-las a qualquer momento e quando o desejamos. (HALBAWACHS 2013, p.66).

Pois, assim se pode entender todo o enredo da narração de Valdina Pinto, a Makota, na sua defesa acérrima da identidade africana e bantu, que se mantém perene nos seus traços, socioculturais africanos, como se estivessem a chegar agora da velha Mãe África, mítica. Ela situa-se na lista dos "Conhecedores" e "Fazedores do Conhecimento" da África e da Diáspora Africana. Ela assim coloca-se ao mesmo nível dos grandes guardiões da memória africana.

Retomando H. Bâ (1980, p.190) alude: “Os grandes depositários da herança oral são os chamados “tradicionalistas”. Memória viva da África, eles são suas melhores testemunhas. Em bambara, chamam de *Doma* ou *Soma* os “Conhecedores”, ou Donieka, ”fazedores de conhecimento, ou donikeba, “fazedores de conhecimento”; em fulani segundo a região, de *Silatigui, Gando* ou *Tchiorinke*, palavras que possuem o mesmo sentido de “Conhecedor”.

No caso bantu, e dos bakongo, existe o *Kipovi*, *Nsamuni, Kisamuni, Nteki a Nsaangu*. Segundo Janice S. Nicolin (2016, p.53): o *Kipovi* se aproxima à *Doma* na cultura bambara e dos Babalaô na cultura ioruba, instituições que equivalem ao *Nganga Ngombo*, o adivinho, da tradição oral do antigo Reino do Kongo, a instituição que lida com o oráculo. Seu conhecimento guarda o mistério da vida, morte e renascimento, por isso suas narrativas participam da educação da tradição oral, isto é, das dinâmicas da iniciação da pessoa, desde criança, à fase jovem e adulta. O *Kipovi,* durante a sua iniciação na tradição oral, aos poucos vai mergulhando o universo de valores culturais, sociais e mítico-sagrados, aprende os cânticos, poemas laudatórios, mitos, danças, contos míticos e uso de objectos rituais. Isso ocorre através de uma dinâmica de educação tradicional que lhe requer certo tempo para adquirir o conhecimento.

A Sra. Valdina, a Makota do Terreiro Tanuri Junsara, nesta sua narrativa histórica, cultural e de múltiplas linguagens faz ver e rever os principais segmentos socioculturais africanos de ligação que se mantiveram e se mantêm ainda nas diversas manifestações culturais dos afrodescendentes de matriz banto.

O sistema de educação a que foi submetida desde sua infância e das novas gerações que seguiram, reconstituem em grande parte o sistema de educação autóctene africana que existiu no passado, onde o peso da família, da presença e do papel da mãe na educação dos filhos, do papel dos mais velhos e da comunidade jogou sempre o seu importante papel. Aqui, estamos em presença de um verdadeiro traço de união entre o sistema de educação tradicional banto em África, e os elementos segmentados trazidos de memória deste tipo de educação tradicional africana ainda presentes na Bahia. As técnicas e as estratégias utilizadas, sobretudo, o segredo ou sigilo, e o engano empregues pelos afrodescendentes banto em defesa e preservação dos principais elementos de identidade cultural africana, durante o período colonial no Brasil e depois, com as perseguições e prisões contínuas, são as mesmas estratégias que foram utilizadas em África durante o período colonial. H. Bâ (1980, p.194), sobre esta fórmula explica:

> A fórmula “pôr na palha”, que consiste em enganar uma pessoa com alguma história improvisada quando não se pode dizer a verdade, foi inventada a partir do momento em que o poder colonial passou a enviar seus agentes ou representantes com o propósito de fazer pesquisas etnológicas sem aceitar viver sob as condições exigidas. Muitos etnólogos foram vítimas inconscientes desta táctica (...). Quantos não pensavam ter compreendido completamente determinada realidade quando, sem vivê-la, não poderiam verdadeiramente tê-la conhecida. (HAMPATE BÂ 1980, p.194).

Esta fórmula existiu nas comunidades africanas e de forma acentuada durante o período da presença colonial em África, resultado das experiências vividas durante o período do tráfico dos escravizados, e que ainda continua a existir nas sociedades tradicionais africanas, e com o seu *continuum* na diáspora africana. Reconhece-se sim, ter havido algumas rupturas em

alguns segmentos, mas há ainda o registo das permanências que a M. Valdina soube trazer na sua narrativa, sobretudo, a base da educação tradicional africana, a família, a comunidade, a religiosidade e as suas formas de transmissão de saberes e conhecimentos. Vejamos H. Bâ (1980), sobre a base do sistema do ensino em África:

> A educação tradicional começa, em verdade, no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições da vida, não somente através da experiência, mas, também por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios, etc. Os provérbios são as missivas legadas à posteridade pelos ancestrais. Existe uma infinidade deles. Certos jogos foram elaborados pelos iniciados com o fim de difundir, ao longo dos séculos, certos conhecimentos esotéricos "cifrados". (BÂ 1980, p.194)

Por outro lado, o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança. Ao fazer caminhada pela mata, encontrar um formigueiro dará ao velho mestre a oportunidade de ministrar conhecimentos diversos, de acordo com a natureza dos ouvintes. Ou falará sobre o próprio animal, sobre as leis que governam sua vida e a "classe de seres" a que pertence, ou dará uma lição de moral às crianças, mostrando-lhes como a vida em comunidade depende da solidariedade e do esquecimento de si mesmo, ou ainda poderá falar sobre conhecimentos mais elevados, se sentir que seus ouvintes poderão compreendê-lo.

Assim qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir à narração de um mito, de uma história ou de uma lenda. Qualquer fenômeno observado permite remontar às forças de onde se originou e evocar os mistérios da unidade da Vida, que inteiramente animada pela Se, a Força sagrada primordial, ela mesma um aspecto do Deus Criador. Na África tudo é "História". A grande História da vida compreende a História das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopeia), a História dos "Filhos do seio da Terra" (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas e assim por diante.

H. Bâ, situa o sistema da educação tradicional africana no quadro da própria espisteme africana que sempre existiu e existe ainda, apesar de todas as perturbações sofridas durante o período do tráfico dos escravizados e da dominação colonial do continente africano. Porém, o saber é sempre um saber em qualquer espaço onde o homem-pensante é o epicentro deste mesmo saber. Boaventura S. Santos (2010), não se equivocou ao reconhecer a pluralidade de saberes existentes no mundo, e sobrescreve:

> Sendo infinita, a pluralidade de saberes existentes no mundo é intangível enquanto tal, já que cada saber só dá conta dela parcialmente, a partir da sua específica perspectiva. Mas, por outro lado, como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes. O saber só existe como pluralidade de saberes tal como a ignorância só existe como pluralidade de ignorâncias. As possibilidades e os limites de compreensão e de ação de cada saber só podem ser conhecidos na medida em que cada saber se propuser uma comparação com outros saberes. Essa comparação é sempre uma versão

> contraída da diversidade epistemológica do mundo, já que esta é infinita. É, pois, uma comparação limitada, mas é também o modo de pressionarão extremo os limites e, de algum modo, de ultrapassá-los ou deslocar. Nessa comparação consiste em o que designo por ecologia de saberes. (SANTOS 2010, p.543).

Entretanto, a identidade cultural africana foi defendida, dentro desta lógica das ecologias de saberes, já que todo humano é um produto cultural, tal como o atesta, Mario S. Cortella (2011):

> Nós os humanos somos, igualmente um produto cultural; não há humano fora da Cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objectos, conhecimentos, etc) e historicamente determinados (comas condições e concepções da época na qual vivemos) em suma, o Homem não nasce humano, e sim, torna-se humano na vida social e historicamente no interior da Cultura. (...). Desse ponto de vista, o bem de produção imprescindível para nossa existência é o Conhecimento, dado que ele, por se constituir em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir; ao seu lado se coloca a Educação (em múltiplas formas), que é o veículo que o transporta para ser produzido e reproduzido. (CORTELLA 2011 p.37-39)

Mais uma vez, faço fé neste tipo de educação africana, que recebi dos meus pais e dos Mais Velhos da comunidade onde nasci e cresci, e da qual a M.V. faz-nos divisar na sua narrativa. A educação parte do seio da família e se alonga para toda a comunidade e sob a gerência dos Mais Velhos e dos grandes Mestres iniciados. As gerações são ensinadas de acordo as suas idades e das circunstâncias que se oferecem para um ensino imediato e prático. A categoria de teoria e prática no sistema da educação tradicional africana é de caráter obrigatório e permanente. Não existem grandes diferenças sobre as formas de transmissão e assimilação de saberes e dos conhecimentos, onde a oralidade desempenha a sua função de via de comunicação.

Sobre a temática da educação tradicional e das suas formas de transmissão de saberes, Julvan M. Oliveira (2009*apud* Munanga 2008b) se pronuncia:

> Os meios de educação, os contos, os provérbios, são caminhos através do qual se educa. Em que época se fazia isso, na África tradicional? As pessoas acordam de manhã e vão trabalhar, mas quando voltam para casa, no momento de descanso, principalmente à noite, sentam diante da fogueira e os velhos começam a contar os contos, os mitos, tudo isso para as crianças. Os provérbios, tudo isso carrega elementos de socialização, de educação, momentos de introjeção dos valores da sociedade. Então, são meios importantes de educação, de comunicação também. (OLIVEIRA 2009 p.226-228 apud MUNANGA 2008).

K. Munanga (2008b), um Mestre africano, que conhece com profundidade e com créditos teóricos e metodológicos reconhecidos no meio acadêmico, sobre a matéria, não deixa de tessiturar as suas reflexões sobre as formas de comunicação, de transmissão de saberes e dos conhecimentos ancestrais nas sociedades africanas. Para ele e acerca da oralidade afirma:

A oralidade, apesar da escrita, é importante em todas as sociedades humanas. É através da oralidade que começamos os primeiros passos da educação, dentro da própria família. A linguagem, tudo passa pela oralidade, pela imitação. Os pais repetem, falam a todo tempo cansam sempre por ter de repetir. Só depois que vem a escrita. A educação não começa com a escrita, começa com a oralidade.

Na nossa vida cotidiana, temos nossas pesquisas, como as pessoas que fazem antropologia, que trabalham com outras culturas, pesquisam a oralidade. Na realidade a escrita é o registro da oralidade. A escrita não existe sem a oralidade, a escrita é simplesmente o registro da oralidade.

A história da Grécia foi o quê? Foi à oralidade que foi registrada. Então a oralidade está sendo colocada num segundo plano, no entanto, é o veículo do conhecimento, da educação, fundamental, que não podia ser descartada.

Nossos filhos chegam à escola, alguns já têm introjetados os mecanismos de preconceitos, se discriminam entre eles. Não é pela escrita, vem pela oralidade, à educação que eles tiveram na família. Só mais tarde, quando eles vão ler nos livros e encontram esses mesmos preconceitos, que só vão reforçar o que trouxeram a partir da oralidade. A oralidade começa na família, começa na rua, em tudo. Então a oralidade é o veículo de transmissão da educação e do conhecimento, pois tudo se fazia pela oralidade.

É claro, isso não quer dizer, que somos condenados a ficar na oralidade, temos que combinar a oralidade com a escrita, porque a oralidade tem esse problema da memória. Essa memória, no caso, por exemplo, da diáspora africana, no caso dos descendentes aqui, uma parte da história se perdeu porque estava na oralidade, oralidade que não foi transmitida porque esses africanos escravizados foram deslocados de um campo a outro e a oralidade é uma questão coletiva, ela não se transmite individualmente.

Aqui os africanos estavam se encontrando como pessoas de uma outra cultura africana com quem não se comunicavam, e os homens que conheciam a história de sua família numa linguagem patrilocal, não construíam essa família, então não conseguiram transmitir essa memória.

Muitas vezes isso explica o poder feminino muito forte no Brasil, pois, as mulheres foram mães de família que conseguiram transmitir uma parte dessa oralidade, mas essa oralidade que transmitiram era na linhagem matrilocal, que era a linha feminina, a cultura que predominava. Talvez uma parte da linha dos homens se perdeu você não ouve.

Claro, houve uma resistência muito grande na memória coletiva, através dessa resistência podemos continuar até a inovar com nossos ritos religiosos, nossas religiões, as artes, tudo continuou porque estava na memória colectiva, e essa memória colectiva veio da oralidade, esses africanos vieram aqui sós com a memória da oralidade, mas, com o tempo essa memória se perdeu. Se tivesse registrado tudo isso, então teríamos memória. Então a escrita, para mim, veio auxiliar a oralidade, não veio destruir a oralidade, se for bem empregada. Se deixar de lado a oralidade o que nós temos são pessoas que não têm memória. A realidade é a memória, a memória é um exercício muito importante.

Nós temos visto que se os africanos têm boa memória, é por essa oralidade. Você não precisa lançar mão de uma máquina pra fazer ‘2x2’, você tem que

> memorizar isso. Você vem de uma família e a história da família você teve que memorizar então o exercício da memória também era muito importante graças a essa oralidade (MUNANGA 2008b).

Munanga coloca nesta sua discussão da oralidade como meio da transmissão de conhecimentos, ao longo dos tempos, dos obstáculos encontrados e os caminhos pelos quais os homens tessituraram as suas memórias do passado histórico que tinham que ser preservadas e da oralidade como sua "espada" de luta. Em suma, apesar de tudo, a escrita continua a registrar o que a memória preservou e transmitida pela oralidade, como forma continuada do pensamento humano e da sua sabedoria. Reconhece o papel da mulher negra na educação e defesa dos valores tradicionais africanos na diáspora, até aos nossos dias. Finalmente a oralidade veio a coabitar com a escrita na preservação do patrimônio cultural africano da diáspora dos afrodescendentes, que ainda resistiu a todas as intempéries dos tempos.

Contudo, fizemos recurso, a Y. Castro, "*Muntu*" (1978, p.22), pelos dados obtidos na coletânea de Silva Campos, Contos e Fábulas Populares da Bahia, que o ciclo dos contos do quibungo no Brasil é de origem banto e, até que novas pesquisas abrangendo outras regiões da África banto sejam feitas, esses contos na Bahia são mais precisamente de origem *bacongo* e *ambundo*, povos que hoje habitam territórios antes compreendidos pelo Antigo Reino do Congo, de onde partiram os primeiros grandes contingentes de africanos para as Américas.

Assim, estes dados sobre os contos populares da Bahia, levaram-me a concluir que estes elementos característicos e indispensáveis da educação tradicional africana foram utilizados no passado, na educação das novas gerações pelos escravizados africanos bantu na Bahia. E que influíram bastante no português do Brasil, sendo seus principais agentes culturais disseminadores as mulheres negras, no serviço de babás, mães de leite e de ninar as crianças nas casas dos Senhorios. Mais uma vez é Yeda Castro "*Muntu*" (2005), que o afirma:

> Na direcção contrária, de vocábulos do português que sofreram processo semelhante provocado por importações africanas, está o caso do termo *benjamim*, que quer dizer "o mais moço dos filhos". No Brasil, perdeu esse sentido ao ser deslocado pelo uso corrente da palavra banto *caçula,* consequência provável da ação socializadora da mulher negra no desempenho do papel que lhe foi imposto como "mãe preta" dos filhos brancos da família colonial brasileira. (CASTRO 2005, p.112-113).

Alberto C. Silva, ao falar sobre as influências das línguas africanas no português do Brasil, subscrita nas orelhas da obra de Y. Castro "*Muntu*" (2005), Falares Africanos na Bahia escreveu: Ao longo dos três séculos de tráfico negreiro, a ampla zona adjacente aos litorais de Angola e dos dois Congos, e a estender-se sertões adentro, foi a maior a mais constante fornecedora de mão-de-obra cativa e em última análise, de povoadores do nosso país. Em decorrência disso, têm-se os diversos grupos ambundos, conos e ovimbundos como aqueles que mais marcaram, em extensão e profundidade, ávida e o falar dos que viriam a ser os brasileiros. Até mesmo na Bahia, diz-nos neste livro, e apesar da presença dos fons e dos iorubas, que, chegados em grande número nos séculos XVIII e XIX, impregnaram com suas culturas o Recôncavo Baiano e, especialmente, Salvador, e as fizeram tão visíveis não só na Bahia, mas, por contágio de sua beleza e de prestígio, em todo o Brasil. Um correr dos olhos sobre o riquíssimo vocabulário afro-brasileiro que ocupa a maior parte deste volume nos

mostrará terem origem em idiomas bantos, em línguas, mais se repetem em nosso quotidiano, palavras – para citar apenas algumas de uso mais corrente – como “babá”, “bagunça”, “cachaça”, “lenga lenga”, “mocila”, “ molambo”, “ quitanda”, “ quitute”, “ samba”, “ sunga”, “ tanga”, “ xingar”, “ zangar”.

E nós conseguimos encontrar e identificar outros vocábulos bantu, no dia a dia de Salvador, como: *Angolá, bakulu,banzo, banza, bunda, cabula,cudia, calundú, canzá, canzás, capota, caruru, curuzu, djina, galinha- de - angola, kalunga, kalundú, ki-mukeka, ki-ngoma, kembo, engomadeira, lemba, lembá, lundu, kaonge, kapaanzu, kassange, kasanji, kilunga, kimbula, kisimbi,kiteke, mabanzo,makota, malavu,marufu, matumbi,matatu,mameto, mpaanzu,mezu, monandengue, mpemba, mpungu, muchicongo, mungua, muxicongo, muzenza,nzambi,nzambi-a-mpungu,nengua, nanganga, nganga ngombo, ngolo, ngudi,nkadiapemba, kisasi,kiteke, ndokí, ndôki,ngolo, nguzu,nkúlu, soba,mani – soba, nzazi,nzó,inzo, nsi, nkisi, pemba, quilundo, quijila, simbi,tambo, tata,tembu,tumba,uando, ualuá, xinguila, xinguilar,zambiaponga, zina,zilá, wandú,wandu,wando.*

6.2.2 Educação tradicional e suas formas de transmissão por Mateus Aleluia.

> Para esse fim deveríamos lembrar que é “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos. (BHABHA 2010, p.69).

Mesmo diante de todo esse conhecimento, recorrem-se ao Seu Mateus Aleluia, professor reformado e músico de múltiplas linguagens e texturas, que junto com consciência do pertencimento africano e ao trabalho árduo na cultura, lhe dão a idoneidade suficiente, para de um modo didático-pedagógico narrar os fatos sobre a temática em discussão. A respeito da relação da vivência no território próprio da cultura, com a educação tradicional, assim ele reflete:

> [...]“Educai as crianças e não será necessário punir os homens”. Que no fundo, no fundo é uma continuidade daquilo que nós aprendemos na nossa oralidade. Dentro das nossas formas de conviver, como se fosse uma grande Senzala-Sanzala. Um grande quimbo. Um prolongamento da África que aqui veio e se instalou. É o cuidado dos Mais Velhos de uma forma geral, com as crianças. Sabe que a criança é o grande mensageiro, quem traz a novidade e o Mais-Velho é a prudência nós dentro dessa continuidade toda pedagógica, e oral, crescemos ouvindo isso. E ouvindo, sobretudo, que nós, os nossos antepassados vieram da África, e que toda a nossa cultura africana aqui na Bahia, e por excelência aqui no Recôncavo foi mantida por causa do culto. E se não houvesse o culto, a cultura ter-se-ia diluído. Isso é importante focar. Um povo que é ligado a um culto, ele mantém uma cultura. Porque é no culto que se tem uma forma de existir, uma

> forma de tocar, uma forma de cantar. Todo um perfil psicológico e exige o que se chama disciplina de vida através do culto. E foi essa disciplina de vida e organização africana de viver africano aqui no Recôncavo da Bahia, que nós fomos oriundos disso, dessa educação doméstica, dessa educação do fundo do quintal.
>
> Dessa educação, já não era mais a oralidade da nossa época. Mas, o forte era a oralidade. Aquilo que se ouvia era isso. Que depois dando continuidade a tudo isso, através da arte. Eu saio da pedagogia para arte musical junto com os Tincoãns, que foi um dos primeiros conjuntos da Bahia. A trabalhar toda a linguagem ritualística musical africana dentro da música popular brasileira. E hoje em dia todo esse conhecimento que tenho. O que sou hoje, Mateus Aleluia. Em função desse trabalho que nós como Tincoãns desenvolvemos. (ALELUIA, 2015).

Ao analisar a narrativa do Senhor Aleluia sobre a temática da educação tradição africana e suas formas de transmissão de saberes, revejo Makota Valdina, ambos professores e com perfis bem vincados de pedagogos e Mestres do saber africano e dos afrodescendentes: Makota Valdina demonstrou de forma precisa e concisa, o quadro da situação histórica em que desenvolveu o processo educativo e da transmissão dos saberes às novas gerações dos afrodescendentes soteropolitanos. Saberes e conhecimentos embasados na realidade sociocultural africana dos seus ancestrais, recriados e reafricanizados no quadro do contexto da diáspora africana.

Por sua vez, Mateus Aleluia, na sua narrativa faz um reconhecimento profundo do papel dos mais velhos da comunidade, na educação e transmissão dos saberes e conhecimentos, do modo como se processava no passado histórico africano e readaptado ao processo de recriação e reafricanização dos novos espaços de memória, sinais mais que evidentes, para se provar que apesar de algumas rupturas houve permanências de base africana, dos princípios e as principais características norteadoras da educação tradicional africana, num novo contexto do Brasil.

Maria L. Siqueira (2004; apud: Fátima Oliveira: 1998) ao referir-se à tradição oral e a H. Bâ escreveu:

> A tradição oral é nossa referência primordial quando falamos da história e da cultura africanas. Nenhuma tentativa de abordar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, a quem se pode deixar esta memória viva da África. (SIQUEIRA 2004 apud OLIVEIRA, 1998 p.132).

Neste sentido, Mateus Aleluia não deixou de fazer fé da onipresença da oralidade em todos os campos da assimilação dos saberes e conhecimentos transmitidos pelos seus Mestres, e que a pouco e pouco foram dando lugar ao uso da escrita. Reconhece-se como pessoa humana dentro de uma identidade fundamentada em matrizes africanas, que continua a defender. Tal como nos referimos em relação à Makota Valdina, Mateus Aleluia situa-se no mesmo patamar de “Conhecedor” e “Fazedor do Conhecimento”, como ficou expresso nas palavras de H. Bâ.

Para Maria L. Siqueira (2004):

> A herança cultural legada pelos africanos em toda a diáspora negra constitui um dos aspectos mais significativos, nos processos de construção de identidades e de referenciais, na dinâmica da formação de Culturas e Sociedades nas Américas do Norte, Central e do Sul e no Caribe. É no contexto dessas tradições, que nascem e se estruturam as dimensões religiosas da resistência africana, que constitui um dos indicadores mais fortes da decisão política de busca de liberdade, empreendida pelos africanos e seus descendentes, ao longo de todo o processo colonial escravista, ocorrido no Brasil, entre os Séculos, XVI e XIX. Os africanos e seus descendentes sempre cultivaram uma postura de luta pelos seus valores, costumes, tradições, culturas e religiões sejam no continente, seja na diáspora da qual o Brasil participa. (SIQUEIRA 2004, p.152)

M. Siqueira fez a tessitura necessária e indispensável da forma correcta de se estudar e analisar o histórico do Negro no Continente Africano, e não no país de África, na sua Diáspora, e em todas as latitudes e dimensões. E como bem o legou o Mestre Ki-Zerbo (2009, p.9): "*É o conhecimento de toda a cruva que conta"*.

6.2.3 Educação tradicional e suas formas de transmissão por Tata Anselmo

Prosseguindo a metodologia da pesquisa aqui apresentada, procedemos à entrevista só Tata Anselmo, sacerdote do Terreio Mokambo, Mestre em educação e Contemporaneidade. O questionamento foi o mesmo a cerca da educação e as suas formas de transmissão de saberes e conhecimentos utilizados pela diáspora dos afrodescendentes no Brasil, como formas da sua defesa e preservação. Assim, Tata Anselmo na sua linguagem de religiosidade bantu teceu a narrativa que abaixo reproduzimos:

> Olha só [...] as particularidades, as especificidades rituais do Candomblé ainda permanecem na oralidade. A forma pedagógica de como se transmitir conhecimentos religiosos no Candomblé ainda é pela oralidade. Agora a cultura é uma coisa que a gente já está conseguindo colocar na escrita até porque a gente precisa de alguma coisa escrita para poder nos representar e nas escolas entendeu? Então o lado religioso ainda é uma tradição oral que passa eh o povo bantu tem, educa muito a forma pedagógica mais forte que eu acho nos terreiros de Candomblé, é o exemplo. Então os zeladores, as zeladoras, os Mais Velhos, os Kotas, eles estão sempre dando exemplos aos novos na forma oral, entendeu?
>
> Por exemplo, eu vou dizer uma coisa uma particularidade que, e da forma que eu interpretei como foi esse ensinamento pra mim. Em certa feita, há muitos anos atrás, uma pessoa procurou a minha Mãe-de- Santo pra fazer e cuidar da sua energia e tudo, e aí ela foi e falou. Ficou de fazer um trabalho pra ele e tudo na época ela pediu R$ 77 reais, tá, o rapaz foi, não sei o que, e fez tudo que tinha que fazer. Na hora que ele entrou pra tomar um banho, ele pegou um envelope e pegou e deu a ela enquanto ele foi tomar banho. Quando ela viu aquele envelope gordinho, ela abriu e quando ela viu tinha R$777 reais, aí ela levou um susto, ela mim chamou, Anselmo, "*Mo filo veja aki, conte aki cô migo, veja se ese dineiro, é ese memo qui tá qui"*. Aí eu abri o envelope e contei com elae tinha R$777 reais, eu falei pra

> ela: minha mãe tem esse dinheiro aqui. Não! *Tê "agum cosa elada, ele se ganou com agum cosa, té agum cosa elada nô fô isu qui cobinó cô você"*. Fechou o envelope e colocou no bolso, quando ele veio conversar com ela, agradecer tudo, ela disse: " *Mo filo dexê eu tê falá um cosa,te gun cosa elado"*.Aí pegou o envelope devolveu a ele. Ele pegou o envelope fechou na mão dela. Mas é isso que eu acho que a Senhora merece!
>
> Qual é a lição da história, a moral da história, o que isso quer te dizer? Seja honesto, não sejas desonesto com as pessoas, porque se você for honesto, a vida vai. Vai jogar a seu favor. Se ela não fosse honesta, ele chegava e ficava quieto. Puxa helá. Eu enganei ela, ali com aquele dinheiro. Quer dizer, isso é um dos exemplos, dos muitos que eu convivi com ela ali, e aprendi. E é o que eu to falando com você, a forma pedagógica do exemplo. (SANTOS, 2015).

No seguimento da sua narração, questionado sobre se existe uma estrutura responsável pela educação, de mestres preparados para o ensino e transmissão dos saberes, Tata Anselmo continuou dizendo:

> Não. A forma de transmissão é essa. O Candomblé. Sabe o que é que eu digo para as pessoas hoje? Que a gente está vivendo a geração *fest food*, que todo mundo só quer coisa rápida, tudo pra amanhã. Candomblé não é uma religião desse nível. Candomblé respeita o tempo natural das coisas. Então dentro da minha tradição, dentro do que aprendi você passa por processo de inicial, é de aspirante a noviço, depois você vira *muzenza,* que é o noviço iniciado, depois você vira *kota*, que é o iniciado mais idoso, Mais Velho. E depois você virar um Tata de inquice ou um malengo de inquice ou a *mameto* de *inquice,* como queira chamar, se seu elementar da natureza te der aquele caminho, que cuidar das pessoas não é pra todo mundo, entendeu?
>
> E existe até dentro da cultura ioruba uma coisa que eles chamam essas pessoas que são escolhidas, chamam assim: *os bem-nascidos*. E infelizmente o pessoal mensura isso de maneira diferente achando que é melhor, entendeu? É como você ta no país, quem é que representa o seu país? Seu presidente? Você poder ser presidente? Pode, se você quiser. Você tem um caminho pra chegar lá. Mas se você não tiver a missão de ser presidente, você não vai ser presidente meu amigo. E no Candomblé é assim também. Só que as pessoas interpretam de maneira diferente. Então essa forma hierárquica, familiar é que faz com que o candomblé aconteça e que esteja entre nós durante esses séculos que você vê que existe uma, um domínio oral, que isso não é escrito, e que faz com que você chegue ao Candomblé. Tem pessoa que chega e pergunta assim pra mim. E pergunta: *Vem cá seu filho lhe toma a benção? Ah não isso é coisa do passado*. Eu falei: Mas no Candomblé ele me toma a benção ajoelhado, porque na época que se recriou o ritual aqui, a educação familiar brasileira era assim, entendeu? Então o Candomblé ele faz essa. Ele mantém essa educação, esse aprendizado, entendeu? Na minha tradição, quando eu falo assim é porque tem grupo diferente que pensa diferente. Eu não posso falar pelo Candomblé, às pessoas que são iniciadas pela mesma

> mão. Elas não podem manter relações sexuais entre si porque se tornam como se fosse irmãos de sangue. Exatamente e talvez eu vou mais longe um pouquinho., talvez o irmão espiritual ele tenha muito mais afinidade com você do que um irmão de sangue mesmo, entendeu? Se afaste daquele ambiente, procure outro lugar, ali é o lugar onde você vai cuidar da sua espiritualidade, do seu equilíbrio, então você tem que tratar as pessoas de uma forma eh como irmandade mesmo, com um respeito mesmo.
>
> Já o ritual não. O ritual tem uma prática diferente que você, dentro do Candomblé, a gente tem tudo, uma parte Mística, sabe? Mas, que só você tiver a parte mística e não tiver a parte teórica às coisas não funcionam, entendeu? Elas têm que ter os dois componentes para que se faça tudo. E a tradição bantu com que se preocupa? Preocupa-se em dar equilíbrio por que dentro da nossa crença nós temos um elemento da natureza que nos protege que nos é fornecido no nosso nascimento, *Ngana Nzambi*, que é o Deus Criador. Ele é tão generoso, dentro da criação que ele dividiu o que ele criou com os *inquices*, que são elementares na natureza. Cada um toma conta de uma criação. *Ngana Nzambi*, e o que é que esses rituais trazem pra gente?
>
> Sim. É porque eles não espíritos. Espíritos pra gente são pessoas, são energias de quem já viveu já se humanizou e faleceu e ficou o espírito. O *Inquice* ele nunca foi humanizado, ele sempre foi um elementar da natureza, como é que a pessoa não vai acreditar no crescer de uma planta? Que não tem uma energia ali? No poder de cura dessa planta? É Katendê. É o *inquice* detentor do saber da planta que cura, da planta que mata, como é que não vai ter uma energia do subir e do descer de uma maré? (SANTOS, 2015)

Ao buscarmos compreender da questão da educação com base nos valores e da iniciação e da mudança do nome. Tata Anselmo asseverou:

> O que é que acontece? Se lembraque eu falei com você que nem todo mundo nasceu pra ser zelador, zeladora? Então dentro da minha tradição é assim. Você se inicia você faz uma obrigação de três anos e quando você faz obrigação de 7anos você recebe uma missão dentro do terreiro. Que aí os 7 anos você é kota mulambê, é responsável pela comida, você é kota de "engozo" é responsável pela energia que corre dentro do engzo, dentro do baquice, onde são feitas as obrigações. Você é Tata Kisaba, pessoa que é responsável pela mata, pegar folha, pra trazer, pra fazer as obrigações, para fazer os banhos, rituais, entendeu? E isso é um cargo vitalício.

Coerentemente com seu estudo de Mestrado, intitulado *Terreiro Mocambo: Espaço de aprendizado e memória do legado Bantu no Brasil* (2010), Tata Anselmo reafirma o papel relevante da iniciação para a tradição Bantu:

> Nós os iniciados na tradição Bantu, a idéia é que renascemos para o mundo espiritual, abdicamos do mundo cá fora e estamos voltados para o mundo religioso. Aí existe o processo de iniciação, que é o encontro entre você e sua divindade e existem alguns rituais que marcam esse processo de iniciação, até a díade você sair, da sua divindade sair, já você em transe, com todos os rituais feitos e entrar em contacto com a comunidade pra que exista a troca de energia que é aonde a divindade vai e vai dizer para aquela comunidade como ela se chama que é de *Dijina dya-me*, que é o nome da divindade. É a *Dijina* que a pessoa recebe que é um nome de iniciado. Assim, Tata Anselmo (2010, p.90), sobre o processo da iniciação, esclarece: A iniciação é um processo delicado em que o iniciado na realidade renasce para a sua vida religiosa, inclusive passando a possuir um nome religioso que chamamos de *Djina*. (SANTOS, 2015)

Como se pode perceber na última fala do Tata Anselmo, e devido ao respeito de uma cadeia de transmissão dos conhecimentos, estes se encontram muito interligados, é como o efeito "bola de neve", não se pode tocar um assunto, sem que de repente se caísse noutro campo como complemento ou seguimento lógico para a compreensão do todo. Mesmo assim T. A. trilhou no mesmo espaço dos primeiros entrevistados quanto ao candomblé, da sua importância e da sua parte mística. Todo o aprendizado só é possível dentro do candomblé depois do filho de santo ser iniciado, A partir desta altura já é considerado filho de santo, e recebe o seu Djina que lhe manifesta pelo seu inquice ou divindade.

A importância da Djina reside na sua parte mística que acontece com os procedimentos ritualísticos. Não existe uma família de sangue, mas sim uma família do candomblé, da espiritualidade, de acolhimento, onde todos são filhos de Santo, com os mesmos direitos e regalias. Um espaço de resistência contra as intolerâncias que ainda se registam na sociedade brasileira. Um espaço da defesa da identidade, de preservação de todo patrimônio histórico, socioantropológico, linguístico e sociocultural de matriz africana, trazida de memória pelos seus ancestrais.

Daí a veneração aos Bakulu, aos ancestrais que já vivem no mundo dos espíritos. O mesmo que dizer, culto aos antepassados. Entretanto, neste seu espaço de acolhimento e meditação estão em diálogo permanente com os seus ancestrais. Todavia, só é permitido aos iniciados e com o respeito escrupulosos as normas e princípios que regem a comunidade do candomblé. O rito da iniciação ocupa um espaço especial no processo do aprendizado das normas e princípios do candomblé. A mudança do nome tem a ver a passagem do homem natural e profano e passar a ser outra pessoa do mundo sagrado. Conhecedor dos rituais místicos que este aprendizado exige.

6.3 O CANDOMBLÉ, A INICIAÇÃO E A PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE BAKONGO.

6.3.1 Candomblé e preservação da identidade por Makota Valdina Pinto

Assim sendo, sobre o candomblé e a iniciação ouçamos a narrativa da Makota Valdina:

> Na realidade, o Candomblé é um espaço pra mim, não só um espaço da religiosidade. Mas, eu vejo o Candomblé como um espaço de resistência, de resgate de uma identidade que nos foi tirada. Eu vejo assim. Porque o Candomblé hoje, por exemplo, os pais, muitos pais de santo modernos e do Sul, sobretudo, insistem em quererem ser chamados de sacerdote. Eu não concordo. Porque os termos africanos que nós temos ou quando não os termos africanos, pai e mãe são muito mais fortes do que sacerdote e sacerdotisa. Porque uma das coisas que a religiosidade africana nessa recriação serviu para resgatar, para reconstruir uma família que tinha sido desfacelada. A gente não tinha direito de ter família, enquanto ser humano escravizado.
>
> No Candomblé a figura de pai e a figura da mãe dão a ideia de família. E é de tal maneira que as pessoas inicadas num terreiro determinado, por determinada mãe, elas não podem casar entre si. Quer dizer, os meus irmãos de Santo que forem iniciados por minha mãe. Hoje em dia, ela não vive mais. Já está no plano dos vivos em espírito, como eu gosto de falar, a gente é tida como irmão, como parente. E se tiver um casal numa comunidade de terreiro, a mulher ou o homem é iniciado ou precisa se iniciar. O pai ou a mãe daquele homem ou daquela mulher não pode ser pai ou mãe do outro. As crenças tradicionais africanas e historicamente os primeiros africanos que foram trazidos pra aqui vieram do Congo, de Angola, daquela região. A cultura brasileira foi formada com a cultura branca, com a cultura indígena e africana.
>
> Quem quer ver Candomblé, quem quer vivenciar Candomblé vá para o terreiro. O terreiro é o espaço pra gente, pra as coisas da gente. Na realidade a gente se preocupa muito com a questão do sagrado, de cuidar, de cultuar os inquices. Agora tem os costumes, os jeitos africanos na preparação das comidas, quando tem as festas. Mas, a preocupação é essa. E esta tem um pouco da educação tradicional. Tem é um pouco diferente desse lado de cá. (PINTO, 2015).

Sobre a iniciação e a mudança do nome no terreiro do Candomblé, ela esclarece:

> Sim. Mas tem uma coisa da que eu quero falar da minha infância que é importante. Depois eu lhe dou a resposta. Sim, naquela época a gente falava muito mais termos africanos. Tinha um linguajar próprio das comunidades negras. Mas, não tinha consciência. Eu fui conseguir entender que eram termos africanos quando estudei kikongo na década de 70 lá no CEAO. Mas na minha infância, eu ouvi muito. Primeiro que tinha Vó Maria, não era Avó de sangue. Era Avó parteira da família, mas, era como se fosse parenta nossa. A gente tinha muita proximidade. E minha Avó Maria, ela era do Candomblé. E era de candomblé Angola. Era da raiz da mãe de santo Mariquinha Lembá...

Aqui aproveiteipara dizer-lhe que minha mãe se chamava Maria Lulembe, e prosseguiucom a sua narrativa:

> Só eu adulta que me fui dar conta do que eu ouvi de palavra africana. E palavra africana que não era ioruba. Devia ser Kimbundu, porque eram palavras dos cantos, que eu ouvia muito. Quando depois que eu me iniciei, foi que eu descobri do que eu ouvia da minha Avó Maria... Cantava

> enquanto engomava roupa ou enquanto ela fazia as cocadas, os doces pra vender. Eram cânticos sagrados em língua africana, em língua *Kimbundu*, *Kikongo*, porque eu fui encontrar no passado esses mesmos cânticos, no terreiro Angola onde me confirmei. Então só mais tarde, adulta, que eu fui me dar conta disso. Mas, isso foi desde a minha infância.
>
> Então, eu na década de 70 me confirmei, isto é, em 75, foi que eu entrei para o Candomblé. Também estava entrando na militância, enquanto Negra. Eu resolvi empunhar a bandeira da religiosidade como militância. Porque quando eu entrei para o Candomblé eu fui observando o quanto à gente era objeto de pesquisa, e muitas vezes estereótipos e coisas que eram ditas sobre nós, que eu considerava inverdade. Então, eu achava que a gente tinha que ser o sujeito da fala da gente. Eu não admitia mais ser objecto de pesquisa de acadêmico nenhum. Naquela época eu já era professora ainda estava trabalhando em escola de primeiro grau do Município. Mas, eu queria dar visibilidade a essa fala dos sujeitos do Candomblé, porque os acadêmicos estudavam, e eles tinham a mania de achar que a pessoa de dentro não podia falar sobre si. E eu acho que ninguém pode falar melhor sobre mim, do que eu mesma. Por causa disso, eu em vez deassinar quando ia pra palestras, nos seminários, qualquer encontro de negros que tinha, ao invés de eu assinar como professora Valdina, eu assinava como, Makota – meu título do Candomblé.
>
> Uma forma de identidade, de formação e para resgatar essa língua de Angola. Que parecia que a gente não tinha língua. Eu dizia: minha nação tem língua e não é ioruba, e tem que ser respeitada. Então comecei esse movimento na realidade. Nessa altura eu fui apoiada pela Professora Yeda de Castro, porque ela fazia também as pesquisas. Diga-se de passagem, até a própria academia às vezes colocava ela um pouco de lado, porque ela trazia essa contribuição à baila. (PINTO, 2015).

Como se vê, a professora e Makota Valdina Pinto têm razão, com a sua chamada de atenção ao querer abordar um assunto de suma importância da sua vida. Porém, nesta sua narrativa reivindicativa faz sobressair as suas motivações pessoais e da sua adesão à militância das causas da identidade negra e africana. Contesta de forma muito objetiva a forma como os acadêmicos e demais pesquisadores e africanistas buscavam estudar os assuntos do negro, sempre com um olhar subjectivo e eurocêntrico, segregacionista, do sujeito superior e civilizado, e do negro, inferior, objeto, de várias análises e de classificações desumanizadas e ridículas.

Refletimos que, a partir do momento que se apercebeu das políticas de estudo e das pesquisas das academias, a Makota passa a assumir uma atitude reivindicativa, primeiro, na busca da sua identidade de matriz africana, ao iniciar-se no Candomblé, e empunhar a sua bandeira da sua religiosidade africana, legado pelos seus ancestrais de Congo-Angola, da sua negação ao nome europeu e passar a ostentar o seu nome de identidade africana, Makota. A Senhora Mais-Velha digna de respeito no meio social africano e da diáspora! Segundo, com as academias, ao reconhecer o papel e os objectivos que estas prosseguiam quanto ao estudo do Negro, se opôs as suas atitudes ridículas e subjectivistas dos estudiosos dos assuntos africanos. Assume-se como sujeito dos seus assuntos africanos e nunca mais como objecto de escárnio e de ostentação indevida. Buscava assim, o assumir do seu lugar de sujeito contributivo africano na construção da identidade brasileira de forma plena.

A Makota, com este seu pensamento de reivindicação da sua identidade sociocultural africana e do seu amadurecimento político face à realidade social do negro, aproxima-se aos ideais dos jovens angolanos dos anos 50, que no quadro de uma consciência política reivindicativa buscavam as suas identidades africanas, até então negadas, desumanizadas e segregadas pela política colonial portuguesa do indigenato vigente em Angola, com o surgimento do Movimento, Vamos Descobrir Angola.

Douglas e Pélissier (2013), sobre o movimento "Vamos Descobrir Angola", escreveram:

> O reedespertar das aspirações sociais e políticas após 1940 foi em parte inspirado e acompanhado por uma revitalização cultural que teve lugar entre a intelligentsia urbana e que se manifestou essencialmente sob a forma de uma regeneração literária, que procurou desenvolver formas e idéias africanas e angolanas. O meio de expressão era, quase sem excepção, a língua portuguesa, e foi empregue por uma geração mais nova de angolanos nascidos após 1920. Ao contrário da "Geração de 1890", constituída pelos escritores jornalístico-literários de Luanda, este novo grupo destacava-se na poesia e incluía angolanos mais cultos e com maior experiência no estrangeiro. (...) O movimento Descobrir Angola procurou redefinir o passado, bem como o futuro angolano rejeitando uma adesão total à cultura portuguesa. Os seus membros começaram a investigar jornais, panfletos e livro antigos e, ao fazerem-no, redescobriram as inquietações do nacionalismo angolano entre 1870 e 1930, reencontrando também uma identificação mais estreita com a cultura africana. Com os novos poetas deu-se a redescoberta de uma herança cultural. (DOUGLAS e PÉLISSIER 2013, p.221-222).

À luz das memórias desses sacerdotes do Candomblé e mestres da cultura baiana faz-nos a ponte entre as origens das suas ancestralidades africanas de Congo-Angola, na Bahia, com o outro lado do atlântico, concretamente, com Angola de hoje. Eles-nos fazem recorrer a máxima que diz: "*Sangue puxa sangue*! ". E a Makota puxou este sangue dos seus ancestrais Congo-Angola, do exemplo da Grande Mulher do estado do Ndongo e figura histórica africana, Ngola Nzinga Mbande. Aproximando as pontes rompidas com o tráfico dos escravizados e uni-las novamente, num novo contexto, que requer o estudo da História e Cultura da África e afro-brasileira-brasileira, nas escolas Brasileiras.

Ela retoma a questão da iniciação e da importância da mudança do nome, no Candomblé, dizendo:

> Mas, quando eu fiz o curso de Kikongo, com o professor Nlandu, ele ensinou naquela época que a palavra candomblé vem do termo Kulomba. E que o verbo, ele tem as suas declinações no verbo. Então, tem, por exemplo, o verbo lomba e tem os sufixos também a terminação. Então você declinando o verbo tem; *ndombelé, nlombelé, lombelé; tu lombelé, lu lombelé, calombelé.* Quer dizer, eu cultuo, eu invoco, eu oro, eu chamo, eu peço. São significados para esse verbo. E se você usa *ka ndombelé*, esse *ka* está se referindo ao Ser criador, gerador. Eu peço, peço, invoco, cultuo, chamo a Ele, pode ser em referência aos *Inquices, Inquixi, Nkisi ou ao Nzambi, Zambi*, o Ser Supremo. E aí, Ka*ndomblé*, indo para candomblé, foi um pulo. Isto, quer dizer, é o jeito que a gente tem pra explicar esse termo Candomblé que é usado por todas as nações, porque tinha que ser. Pois,

> porque eu acredito que quanto mais a gente for desvelando a história e anterioridade dos africanos para aqui trazidos, a gente vai encontrar também as nossas crenças da comunidade, mas alguém que não se envolveu, não se mexeu com a iniciação daquele outro parceiro ou parceira. (PINTO, 2015)

Ao me perceber do seu pequeno silêncio momentâneo, e querendo avançar para a questão concreta da iniciação e da mudança do nome, e pra não perder o seu fio da meada do seu cordel de linha de pensamento, esta faz mais um freio, dizendo:

> Eu vou lá chegar! Estou falando do resgate. Tem este resgate. É a questão da família. Outra coisa é a língua. Essa língua que era dos nossos pais, de nossos antepassados e que a gente foi impedida de manter. Quer dizer, manteve-se burlando. Mas, a gente não pôde manter naturalmente. Então você resgata através de vocabulários ritualísticos, de cânticos, de reza, você resgata. E o nome? Por que o nome é algo tão importante? Porque eu vim, a saber, depois, que nas tradições africanas, sobretudo, nas tradições de Angola, o nome é muito importante. Como eu ouvi certa vez, que a mãe, embalando seu filho e chamando o seu nome: O seu nome emite radiações cada vez que alguém chama o seu nome. Aquelas radiações incidem sobre você e vão te marcando pra o que você tem que ser no mundo. Porque o nome africano, ele não é qualquer nome. Ele tem um significado. Ele tem uma razão de ser. Porque a mãe até amamentando tem que reforçar aquele nome. A vibração que aquele nome emite traz consigo outras energias vitais.
>
> Então quando a gente entra para o candomblé você recebe um nome africano, pelo menos nos terreiros de Angola. Você não conhece nenhuma angoleira que não tem uma *dizina*. E se ele é iniciado, ele tem que ter uma *dizina* do nome em que ele foi iniciado. Ao entrar para o candomblé a minha *dizina* é*Zimeuang*a ou *Jimeuanga.* Então, é um nome que dá identidade a você. Hoje em dia, as pessoas até negligenciam. Mas, em princípio você tem que usar este nome. Você dentro da comunidade ser chamado não pelo seu nome civil cá de fora. Você tem que ser chamado pela *dizina-nome* da sua iniciação e da sua comunidade. Ele tem a sua identidade e a sua cultura. Hoje, como disse, negligenciam isto. Mas, era de tal maneira que quando dentro da comunidade alguém chama você pelo de fora, você pagava. Você tem que ser chamado pela *dizina-nome* da sua iniciação e da sua comunidade. Ele tem a sua identidade e a sua cultura. Mais aqui você, tem o direito de ser você. De você ser chamado pelo seu nome africano. E isso, eu acho que são formas de resistência do pessoal do candomblé. E se for de tradição Angola, tem que ter. É a sua identidade como pessoa e como africano. (PINTO, 2015).

Entretanto, sobre a iniciação das *Muzenzas*, no Terreiro Tanuri Junsara, a Makota fala-nos da sua realidade, pelo que esclarece:

> *Muzenza* é um termo que a gente chama equivalente às *iaôs,* as pessoas que estão sendoiniciadas e até elas atingirem sete anos. E depois de sete anos é que passam a Kota. Todo o processo de iniciação emque você entra. O que você faz o que você canta, o que você reza isso tem que ser mantido secreto no nível de fundamento, sim. Porque, a gente vive numa sociedade ainda racista que nos discrimina e que pegam as coisas deixadas pelos nossos antepassados para minimizar. (PINTO, 2015).

A iniciação, a preservação da identidade, o nome são todos elementos das características da educação tradicional africana do noroeste da África Central Ocidental, e dos seus povos bantu. Esta ligação fática nos foi trazida pela Makota Valdina e pelos demais, que, de alguma forma, trazem-nos a relação existente desde os tempos do tráfico dos escravizados, dos elementos lingüísticos, fundamentais e insubstituíveis de uma identidade socioantropológica dos povos bantu da mãe África e da sua diáspora africana na Bahia. Seria uma atitude desprestigiante da nossa parte, se formos a negar a existência do quadro identitário dos elementos linguísticos fragmentados, e socioantropológicos fundamentais desta identidade cultural de matriz africana, e da educação tradicional africana, ainda preservado nos terreiros de Tanuri Junsara e Bate-Folha, em obras escritas pelos poucos autores que se debruçaram em momentos sobre os bantu.

Tivemos a oportunidade de visitar e termos participado da cerimônia iniciática das Muzenza, no primeiro, e de seguida no Bate-Folha, primeiro na cerimônia em homenagem a Santa Barbara, comumente patrona desta Comunidade do Terreiro e segundo, na comemoração do Inkise Kavungo onde aconteceram as obrigações da Makota Kilende e da Mona Ria Inkise Dialadiulo e a confirmação para Makota de Elisângela Lopes.

Dos antropônimos, dos elementos lingüísticos, dos cantares, no tocar dos tambores, nas linguagens ritualísticas em kikongo e kimbundu, línguas de Angola e nas algumas indumentárias ritualísticas deram-nos a perceber como ainda é preservada esta identidade socioantropológica africana de matriz africana bantu, na Bahia. Elementos como: *Dandalunda, Lemba,Lembá, Kalunga, Kayaya, Kavungu,Katendê,Makota,Nengua,Zazi ou Zaji, Inquice Nkisi,Zambi,Nzambi,Kitembu,Ntoto,Makwende,Mameto,Maza,Mutalombô,Muchicongo, tateto dya Nkisi, Ndeenge, Vumbi.*

Contudo, para além de todos os aspectos já abordados da identidade africana e dos afrodescendentes, Valdina Pinto não deixou de falar da terapêutica africana e da sua importância no meio comunitário da realidade sociocultural dos afrodescendentes, no seguinte:

> Isso aí, eu acho que é uma ciência que nós temos e que tem. Que a dita ciência acadêmica tem que dar conta também a essa ciência e andar juntos. Falou dos trabalhos feitos com o Professor Fu-Kyau, no Jardim de São Bartolomeu, durante a sua presença em Salvador, onde orientou algumas palestras. A este respeito disse: Eu estava trabalhando com o São Bartolomeu e aí, a gente numa trilha lá do parque, ele foi descobrindo algumas folhas, que a gente tem e que tinha lá. Que a gente conhecia de *lembe, lemba*. A gente foi descobrindo e fazendo a relação cá e lá. Por exemplo, uma folha que a gente chama lembe-lembe ou capeba é uma folha que a gente usa muito até quando se está com muitas dores no fígado. Você toma o sumo com o mel. Aqui a gente tem também o nome dela, *lembe, lembe*, que é o mesmo nome lá. (PINTO, 2015).

Eu complementei dizendo que era a *malembe, lembe* no noroeste de Angola:

> Ela é redonda assim (gesticulando o formato da folha lembe, lembe) e verde. E tem outra folha também aquática, que é a *quilonga-longa*, ela é redonda. Tem uma folha aqui, que eles chamam de *mucumbe,* uma árvore. É *mucumbe*. E outras folhas *quitoco.* Nomes de folhas que a gente vê pelo

> nome *mutamba*, que serve para lavar o cabelo, como a babosa (apontando e mostrando a babosa ou aloés, junto da sua residência). (PINTO, 2015).

Eu complementei dizendo que em Angola e na minha língua kikongo é, *Ba-dya- nseke*, que em português é a vera aloés.Tem uma folha também, que a gente chama de *saco-saco*. (PINTO, 2015).

Saco-Saco ou*nsaku-nsaku*, em kikongo. Makota Valdina acrescentou outros nomes de plantas conhecidas como: cana-de-macaco, em kikongo, *nsanga-lavwa*; a folha da costa, *maiuka-iuka*, como sendo muito boa, porque traz calma; a cidreira, *kaxinde* em kimbundu ou chá – caxinde; em kikongo, *sindá-dya-mputu*.

Esta iniciação de múltiplas linguagens pedagógicas e de terapêutica africanas ligadas a acção de teoria prática espelha bem as características da educação tradicional africana, desde a idade infantil, até a idade adulta. O aprendizado no meio tradicional africano é um processo continuado que não tem limites e nem idades. Na África dos nossos ancestrais, é comum ouvir-se da boca dos Mais Velhos e dos Mestres que o aprendizado não tem limites e nem idades próprias. Ele é um processo sincrônico que permite a todos obterem os mesmos conhecimentos e princípios que a comunidade coloca à disposição das novas gerações até a idade adulta, de um homem de formação completa.

Entretanto, há o processo da iniciação de carácter místico ou mágico religioso, e dos diferentes tipos de ofícios tradicionais que requer um aprendizado muito mais cuidado, pela sua especificidade e exigências. Da África – Mãe, H. Bâ (1980), especifica a importância e o carácter das categorias das diferentes tipologias tradicionais de iniciações:

> Na África, tudo é "História". A grande História da vida compreende a História das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopéia), a História dos "Filhos do seio da Terra" (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante. De todas as "Histórias", a maior e mais significativa é a do próprio Homem, simbiose de todas as "Histórias", uma vez que, segundo o mito, foi feito com uma parcela de tudo o que existiu antes dele. Todos os reinos da (mineral, vegetal e animal) encontram-se nele, conjugados as forças múltiplas e as faculdades superiores. Os ensinamentos referentes ao homem baseiam-se em mitos da cosmogonia, determinando seu lugar e papel no universo e revelando qual deve ser sua relação com o mundo dos vivos e dos mortos. Explica-se tanto o simbolismo de seu corpo quanto a complexidade de seu psiquismo: "As pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa", dizem as tradições *bambara* e *peul.* Ensina-se qual deve ser seu comportamento frente à natureza, como respeitar-lhe o equilíbrio e não perturbar as forças que animam, das quais não é mais que o aspecto visível. (BÂ 1980, p. 195).

A iniciação o fará descobrir a sua própria relação com o mundo das forças e pouco a pouco o conduzirá ao autodomínio, sendo a finalidade última tornar-se, tal como *Maa*, um homem completo, interlocutor de *Maa Ngala* e guardião do mundo vivo.A iniciação tem um simbolismo que transcende o próprio homem, a torna mais forte e temente ao seu Nzambi-a-Mpungu, o Deus Criador. Ele torna-se ao mesmo tempo um ente sagrado. Para R. Altuna, (2006):

> O iniciado deixa definitivamente uma existência profana para passar a outra modularmente sacralizada, de natural passa a consagrado já que é assumido pelos antepassados, responsabiliza-se pela solidariedade e mover-se-á para sempre dentro do circuito místico da participação vital. Nenhum dos seus gestos será estranho aos mundos visível e invisível. É radical a ruptura com o mundo infantil, natural, irresponsável, assexuado e desconhecedor da cultura, dos mitos e do misticismo vital. (ALTUNA 2006, p.287).

É este significado da iniciação que desde que cheguei a Salvador procurei buscar do lado da diáspora africana dos afrodescendentes, na medida em que se fala tanto desta iniciação e da mudança do nome ou da *zina, gina, dijina*, que em parte são fragmentos linguisticos das línguas bantu de Angola, o *Kikongo* e o *Kimbundu*, ainda presentes, na onomástica de Salvador. Hoje posso afirmar que os bantu do Congo-Angola, ontem na condição de escravizados, legaram um patrimônio histórico cultural muito importante e rico, aos seus ascendentes, os afrodescendentes, em todas as paragens onde se encontrem, que lhes possibilita preservarem-na e defenderem-na de todas as intolerâncias políticas, culturais e religiosas, que o mundo hostil ainda lhes move.

6.3.2 Candomblé e preservação da identidade por Mateus Aleluia

As contribuições do professor Mateus Aleluia sobre a questão da iniciação seguem abaixo descritas:

> A iniciação aqui é do ponto de vista, digamos assim, religioso. É do ponto de vista de ser iniciado. A pessoa morre e torna a nascer. Iniciou-se na vida real. É quando ela toma consciência realmente de toda a sua ancestralidade, do seu momento presente. E que a partir dali ela tem que construir um futuro, mas baseado naquilo que recebeu dos ancestrais. É daí que ela é iniciada. Daqui, que ela é recolhida ao roncoó ou camarinha, na casa da iniciação. Roncó ou camarinha. Tem outras casas que têm outros nomes. Mas esses são as mais comuns no Recôncavo. Eu fiquei num roncó, quer dizer, é uma iaô. No caso, porque passei a levar aqui um nome, do codinome da religião ioruba, porque, o nome bantu já é outro. Agora me passa. Já houve essa apropriação, esse assenhoramento de toda uma cultura africana. Quem primeiro chegou aqui foi o bantu, e que depois esse processo já foi distorcido. Porque muitas pessoas aqui pensam que os iorubas chegaram primeiro. Não! Primeiro os Bantu. Os Iorubas chegaram aqui quase 200 anos depois. Os Jejé também muito depois.
>
> Os iorubas chegaram aqui organizados porque, eram meio islamizados. Então, já vinham com todo um processo de organização religiosa, não eram agrafos, como os bantu. Estes escreviam os bantu não. Eram agrafos. Valia palavra. Antes de tudo houve o Verbo. Os bantu seguiam isso. Lá não. Porque o verbo não valia para eles. Quer dizer, é uma perda de um valor humano tão grande, enquanto se ganha do outro. Por causa do ponto de vista da escrita. Do ponto de vista humano se perde, porque a palavra deixou de ter valor antigamente valia pela palavra. O que falou é! Ele podia até estar prejudicado, mas, dizia assim: Não, não. Mas, eu falei isto! Ficou, ficou. Mais, depois isso de uma determinada forma se distorceu, e o bantu tinha muito isso. O bantu tinha os alicerces da ancestralidade aqui, e de uma forma sem ser fundamentalista. E esta falta de fundamentalismo foi o que

> possibilitou que outros viessem e se assenhorearem daquela sua inciativa. (ALELUIA, 2015).

Ao procuramos saber das razões desta situação de conflitos e rivalidades entre os bantu e os iorubas, na Bahia, M.A. responde:

> É como se diz. Há algumas correntes que afirmam, nós não podemos precisar porque antecede a nós. Que tudo isso veio com o estudioso, que um deles foi Nina Rodrigues, que deu mais valor à cultura do Outro. O outro que deu seguimento a isso foi o próprio Pierre Vergier, que depois falou mais da cultura Ioruba, do Jejé do que propriamente da cultura bantu autêntica cultura da nossa banda do Congo-Angola. É a cultura realmente africana que primeiro chegou aqui. Então eles deram mais importância a isso, não sei por quê! Mas, na realidade se a gente for a fazer uma analogia no nível da importância, da presença africana no Brasil, nós vamos ver que obviamente, quem primeiro chegou aqui foram os bantu, da nossa banda, Congo-Angola. Depois do grande acontecimento político que houve dentre esses africanos que vieram para o Brasil, à grande revolta que mais se fala. E a mais antiga foi a de Palmares, que durou quase 100 anos. Durou entre 1579 e terminou em1695. E a liderança de Palmares tanto no seu início como no final do Congo, Ganga Zumba.
>
> E depois foi a liderança do seu sobrinho, também Ganga Zumba, que veio a se chamar de Zumbi. Não existe presença nenhuma que afirme mais o protagonismo de um povo, do que o movimento político de Palmares. Não deixa dúvidas. E naquela época em Palmares quem foi à figura iorubana ou jejé que esteve lá, de referência? Se havia ninguém sabe! Mas, está na cara. E aí pronto. Até século XVII, princípio do século XVIII, a presença bantu era de uma supremacia fora do comum. E você pode ver mesmo no Rio de Janeiro, onde a predominância maior sempre foram os Bantu. A Bahia é onde teve a presença iorubana. Recife-Pernambuco, Rio, aquilo era bantu.(ALELUIA, 2015).

Mateus Aleluia em suas narrativas procura sempre ser muito preciso, nas suas análises e respostas. Em relação ao processo da iniciação, que é uma das etapas muito cruciais da educação tradicional bantu, em geral e dos bantu da região do noroeste da África Central, em particular. Segundo ele, a iniciação entendida na sua religiosidade bantu, encera uma morte e uma ressureição. É um momento único, em que o neófito é iniciado para a compreensão da sua personalidade humana, deixando o mundo profano, para o sagrado, dos espíritos, dos antepassados, os *Bakulu*. E daí passando a ser o homem completo, segundo as normas e os princípios culturais da cosmologia bantu.

Reconhece a primazia da chegada dos bantu na Bahia a ponta as causas das incompreensões criadas pelos estudiosos brasileiros e africanistas à volta dos estudos sobre os africanos que foram trazidos para o Brasil, neste caso, os bantu e os iorubas. Estudos e análises que se perpetuaram até aos nossos dias, e sem que se façam as devidas refutações, sobre estes erros cometidos desde o passado.

O mestre Aleluia, em sua viagem histórica de memória, não deixou de fazer referências históricas, relembrando o simbolismo do grande acontecimento histórico bantu, do Quilombo dos Palmares, sob as lideranças de *Ganga-Zumba* (*Nganga-Nzumba*) e *Zumbí* (*Nzumbi*). Na verdade, M.A. traz para a sua fala esta marca de lutas de resistências e da busca da liberdade

protagonizadas pelos africanos escravizados, em terras do Brasil, no século XVII. Uma realidade histórica que serviu de fundamento de liberdade para outros quilombos nas Américas de africanos escravizados. Foram usadas e empregues pela primeira vez em espaço brasileiro as marcas das técnicas de lutas genuinamente africanas, do período das lutas encetadas pela soberana do Ndongo, *Ngana Ngola Nzinga ou Njinga Mbande*, muito conhecida na historiografia africana por Rainha *Nzinga* ou *Njinga*, contra os invasores portugueses nas terras do Ndongo, na actual República de Angola.

Figura 15– Guerreiro angolano, Baixo Cunene.

Fonte: Etnias de Angola, 1974

Porém, os africanos escravizados trazidos para o Brasil, saídos do Congo-Angola, muitos deles participaram das duras batalhas e lutas que se passavam no Kongo e no Ndongo, neste período. Marco Aurélio Luz (2013), sobre este assunto traz-nos o seu relato entre o que se registava em Angola e no Brasil:

> Os holandeses, por outro lado, ainda em 1648, resolveram abandonar Luanda, provavelmente desestimulados pelo fracasso de tentarem reorganizar a economia de Pernambuco, atingida desde o início do século pela atuação dos Kilombos do Palmares. Luanda foi então reocupada pelos portugueses que escaparam da batalha final de Massangano. A situação estava bastante adversa para os portugueses. Enfrentavam, no Brasil, os Kilombos dos Palmares e sofriam sucessivas derrotas, e o mesmo se passava no Ndongo. A fama e a reputação libertária dos negros de Angola fizeram com que o preço do escravo vindo do Brasil dessa região caísse para oitenta mil réis. (LUZ 2013, p.261).

Os funcionários portugueses lamentavam a deportação dos prisioneiros, vendidos como escravos para o Brasil, temendo que os chefes liderassem as rebeliões. Foi o caso dos subchefes de Kassange, de Ensake, de Kassanje, e de Kabuku, como Ngola e Kaita, Ndambi Ngonga e Kiteshi Kandambi, que participaram da insurgência negra do Brasil fomentado a criação dos Kilombos, principalmente os de Palmares. No Brasil, o governador de Pernambuco, informado do potencial de rebelião dos negros do Ndongo, e de sua liderança nas revoltas dos escravos, recomendava com insistência que se mandasse de volta para Angola aqueles que desejassem".

O relato de Marco A. Luz (2013) apresenta-nos de forma indubitável a primazia bantu na Bahia. Igualmente o demonstra com factos, como as lideranças das lutas kilombolas tiveram o mando de chefes e subchefes africanos experimentados nestas lutas idos de Angola para o Brasil, onde ajudaram na formação dos Kilombos, e com o uso e emprego das técnicas de lutas que eram usadas no Kongo e no Ndongo, em Angola, nas terras do Brasil.

Os nomes dos chefes líderes das lutas no Kilombo dos Palmares são da onomástica das línguas *Kikongo* e *Kimbundu* de Angola. Assim, estamos em presença de factos indesmentíveis do patrimônio socioantropológico, histórico, linguístico e cultural que ainda existe no Brasil resultante desta nossa relação do passado. Significa com isto dizer, que ainda existe um longo caminho a trilhar entre Angola e o Brasil, para a reconstrução e construção da nossa história comum. Assim o demonstram os factos ainda presentes de memória e dos diferentes escritos já lidos, sobre a presença bantu, e daqueles que ainda estão por serem identificados, pesquisados e estudados de forma científica, sobre este tão vasto patrimônio histórico cultural comum. Este é o desafio que nos espera a todos quantos almejamos ter este passado novamente interligado pelos factos históricos indeléveis.

Por outro lado, os funcionários portugueses não deviam lamentar a deportação dos prisioneiros de guerra para o Brasil, o que é contraditório, porque um dos principais objectivos que levavam a cabo em Angola e no Ndongo, era a captura do negro para os trabalhos de cana-de-açúcar no nordeste do Brasil. Para Beatriz Heinze (2007):

> O principal motivo para a presença portuguesa em Angola e para a sua permanência prolongada foi o tráfico atlântico de escravos. Anualmente eram exportados dessa região 5.000 a 12.000 escravos que abasteciam de mão-de-obra Portugal e, sobretudo, a América Centrale do Sul. A produção brasileira de açúcar dependia totalmente desses escravos, de modo que erado interesse de quem detinha a autoridade no Brasil dominar também a reservade escravos angolanos. Foi este o motivo subjacente à conquista de Angola pelos holandeses, conseguida à segunda no ano de 1641, e também foi este o motivo para a reconquista de Angola pelos portugueses no ano de 1648. (HEINZE 2007, p.437).

Porém, esta última reconquista de Angola, sobre os holandeses, em 1648, foi feita por um oficial da marinha brasileira, Salvador Correia de Sá e Benevides. E a partir desta altura regista-se uma presença continuada do Brasil, na vida política, administrativa e económica de Angola. Em relação aos Kilombos em Angola, estes já faziam parte do Ndongo com os Imbangalas e estendendo-se até ao planalto central de Benguela. Experiência que será trazida de memória pelos escravizados idos do Congo-Angola. Dos africanos feitos prisioneiros de guerra e escravizados, numa nota cronológica, B. Heintze (2007, p.297), escreve: "Grande ofensiva portuguesa contra *maniCasanze* que termina a 11.5.1622 com a derrota completa e a

detenção de *mani Casanze*, *mani Guengue* e *maniCorimba* em Luanda. Os restantes sobas e os séquitos, 1.211 pessoas no total, são feitos escravos e embarcados para a Baía". São outras das provas históricas da presença bantu na Bahia. Por outro lado, corroborando com os escritos de Marco Aurélio Luz, na sua fala sobre a presença de líderes africana, no Kilombo dos Palmares.

Relativamente sobre a experiência do Kilombo dos Palmares e dos outros Kilombos nas Américas, Marco A. Luz (2013), traz-nos outros aportes assentes nos valores e experiências africanas:

> Desde a sua chegada nas Américas e especialmente no Brasil, os africanos e seus descendentes lutaram denotadamente por sua liberdade de diversas maneiras. Uma das estratégias mais significativas que caracteriza a história dessa luta de libertação é a constituição de áreas libertadas, em regiões afastadas das unidades de produção e dos aparelhos militares escravistas, chamados quilombos, palanques ou cumbes etc. Os quilombos se caracterizam pela dimensão pan-africanista de sua luta, implantando e expandindo os valores nego-africanos nas Américas e se constituindo num baluarte de resistência contra o escravismo colonialista, dando continuidade ao processo de guerra de libertação africana. (LUZ2013, p.263).

Comunidades-Estado espalhadas pelas Américas, os quilombos foram responsáveis por quebrar a estrutura capitalista escravista colonial, além de desgastarem continuamente os exércitos colonialistas, estabelecendo as bases para as lutas de independência do continente. Este é o simbolismo mais sublime do *continuum* do processo e dos valores civilizatórios africanos nas Américas, e da sua relação com o continente africano".

6.3.3 Candomblé e preservação da identidade por Tata Anselmo

A dinâmica da entrevista flui rapidamente com o Tata Anselmo, que traz em si a oralidade prenhe de saberes identitários e religiosos, porém muito observante da realidade do entorno. Quando indagamos sobre o Candomblé e os modos como este se preserva e articula à realidade atual da Bahia, aos Inquices e ao Espírito da Natureza, ele discorre:

> Sim, é porque não são espíritos, espíritos pra gente são pessoas, são, são energias de quem já viveu, já se humanizou e faleceu e ficou o espírito, o inquice ele nunca foi humanizado, ele sempre foi um elementar da natureza, como é que a pessoa não vai acreditar no crescer de uma planta? Que não tem uma energia ali? No poder de cura dessa planta? É catender, é o inquice detentor do saber da planta que cura, da planta que mata, como é que não vai ter uma energia do subir e do descer de uma maré? Ta ali ninguém precisa te dizer, você está vendo, então essa energia é *caiala*, entendeu? A água doce ela é tão, tão poderosa que ela é transformada em energia elétrica gente, tem uma energia, *inquince,* é *dandalunda*, então com essas energias, nunca foram humanizadas, não são consideradas espíritos, são consideradas energias elementares da natureza que através de rituais próprios se dosa para que o indivíduo entre em transe com aquela energia e isso dá um equilíbrio entre, porque você faz parte do complexo da natureza, entendeu? Nós temos a mesma, a mesma, a, vamos dizer assim, a mesma capacidade energética de uma planta (eh) de um rio, de um, isso que é, é que é importante, se agora houve como o ser humano infelizmente onde ele chega ele acaba distorcendo

> as coisas, então houve assim, vamos fazer um trabalho que você vai arranjar um emprego, vamos fazer um trabalho que você vai arranjar um casamento, vamos fazer um trabalho que você vai arranjar alguma coisa, quando na realidade isso que a gente está vivendo aqui é a nossa função, não estamos no limo, nós estamos na terra, a gente tem que conseguir as nossas coisas, agora se você tiver um equilíbrio, em paz com aquela, com aquela energia que te protege, eu acho que a coisa flui mais rápido, as coisas chegam melhor até você. (SANTOS, 2015).

Nessa fala explicativa, o sacerdote revela a estreita relação entre o fazer litúrgico do Candomblé, que tem na natureza seus princípios transcendentais não humanizáveis, como a energia de cura das plantas ou mesmo a energia elétrica da própria água em seu lugar natural, mas que podem ser essas energias transmutadas para o humano, potencializando-o para que efetive seus resultados em um novo elemento transformador. De certa forma, é esse "trabalho" energético que muitos baianos e não baianos buscam nos Terreiros: seria, conforme a leitura que fazemos do Tata Anselmo, a transmutação ou o reequilibrar de energias, para que elas possam ajudar o humano, em suas limitações espaço-temporais, a aumentar sua esfera de atuação e poder de dentro de si mesmo, para fora de si mesmo.

Esse trabalho com o energético da natureza é comum tanto nos terreiros da Bahia, como nas comunidades africanas de vários países e regiões. As formas de transmissão desses saberes é o que está presente nos interditos, nas sessões secretas, nas sentenças proferidas em tom baixo, com suas modulações de voz e repetições que criam o efeito mágico-transformador. Em que pese o papel da psicologia nessas sessões ritualísticas, nas quais a matéria da vida – a energia – se transforma, entendemos que a tradição oral é o arcabouço desses saberes, que foram mantidos e passados de geração em geração.

Quanto a existência de mestres preparados para fazer essa educação nos Terreiros ou sob outra forma de transmissão, Tata Anselmo nos informa que não.

> Não, a forma de transmissão é essa, o candomblé, sabe o que é que eu digo para as pessoas hoje? Que a gente está vivendo a geração festfood, que todo mundo só que coisa rápida, tudo pra amanhã, candomblé não é uma religião desse nível, candomblé respeita o tempo natural das coisas, então dentro da minha tradição, dentro do que eu aprendi você passa, você passa por processo de indube que é o aspirante a, a noviço, depois você vira muzenza, que é o noviço iniciado, depois você vira cota, que é o iniciado já mais idoso, mais velho e depois você pode virar um Tata de inquice ou um malengo de inquice ou amameto de inquice como queira chamar, se seu elementar da natureza te der aquele caminho, que cuidar das pessoas não é para todo mundo, entendeu? (eh) existe até dentro da cultura ioruba uma coisa que eles chamam, essas pessoas que são escolhidas para, chamam assim: os bem nascidos. E infelizmente o pessoal mensura isso de maneira diferente achando que é melhor, entendeu? É como você tá no país, quem é que representa o seu país? Seu presidente. Você pode ser presidente? Pode, se você quiser, você tem um caminho pra chegar lá, mas se você não tiver a missão de ser presidente, você não vai ser presidente meu amigo, e no candomblé é assim também, só que as pessoas interpretam de maneira diferente, então essa forma hierárquica, familiar é que faz com que o candomblé aconteça e que esteja entre nós durante esses séculos que você vê, que existe uma, um domínio oral, que isso não é escrito, e que faz com que você chegue no candomblé, tem pessoa que chega e pergunta assim pra mim e pergunta "vem cá seu filho lhe toma a benção? Ah não isso é coisa do passado", eu falei: mas no candomblé ele me toma a benção ajoelhado

> porque na época que se recriou o ritual aqui a educação familiar brasileira era assim, entendeu? Então o candomblé ele faz essa, ele mantém essa, esse aprendizado, entendeu? Na minha casa, na minha tradição, quando eu falo assim é porque tem grupo diferente que pensam diferente, eu não posso falar pelo candomblé, as pessoas que são iniciadas pela mesma mão, elas não podem manter relações sexuais entre si porque se tornam como se fossem irmãos. (SANTOS, 2015)

Ou seja, a escola dos saberes tradicionais africanos presentes no Candomblé é o próprio candomblé. Ali existe um aprendizado contínuo e sistematizado,cuja primeira etapa tem aver com a iniciação. O Candomblé é o espaço ideal e vital para a preservação da identidade dos Terreiros de matriz africana, sobretudo, bantu e Congo-Angola,como são conhecidos na Bahia, e de modo geral, em todo o Brasil.

Fazemos uso dos recursos do trabalho de pesquisa de Mestrado do entrevistado, o Tata Anselmo, sobre o *Terreiro Mokambo:Espaço de Aprendizagem e Memória do Legado Banto no Brasil*, (2010). Tata Anselmo traça-nos o quadro sistemático do aprendizado no Terreiro do Candomblé:

> O processo de iniciação no Candomblé exige uma série de renúncias e sacrifícios.Para receber os sacramentos religiosos previstos numa iniciação, é necessário que o indivíduo fique recolhido durante um período de 21 (vinte e um) dias num quarto preparado especialmente para este fim,conhecido como "roncó" ou "bakisse".Durante esse período de recolhimento inicia-se o processo de aprendizado das tradições que aquela casa representa. Todas as atividades neste período de recolhimento são realizadas através de rezas musicadas.Reza-se para dar início ao dia, para acender a luz,para ir tomar banho (maionga), antes das refeições,tudo isto na língua falada naquela comunidade,inclusive reforçando o aprendizado do vocabulário.Nesse período também se confecciona todo omaterial utilizado,como contas (guias nas cores do Nkisi), objetos de palha da Costa necessários nos rituais de iniciação,roupas e outras coisas indispensáveis.Nesse período o indivíduo está mantendo uma relação mais íntima com as tradições representadas pela comunidade onde ele(a) está se iniciando.Desta forma, temos uma maneira singular de manter viva a língua, elemento de vital importância para a sobrevivência e longevidade das culturas. (SANTOS, 2010, p. 131)

Tata Anselmo vincula todo este processo de aprendizagem e de preservação da identidade cultural africana do uso das diferentes práticas e de múltiplas linguagens,que se sustentam na oralidade.Assim sendo,foi e é pela oralidade que a transmissão dos saberes africanos se mantiveram até aos dias de hoje, e do mesmo modo nos terreiros de candomblé no Brasil. Assim, nos faz ver Carlos Serrano (2008), ao afirmar:

> Junto ao amplo conjunto de sociedades tradicionais africanas que esposaram a oralidade, atransmissão da herança cultural tornou vital a importância do elo que une o indivíduo à palavra. É pela palavra que se reconstitui a história

> tradicional de um povo. Além disso, a própria coesão da sociedade também depende do valor e respeito que se impregnam a palavra. Nas tradições africanas, a palavra falada, além do seu valor moral fundamental, possui caráter sagrado, que a associa com uma origem divina e com as forças ocultas nela depositadas. (SERRANO 2008, p.145-146).

Do expressado por Serrano, caracteriza a importância da iniciação e do uso da palavra nesta primeira fase dos jovens iniciados em todos os processos a que estão submetidos. O processo de recolhimento como ficou demonstradopor Tata Anselmo é uma etapa das mais importantes no aprendizado e na preservação da identidade cultural, isto é, do seu património material e imaterial da comunidade.

Segundo, ALTUNA(2006):

> A iniciação do rapaz e da rapariga para avida comunitária,os chamados " ritos de iniciação na puberdade", além de se apresentarem como os mais chamativos desta cultura,revestem-se dum claro significado e da mais vistosa exterioridade.Como situam os jovens no seu lugar dinâmico da vida cultural,social,política e religiosa do grupo,podemo-los considerar como o fundamento da comunidade, o suporte da religião e agarantia da continuidade da solidariedade.Aconsciência-experiência,que o bantu possui de ser pessoa responsável no dinamismo humano-místico,arranca da iniciação.Por isso, o adulto não - iniciado, não gerado por esses ritos, é um indíviduop que não é apreciado;carece do estatuto de homem; permanece excluído da sociedade dos homens.As mulheres rejeitam-no e a sua condição de associal equipara-o a um ser estranho à comunidade.Fica um ser incompleto.Não " Passou",por isso não "renasceu".Não é um homem perfeito nem encontra lugar na sociedade por causa da sua ambiguidade.Não legalizou a virilidade nem está emancipado. (ALTUNA 2006)

Esta é a primeira e a mais importante das etapas da escola da vida. Para os bantu, apesar de nem todos realizam estes ritos, esta fase é a mais vital na vida dos jovens púberes. Assim na perspectiva de Van Damme (2000) sobre esta fase inicial dos ritos da puberdade da região Noroeste da África Central descreve:

> Os participantes do *nkanda* são chamados *bikumbi* (Nkanu), *tundansi*(Yaka) ou *kandansi* (Suku).Reunem-se num local fechado e isolado (*Kimpasi)* da floresta.A circuncisão precede o *nkanda* e os períodos de circuncisão e de cura são vistos como assegurando os poderes propiciadores da geração vindoura de adultos jovens.(...)após a circuncisão,os rapazes são levados para a área de iniciação onde o *nganga* (*k) isidika* (*nganga* significa "curandeiro" ou " especialista", e o verbo *kusidika* quer dizer "proteger") estabeleceu as defesas necessárias contra os ataques de forças maléficas.Uma ou mais mulheres em idade pós-menopausa, " que já não trazem filhos ao mundo", e por conseguinte,não podem pôr em risco a sua própria fertilidade nem a dos neófitos,são responsáveis pelo fornecimento de comidas aos iniciados. (VAN DAMME, 2000, p. 63)

Depois das feridas dos iniciados terem sarado, a iniciação começa.Esta inclui a aprendizagem de certas aptidões manuais,parábolas,cantos,danças e uma espécie de vocabulário esotérico,bem como a introdução à moral e crenças do povo.Os homens mais velhos,já iniciados, *bilombosi* (Nkanu),*tulumbusi* (Yaka),educam,supervisionam e ditam as regras da vida no interior do *Kimpasi.*Perto do fim do ritual *nkanda*, um escultor (*nganga luvumbu*,em língua Nkanu; *nkalweni*, em Yaka e Suku) executa as figuras de poder.

As figuras de encerramento ocorrem em três fases.Na primeira, a máscara de penas si do *kimpasi* à frente dos iniciados.Esta máscara é conhecida entre os Zombo e os Nkanu pelo nome de *Nkoso*,entre os Yaka e os Suku por *Mwelu*, e entre os Nkanu e os yaka angolanos por *Kamatzala*.A seguir realiza-se uma cerimônia de máscaras na aldeia e uma dança é organizada a fim de recolher dinheiro para pagar os especialistas do *nkanda*.Por fim, o ritual de encerramento é realizado no acampamento, o qual é queimado juntamente com as figuras de poder usadas na cerimônia.

Assim, tanto o recolhimento descrito pelo Tata Anselmo e pelo Van Damme, quanto o ritual recuperado pelas Muzenzas, evocadas pela makota Valdina, concorrem para os mesmos objetivos: a formação das jovens gerações e a oportunidade de pô-las em contacto com o seu mundo invisível, com suas forças e a proteção dos espíritos dos seus antepassados.

Por outro lado, as outras etapas apontadas pelo Tata Anselmo na sua obra e na sua fala, como a musicalidade,as danças e as cantigas têm um espaço muito especial no quadro desta pedagogia do aprendizado das tradições e da diáspora africanas.Daí o recriar dos espaços comunitários e dos terreiros como os marcos simbólicos territoriais das suas identidades e da preservação do seu patrimônio material e imaterial.

Tata Anselmo (2010) situa o papel e a importância dos terreiros na sua base ancestral africana ao afirmar:

> As cantigas são entoadas na língua mãe da tradição mantida pelas casas de candomblé e podem ser em Quicongo,Quimbundo e Umbundo.Dentre as línguas faladas pelos povos bantu estas são as que foram mais preservadas nos terreiros de candomblé.mantendo-se até aos dias de hoje.A preservação da língua é um ponto forte em que se apóiam os adeptos do candomblé para preservarem suas tradições e jamais perderem o vínculo sagrado com os seus ancestrais.Desta forma,as particularidades inerentes a cada tribo africana e seu legado para os adeptos do candomblé no Brasil,são mantidas pelos sacerdotes e sacerdotisas,fortalecendo a sua cultura e mantendo viva a sua tradição ancestral,sendo a língua um fator preponderante para manter a identidade de cada grupo e a garantia de sobrevivência da tradição no futuro.
>
> Os terreiros de candomblé vão muito mais adiante do que se imagina. A pedagogia desenvolvida pelos ancestrais que tinham uma tradição oral e precisavam de uma forma, um jeito para que sua cultura e religião permanecessem vivas e fortes para as gerações futuras, ou seja, precisavam

> ratificar os aprendizados para que o futuro fosse melhor e mais equilibrado. O legado das culturas africanas para o povo brasileiro é muito grande na socialização dos saberes da forma como são mantidos nos terreiros, que ainda permanecem como uma cultura oral,muito embora nos dias de hoje,exista mais espaço para discussão e entendimento das actividades e objectivos dos terreiros de candomblé uma vez que a contemporaneidade exige dos novos sacerdotes e sacerdotisas muito mais. (SANTOS, 2010, p. 132-133)

Com estas abordagens dos nossos entrevistados sobre o Candomblé e a preservação da identidade africana nos terreiros bantu de matriz congo-angola, levam-nos a concluir que apesar das rupturas e das distâncias que medeiam o continente e a sua diáspora, existem, ainda, continuidades e permanências culturais africanas nos terreiros do Candomblé na Bahia. Com isso, corroboramos com a lógica de Menezes (2009):

> As respostas estão agrupadas em torno da análise sobre os processos educativos e pedagógicos dirigidos às aprendizagens, vinculados ao contato com o sagrado. Aí estão presentes tanto as regras como as práticas pedagógicas características. A análise das trajetórias e os relatos mostram as etapas da aprendizagem, o seu ritmo, o conteúdo ensinado, o método de ensino. Mostram também a presença de regras de hierarquia e poder, segundo o domínio do conteúdo (...). Mostra, também, que conteúdos são ensinados: línguas cantos, gestos, danças; cuidado com o corpo, a relação com a natureza – ela própria divinizada; o uso das plantas para cura, bem como para o exercício de práticas mágicas. Este exercício da prática pedagógica mostra seu caráter de um transmissor cultural,usado para a produção e a reprodução da cultura,que inclusive separa o que é transmitido do como transmitido atuando de acordo com uma lógica interna – um conjunto de regras que são prévias ao conteúdo a ser transmitido. (MENEZES, 2009, p. 136)

6.4. REFLEXÕES SOBRE AS ENTREVISTAS

Assim passamos para as nossas reflexões finais sobre as entrevistas feitas sobre o nosso estudo de pesquisa.

6.4.1. **Território e Identidade na Diáspora**

As narrativas dos nossos três entrevistados trouxeram-nos a reconstrução ou a reelaboração e reafricanização do espaço comunitário africano com as suas principais características comuns africanas. Certo, reelaborados e reconstruídos de acordo com o novo contexto no Brasil. Para os africanos bantu escravizados saídos do noroeste da África Central Ocidental, traziam já de memória a sua realidade sociocultural, de independência e liberdade. Para eles o homem só é livre quando tem o seu próprio espaço comunitário e território sagrados, que lhe foram legados pelos seus antepassados. São espaços sagrados e de diálogo permanente entre os que já partiram para o mundo dos espíritos, dos vivos e das gerações vindouras.

Esta foi umas primeiras preocupações colocadas em marcha, pelos primeiros africanos escravizados que chegaram à Bahia, após terem se percebido dos novos espaços, das suas gentes encontradas e analisada a sua condição de gente escravizada, sem liberdade e sem o espaço territorial para reconstruírem as suas comunidades de matriz africana e de diálogo permanente com os seus antepassados.

Entretanto, o nosso entrevistado Mateus Aleluia, trouxe um fato histórico muito importante, na história dos escravizados, O Kilombo ou Quilombo dos Palmares (1597-1695). Um marco histórico indelével da história universal e do Homem Negro, escravizado na Diáspora Africana no novo mundo das Américas. Foi um facto de primeira grandeza e protagonizado por Negro Bantu, que nunca foi estudado e nem tido em linha de conta na historiografia europocentrista e de outros estudiosos que se seguiram nestes estudos até a contemporaneidade. Foi à primeira revolução do Homem Negro, bantu fora do Continente Africano.

Na perspectiva de K. Munanga (2008), sobre o quilombo explica:

> Neste sentido podemos entender o quilombo não só como uma instituição militar da África Central, mas, principalmente, como uma experiência colectivados africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada da contribuição de outros segmentos com os quais interagiram em cada país, notoriamente alguns povos indígenas. Essa definição de quilombo (ou mocambo, como alguns costumam chamá-lo) nos mostra um aspecto da resistência negra que nem sempre é discutido por nós em nosso cotidiano. (MUNANGA 2008, p.72).

Entretanto, muito embora K. Munanga defenda esta experiência quilombola como sendo de todos os africanos, o que em parte concordo, obedecendo ao factor conjuntural africano, entretanto, o seu histórico demonstra que é africano da região da África Central Ocidental e bantu. Por outro lado, fez ver que é um assunto pouco abordado nas academias e no quotidiano baiano e brasileiro. Porém, estando a estudar este mesmo espaço do tema da minha pesquisa em abordagem, importa fazer-se uma pequena resenha histórica do facto e situar-se os incrédulos sobre esta primeira revolução negra e bantu nas Américas. Na medida em que a partir dos estudos de Nina Rodrigues sobre os africanos no Brasil, e de outros estudiosos e africanistas que lhe seguiram, que consideraram os bantu inferiores aos iorubas. Uma visão do Brasil e não do continente africano.

Para o efeito do estudo histórico da questão, retomo K. Munanga (2008), ao abordar:

> Nas terras de Alagoas, limitando-se com os confins de Pernambuco, grupos de escravos desenvolveram uma dinâmica de troca, de trabalho e de estrutura social tradicional de antigos africanos; Congo, Angola, Benguela, Cabinda. Nesse processo, alianças e costumes eram estabelecidos e os chefes de grupos reuniam-se periodicamente em conselhos para decidir a vida em colectividade com a participação de todos. No início foram poucas pessoas, mas o número foi crescendo até tornarem-se uma comunidade de 30 mil quilombolas, entre homens, mulheres e crianças. Os negros de palmares estabeleceram o primeiro Estado livre nas terras da América, um Estado africano pela forma como foi pensado e organizado, tanto do ponto de vista político quanto militar, sociocultural e econômico. No alto de uma serra imponente chamada, até hoje, de serra da Barriga, havia um lugar rico em

> vegetação e alimento (com frutas, animais de caça, e pesca). Seus moradores a chamavam de Angola Ganga, que significa na língua quimbundo, "Angola Pequena". E sob o comando de Ganga Zumba as aldeias quilombolas do grande Quilombo dos Palmares formaram o primeiro Estado Livre. Este assunto será retomando mais adiante. (MUNANGA 2008, p.76).

Entretanto, uma das primeiras medidas de inquietação foi à condição em que se encontravam de escravizados e impedidos de restabelecerem o seu diálogo permanente com os seus ancestrais no mundo dos espíritos. A fuga em busca da liberdade e da criação de uma nova Comunidade, de matriz africana, que resultou na criação dos Kilombos da Liberdade, como foi, o histórico Kilombo dos Palmares (1597-1695) e de outros que se seguiram em todo o Brasil, foi o primeiro sinal dado de que o Negro, como qualquer outro ser humano poderia viver livre e em liberdade em qualquer espaço. Todavia, os interesses econômicos capitalistas e mercantilistas dos Senhorios do poder, não permitiram a sobrevivência desta primeira revolução negra no Brasil e no mundo.

Contudo, a marca e o grito da liberdade estavam lançados para todos os negros e seus ascendentes. Entretanto, este primeiro modelo de Comunidade Africana, foi mais tarde transformado, nos Terreiros actuais, apesar de todas as perseguições e intolerâncias a que foram votados. É a continuidade dos anteriores, mais reservados, protegidos e de resistências socioculturais de matriz africana.

Assim, segundo os nossos entrevistados, os valores da educação tradicional africana só foram possíveis serem transmitidas com a existência e recriação destes espaços, conforme vimos nas afirmações feitas nas narrativas e outras definições sobre estes assuntos. A educação tradicional africana, ela não é sistematizada, mas é elaborada sob as normas, os princípios e os valores socioculturais que são definidos e defendidos pela hierarquia e responsabilidade da Comunidade, que são os Mais Velhos, dos Mestres "Conhecedores" e "Fazedores do Conhecimento". Este tipo de educação de matriz africana segundo o reconhecimento feito pelos nossos entrevistados é notável e ainda preservado nos terreiros do Candomblé, na Bahia, sob a responsabilidade dos Mais Velhos.

Conclui-se, portanto, que a identidade só se constrói, quando se tem o *espaço-lugar*, o *território*. Para Isabel C. Henriques (2004):

> Autorizado e protegido pelos espíritos, o território, onde o grupo se inscreve através da estrutura preferencial que é a aldeia, isto é, o "espaço de habitação", respeitador das hierarquias e dos códigos rituais, é palco de múltiplos usos e caracteriza-se pela multiplicação de sinais destinados a assegurar a sua utilização pela comunidade e o seu controlo pelo poder político, na relação necessária com os espíritos. É o dispositivo religioso que autoriza e precede toda e qualquer operação de natureza política, econômica, social, indispensável à organização, à gestão e a defesa do grupo. (HENRIQUES, 2004 p.20-21)

6.4.2 A educação tradicional bantu e suas formas de transmissão de saberes.

Em relação à educação e as suas formas de transmissão de saberes e conhecimentos, como é evidente, segundo a unanimidade dos nossos entrevistados, que antes do surgimento da escrita foi a Palavra. O homem usou primeiro a palavra para exprimir os seus pensamentos e outros ideais. Para os africanos, a via utilizada desde o passado ancestral, e até aos nossos dias, na

transmissão dos saberes e conhecimentos, é a oralidade. É à força da palavra que ainda marca a vida e a força do patrimônio civilizatório africano nos terreiros do candomblé na Bahia. Pois, a oralidade é a marca definidora de tradições, saberes e valores legados pelos ancestrais às novas gerações.

Em relação à educação livresca e eurocêntrica e positivista, esta coloca serias dificuldades na criança africana e da diáspora africana, ou ainda nas escolas do Estado, na assimilação dos saberes e na afirmação da sua identidade africana, segundo os nossos narradores, pois esta está deslocada da realidade sociocultural da ancestralidade africana e do seu meio ambiente natural. Marco A. Luz (2013) apresenta um quadro diferenciado destas dificuldades encontradas pelas crianças negras das comunidades tradicionais de Salvador, o mesmo pode alongá-lo para as crianças negras do continente africano, no seguinte:

> Um dos problemas que afetam a construção da identidade da criança negra é que a escola e seus valores positivistas laicos se chocam com a visão sagrada de mundo negro. Constituído como ser ritual e assim se relacionando com os outros seres humanos e com a Natureza, mediatizados pelo culto aos ancestres e às forças cósmicas que regem o universo, a tradição dos valores do processo cultural e da identidade negra é contestada pelos valores da visão do mundo naturalista positivista da "ciência" europocêntrica difundida na escola.
>
> Essa visão europocêntrica estabelece os métodos pedagógicos de transmissão de conhecimentos, que são aqueles constituídos nos centros europeus ou em sua casa ex-colônia, os EUA, tidos como os "países avançados". Tais conhecimentos e métodos estabelecem um verdadeiro círculo que visa aprisionar as crianças no âmbito das relações sociais de produção e comportamento legitimadas pelo Estado ou sociedade oficial. (LUZ 2013, p.452)

A primeira constatação de Marco Aurélio (2013), sobre o aprendizado e transmissão dos conhecimentos nas escolas da Europa e América, ou melhor, o europocêntrico, e o americano, centros da gravitação de todos os saberes, que desconexam tudo quanto não se coaduna com as duas principais realidades racionalistas e positivistas da humanidade. É perante estas duas realidades mundiais de educação e ensino, que o autor prossegue apresentando a segunda constatação da realidade negada dos Outros, dizendo:

> A educação não se restringe ao sistema de ensino. As sociedades tradicionais "sem escola" possuem formas de educação e socialização próprias pertinentes à sua ordem de valores. No que se refere à tradição nagô no Brasil, malogrado o processo de anomia social que atingiu em certa medida as populações negras, através das comunidades de terreiro, das irmandades dos homens e mulheres de cor, das entidades carnavalescas etc, o processo da socialização da criança dentro dos valores tradicionais denominados omoluabi manteve sua continuidade.
>
> O acesso ao saber e ao saber fazer neste contexto não está desligado da formação do caráter do indivíduo constituído pelo respeito às regras de conduta e comportamento relativo aos valores da tradição que engendram a identidade, a continuidade e expansão da vida através da permanência da dinâmica ritual e sobre determina as relações sociais.

> No contexto histórico brasileiro, a educação no âmbito das comunidades religiosas da tradição africana se caracteriza como uma significativa valorização da criança, pois ele é quem será capaz de, no dia de amanhã, honrar e cultuar a memória dos ancestres, invocá-los e perpetuá-los, assim como dar continuidade aos rituais que permitem a expansão da vida através do culto às forças cósmicas que regem o ciclo da vida. Essa potencialização da continuidade da tradição torna as crianças um dos maiores valores cultivados no contexto do legado africano no Brasil. (AURÉLIO 2013, p.453).

Corroborando com esta perspectiva do autor, esta realidade é ainda notável e marcante nas sociedades tradicionais africanas, pese embora o novo contexto das novas realidades socioculturais mundiais, impulsionadas pela mídia e pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

Sobre a educação tradicional em África e suas formas de transmissão de saberes e conhecimentos, H. Bâ (2008) apresenta-nos o método pedagógico africano: "Instruir brincando". Sempre foi um grande princípio dos antigos mestres malineses. Mais do que tudo, o meio familiar era para mim uma grande escola permanente; a escola dos mestres da palavra. Utilizado nos serões e nas escolas vivas, o autor continua narrando:

> Na primavera, íamos à noite a Kérétel para ver os lutadores, escutar os griots músicos, ouvir contos, epopeias e poemas. Se um jovem estivesse em verve poética, ia lá cantar suas improvisações. Nós aprendíamos de cor e, se fossem belas, já no dia seguinte se espalhavam por toda a cidade. Este era um grande aspecto desta grande escola oral tradicional em que a educação popular era administrada no dia-a-dia.
>
> Muitas vezes eu ficava na casa de meu pai Tidjani após o jantar para assistir aos serões. Para as crianças, estes serões eram verdadeiras escolas vivas, porque um mestre contador de histórias africano não se limitava a narrá-las, mas, como podia também ensinar sobre numerosos outros assuntos, em especial quando se tratava de tradicionalistas consagrados como Koullel, seu mestre Modimbo Koumba ou Danfo Siné de Buguni. Tais homens eram capazes de abordar quase todos os campos do conhecimento da época, porque um "conhecedor" nunca era um especialista no sentido moderno da palavra, mais precisamente, uma espécie de generalista. O conhecimento não era compartimentado. O mesmo ancião (no sentido africano da palavra, isto é, aquele que conhece, mesmo se nem todos os seus cabelos são brancos) podia ter conhecimentos profundos sobre a religião ou história, como também ciências naturais ou humanas de todo o tipo. Era um conhecimento global segundo a competência de cada um, uma espécie de "ciência da vida"; vida, considerada aqui como uma unidade em que tudo é interligado, interdependente e interativo; em que o material e o espiritual nunca estão dissociados. E o ensino nunca era sistemático, mas deixado ao sabor das circunstâncias, segundo os momentos favoráveis ou atenção do auditório. (HAMPATE BÂ 2008, p.174-175).

Pois, foi com este tipo da educação e suas formas de transmissão de saberes que aprendi a conhecer tudo quanto me rodeava desde o meio familiar, da comunidade e se complementava com a utilização da própria natureza, excelente campo do aprendizado da criança africana. Após ter atingido a idade escolar do sistema colonial português, entrei em contacto com outra realidade muito distante da minha sociocultural africana. A partida uma escola com um ensino destinado à realidade de Portugal país colonizador, e da Europa. Era uma escola imposta, e

com todas as suas implicações subsequentes, eletiva, segracionista e sem perspectivas de vida futura e dignas para o africano.

A escola tradicional africana tinha e tem ainda, uma visão muito mais abrangente na formação da criança, o futuro homem do amanhã, e continuador da preservação do legado dos seus antepassados. Daí a importância das escolas iniciáticas no seio das comunidades assentes em princípios, normas e valores africanos. Uma educação com as suas formas de transmissão de saberes e valores ancestrais africanos ainda presentes e marcadores da sua existência na formação das novas gerações dos afrodescendentes nos terreiros do Candomblé da Bahia, quiçá em todos os Terreiros do candomblé do Brasil.

Sobre esta matéria, Ki-Zerbo (2006), atesta:

> Além da transmissão individual, a iniciação colectiva por classe etária era outra via da divulgação dos conhecimentos. No decurso da iniciação, os jovens de uma mesma aldeia ou de uma "pequena região" retiravam-se para espaços reservados no mato. A iniciação era uma verdadeiramente uma sede da transferência dos saberes em todos os ramos úteis ao ser humano: ambiente, vida sexual, terapia, cura, conhecimentos sociais. De certo modo, era uma comunicação gratuita, dado que o conjunto da aldeia se encarregava dos iniciados. (KI-ZERBO 2006, p.97).

No contexto brasileiro, e sobre a educação e suas formas de transmissão de saberes, do sentido da iniciação e do papel das comunidades religiosas de matriz africana ou tradição africana, Maria L. Siqueira (2008), tece o seu testemunho:

> O imaginário social da população brasileira é marcado pela forte presença de uma ancestralidade africana, que se reelabora e se reconstrói a partir da herança legada pelos primeiros descendentes da África Negra que aqui desembarcaram, no âmbito do sistema colonial-escravista, desenvolvido no Brasil entre os séculos XVI e XIX.
>
> De que modo as pessoas de Candomblé consideram que os africanos e seus descendentes guardaram a herança religiosa de seus ancestrais? Lutando com fé; transmitindo-nos para que o tenhamos até hoje; cumprindo os preceitos com sinceridade; confiando naqueles que tinham adquirido o direito de praticar e cumprir as "obrigações"; os mais velhos foram transmitindo em "segredo" aos mais moços; passando do pai para filhos; graças a grandes sacrifícios, enfrentando grandes dificuldades; os antigos guardando o silêncio, durante certo tempo, para finalmente nos revelar ponto por ponto; confiando aos "iniciados", àqueles que são feitos de santo, aquilo que eles podem saber e de modo que eles não possam trair. (SIQUEIRA 2008, p.99).

Numa outra perspectiva, sobre o assunto, Marco. A, Luz (2013), afirma:

> Nesta interação, a criança não é infantilizada, mas percebida como alguém que se desenvolve para ser gente, isto é adulto, e adulto significa o ser socializado de acordo com os valores do grupo. À criança são transmitidos os saberes, através de um inesgotável repertório de linguagem constituída por provérbios, ditados, cantigas, cantos, música, dança, gestos, códigos emblemáticos, esculturas, pinturas, códigos de cores, joias, dramatização etc.
>
> (...) A transmissão do saber e a aprendizagem são valores que acompanham todo o ciclo de vida do indivíduo na comunidade, só cessando com a sua

> morte. A educação na comunidade negra é um processo que acompanha a vida. A educação intelectual acadêmica no Brasil nunca percebeu a existência de processos educativos extramuros do sistema oficial do ensino. Sempre percebeu a alteridade marcada pelos sombreados dos preconceitos inerentes às ideologias da política do embraquecimento racista, evolucionista e europocêntrica. A Escola, portanto, se constituiu de modo a provocar profunda rejeição nas crianças originárias das comunidades negras. O alto índice de evasão caracteriza-se como um sintoma de resposta da comunidade negra que luta por afirmar seus direitos à existência própria. (LUZ 2013, p.454).

Numa outra perspectiva da questão, José C. Libâneo (2010, p.87) na sua análise da educação não intencional e educação intencional, alude:

> Num sentido mais amplo, a educação abrange o conjunto das influências do meio natural e social que afetam o desenvolvimento do homem na sua relação ativa com o meio social. Os fatores naturais como o clima, a paisagem, os fatos físicos e biológicos, sem dúvida exercem uma ação educativa. Do mesmo modo, o ambiente social, político e cultural implica sempre mais processos educativos, quanto mais à sociedade se desenvolve. Os valores, os costumes, as idéias, a religião, a organização social, as leis, o sistema de governo, os movimentos sociais, as práticas de criação de filhos, os meios de comunicação social são forças que operam e condicionam a prática educativa. (LIBÂNEO 2010, p.87).

A perspectiva de Libâneo, no sentido amplo da educação se identifica com o sentido da educação tradicional africana, com todos os elementos sociais e naturais envolvidos, com a excepção dos meios modernos das ciências tecnológicas e de comunicação utilizados no mundo moderno. Pois, cada sociedade define o seu sistema de educação em função dos seus objectivos e do seu contexto real de sociedade em que se vive e do legado a transmitir as novas gerações.

Carlos Serrano (2008) condensa esta cadeia de transmissão de saberes no seguinte:

> A história mítica torna-se o principal paradigma do discurso de pertencimento a uma comunidade. Encontra amparo nos mitos de criação e de fundação, nos relatos de criação e de fundação, nos relatos que se referem à ocupação do território, nas crônicas das migrações, nas recitações, nos provérbios e nos contos. Alguns desses mitos ainda são reproduzidos de forma oral, independentemente de não mais existirem processos rituais que induzam a sua teatralização. Também na diáspora africana, encontramos, como no Brasil, a permanência de mitos que têm os seus espaços de memória no contexto dos territórios de candomblé, mantendo desse modo, por meios dos ritos, a preservação dessa memória mítica. (SERRANO 2008, p.141).

Entretanto, para os povos bantu, sobretudo, do quadro vivido no período do tráfico dos escravizados, e mesmo nos períodos posteriores da abolição, da monarquia e da república, não impediram que estes homens ao se encontrarem noutras paragens deixassem de reconstruírem novos cenários das suas vivências africanas, em novos contextos territoriais.

Eram dotados de uma experiência milenar que os dotava de saberes e conhecimentos profundos do contacto com a natureza, com os seus espíritos ancestrais, a unidade da vida, a

participação comunitária e colectiva, sinal de comunhão e do princípio da força vital que os liga aos seus espíritos, no mundo dos *bakulu.*

No respeito que é devido aos novos espaços encontrados aos seus espíritos ancestrais e dos seus contactos com a natureza com vista à identificação das plantas alimentícias e medicinais a que estavam habituados a utilizar e a empregarem no dia a dia no passado africano. Tudo isto foi respeitado pelos bantu, no seu contato com os novos espaços territoriais, das suas divindades e na sua sã convivência e coabitação com a população encontrada, os Tupinambá.

Carlos Serrano (2008) sobre esta matéria exprimiu:

> Entre etnias consideradas integrantes do grupo linguístico bantu, a experiência no continente de origem estabelece que os indivíduos, quando deslocados dos seus espaços – quer motivados pelas migrações, quer pela necessidade de novas terras, que por fatores de qualquer outra ordem -, reverenciam os gênios locais. Tais espíritos "territoriais" ou "tectônicos", considerados ***senhores ou donos da terra***, são denominados Nkissi**-nsi**. É justamente esse paradigma que propicia um momento essencial, um renascimento iniciativo por intermédio do qual se restabelece a harmonia com o cosmos, alicerçado pela incorporação de novas entidades pelo indivíduo que perdeu os seus laços com as divindades territoriais anteriores.
>
> Na América, tal processo repetiu-se, originando entidades como os ***caboclos*** da umbanda, reverenciadas por novas formas de religião. Nesse reconhecimento dos poderes e das forças das entidades territoriais que habitam outros espaços, mesmo que associados ***aos outros*** (caso dos indígenas), estas são, em larga medida, ***iguais***. Afinal, as novas divindades também são representativas de grupos colocados à margem da ordem colonial. Essas injunções religiosas engendram alianças não só em nível de imaginário, mas, também de espaços de resistência, como os *quilombos,* que despontaram incessantemente pelas terras brasileiras. (SERRANO 2008, p.142).

A educação é o campo das múltiplas linguagens didático-pedagógicas direcionadas para as escolhas das matérias e dos conteúdos necessários para o ensino das crianças desde a idade pré-escolar até a sua formação ao nível acadêmico. Mas, o mais importante é que esta cadeia de transmissão dos saberes, e no caso, da realidade africana, tome em atenção e se inicie desde os círculos infantis, a conhecer e a identificar a sua realidade sociocultural a partir da identificação do seu próprio corpo, em relação aos demais colegas da turma. E daí buscar perceber as origens familiares de cada uma delas, para a compreensão do mundo que o rodeia e das novas formas de ser, estar e conceber o mundo contemporâneo.

Foi bastante notório para mim, que durante as visitas de algumas escolas de Salvador, dos seus arredores que acolhi na Casas de Angola, e das saídas que fiz para o interior palestrando, desde o fundamental às universidades, constatar que tinham pouco domínio dos conteúdos da história universal, e fundamentalmente, os referentes ao Continente Africano. Era fácil responder-se de onde veio o homem branco ou europeu, do índio, e do asiático. E que de imediato. Mesmo nas crianças afrodescendentes. Entre os que baixavam as cabeças, o tapar a cara, o não sei. Algumas das crianças Negras ficavam com caras tensas, com medo de responder corretamente à questão, daquelas que ficavam a olhar para os demais colegas, com medo de levar um, uuuuu!

Tudo isto, levou-me a concluir que os conteúdos didáticos selecionados e a serem ministradas nos níveis infantis, nas escolas fundamentais, médias e mesmo nas universidades não

contemplavam as matérias africanas e se existem não merecem o devido tratamento na sua transmissão, em relação às demais referentes à Europa e América.

6.4.3.Candomblé e preservação da identidade.

Ao término das entrevistas e das leituras sobre a temática desenvolvida, verificamos que as manifestações espirituais, sociais, culturais e religiosas aqui denominadas de Candomblé bantu ou Angola se relacionam às muitas práticas vivenciadas no noroeste de Angola pré-colonial e pós-colonial. Práticas essas que lá não se chamavam Candomblé, visto que este, na forma como reconhecemos na Bahia, é fruto da diáspora africana, sendo, portanto, uma forma de recriação de um conjunto de valores negro-africanos dispersos e resultantes pelo fato da escravidão nas Américas.

Esses valores aqui denominados por Candomblé mantêm uma estreita relação com a visão de mundo bantu, no sentido que nessa religião – para os afrodescendentes, é a filosofia da vida, para os bantu. Ali estão os fundamentos civilizatórios do homem integral, que se forja no seio de uma educação tradicional, comunitária e espititualizada. Nesse sentido, o Candomblé, enquanto religião é o lugar que melhor, senão exclusivamente, preservou as identidades negro-africanas pré-coloniais e que se foram adaptando e se coadunando conforme a realidade dos tempos. Mas, sem, contudo perderem a sua essência de partida. Porém, preservam ainda todo um legado cultural do seu passado histórico e sociocultural. Pois, o mais importante ainda neste quadro da sua preservação da identidade religiosa de matriz africana, é o de não terem se deixado invadir ou contaminar pelos vícios do mundo globalizado e da fugacidade das novas tecnologias eletrônicas.

Para os bantu, importa muito a conservação e a preservação daquilo que é construído pela coletividade e que surte um efeito aglutinador de ordemanemto e respeito ao ser, ao meio e ao tempo. É o que chamamos de tradição. E é a tradição que nos resguarda na unidade em meio à diversidade e nos faz sermos nós mesmos. Como já o afirmara Agostinho Neto: Nós somos nós mesmos. Portanto, é na capacidade de preservar os bons hábitos, no respeito aos valores culturais, ao patrimônio comum que está à identidade bantu. Ela caracterizada por um forte sentimento de pertença a um tempo expandido, onde os fatos se entrecruzam com os do passado próximo ou longínquo, com seus personagens, visões e perfis, necessários para a narrativa da existência, por meio da oralidade que se concretiza na capacidade de trazer o fato de memória, porque antes o trouxe no coração. Desta forma, nos reconhecemos enquanto elementos pertencentes a um território, a uma identidade cultural,assim como nos possibilita reconhecermos os traços comuns,e os outros dispersos nos vários movimentos migratórios e diaspóricos forçados ou voluntários. Reconhecemos os traços, os feitos e os falares porque temos fortemente registradas as nossas identidades e o nosso patrimônio cultural comum em tudo quanto foi tocado, recriado e preservado.

Para o bakongo o tempo já não é uma reta, mas uma elipse ascendente, no sentido que caminhamos para frente, para cima, mas ao mesmo tempo, caminhamos com a oportunidade de voltar ao nosso próprio movimento para ajustar alguma coisa, para aprimorar, reverenciar, fixar na memória e continuar a caminhada rumo ao que queremos e que deve ser. Por isso, a

memória trazida pelos entrevistados é importante, pois ela revela esses movimentos do existir e que o candomblé preservou nos seus cultos, na sua oralidade e em todas as formas de representação e de convívio com o sagrado. Porém, o diálogo com os ancestrais e às divindades não é acessado diretamente. Entretanto, o seu acesso é intermediado pelos mestres iniciados, os **Nganga**. Estes são os mediums entre os vivos e os seus ancestrais os – *bakulo* – que nos fazem a ponte entre o que é o que já foi e o que deve ser para o bem de todos. Por isso, é importante a devoção e o respeito que se deve aos Mais Velhos detentores dos saberes, de conhecimentos acumulados ao longo do tempo, e dos ensinamentos que devem legar e transmitir para a vida das novas e futuras gerações.

Outro traço característico do bantu representado pelo Congo-Angola e presente nas entidades entrevistadas é a ligação da vida em harmonia com o meio natural e físico, aí se entendendo a casa ou moradia, que não se restringe ao prédio habitacional, mas a todo o meio ambiente aonde se vive, fazem as refeições, pratica a fé, trabalha e percorre nesta vida terrena. É todo o espaço territorial que importa como pertencente à nossa identidade, daí a importância da preservação das matas, dos rios, de termos em redor da casa algumas folhas de harmonia, de saúde e de beleza, porque a beleza de todas as plantas, animais e gestos também integram o espírito. E a esse respeito, as entrevistas se mostraram riquíssimas da presença da natureza como *nkisi* e fundamento do candomblé, enquanto religião.

Da mesma forma, os entrevistados deixaram clara a noção de pertencimento familiar ou parentesco, como uma realidade que excede às ascendências biológicas e jurídicas. Para o bantu do período pré-colonial e mesmo o dos dias atuais, irmão, pai, mãe e seus ascendentes são os níveis de parentesco, de modo que a irmã da mãe, aqui conhecida como tia, chama-se mãe-pequena, que, por ser mais velha, goza do mesmo prestígio e prerrogativas da própria mãe biológica. Idem para o pai e seu análogo pai-pequeno. De tal modo é extendida a percepção do pertencimento familiar, que os filhos dos pais ou mães-pequenas não são primos, mas irmãos, e como tais devem se relacionar, sendo proibitivo, inclusive o relacionamento carnal e matrimonial entre eles. Aqui nas comunidades de candomblé de origem bantu também berificamos a mesma relação de parentesco no contexto dos seus territórios e mesmo fora deles, nas relações de trabalho longe do espaço sagrado do Candomblé.

As entrevistas dos três ilustres representantes da cultura negro-africana de origem bantu na Bahia demonstram que os valores da identidade bantu, principalmente aqueles centrados na oralidade, na memória, na relação com o território e o meio, o culto à espiritualidade e respeito aos Mais Velhos, a iniciação, e o sentimento de pertença familiar se mantiveram preservados em suas tradições. Essa preservação se deu por meio do resguardo dessa educação tradicional praticada no seio familiar, nos encontros religiosos dos terreiros, nas estórias e exemplos passados de geração a geração, e ainda nos cantos, adágios, orações e rituais próprios dessas religiões.

Outros elementos como a prática de trabalhos, o preparo de alimentos, a relação com a terapêutica das folhas também surgiram nas entrevistas, entretanto, por não ser esse o foco da

nossa investigação, registramos e nos sentimos contemplados pelo contributo que a Makota Valdina Pinto, o Kota Mateus Aleluia e o Tata Anselmo deram para que pudéssemos tecer essas reflexões agora amparadas pela vivência deles e de tantos outros que representam, a quem não nos cansamos de agradecer.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu de algumas motivações facilmente constatáveis: 1- o pertencimento bio-psico-social deste historiador e pesquisador à cosmovisão africana, aí incluindo a percepção da oralidade, da educação e as tradições culturais bantu vivenciadas e praticadas, tanto em Angola, quanto na Bahia. 2-a prévia experiência no campo daeducação e história africana, acentuada e amadurecida pelo labor na diplomacia e pelos estudos de Mestrado em Portugal sobre o mesmo tema; 3- pela inquietação despertada pelos falares e fazeres dos afro-descendentes da Bahia, que em tudo nos remete às culturas da África Central no geral, e dos povos Bantu, em particular, e finalmente 4- pela constatação de que estudiosos baianos, brasileiros e africanistas que ainda vinculam a presença africana no Brasil e na Bahia às tradições yorubanas, desconsiderando, em muito, a presença de outros povos africanos, como os Bantu, por exemplo.

Sobre este último ponto, vemos que as pesquisas que olvidam a presença dos bantu no Brasil, de acadêmicos, de certos africanistas e as lamentações de Silvio Romero, referenciadas na obra de Nina Rodrigues, *Os Africanos no Brasil* (1932), começam a merecer respostas em trabalhos acadêmicos que vão sendo elaborados por novas gerações de historiadores, antropólogos e educadores afrodescendentes e de outros, interessados em assuntos africanos e da sua diáspora africana no mundo.

A justa lamentação de Silvio Romero já referenciada no nosso estudo dava conta dessa insatisfação:

> Éuma vergonha para a ciência do Brasil que nada tenhamos consagrado de nossos trabalhos ao estudo das línguas e das religiões africanas. Quando vemos homens, como Bleek, refugiarem-se dezenas e dezenas de anos na África somente para estudar uma língua e coligir uns mitos, nós, que temos o material em casa, que temos a África nas nossas cozinhas, como a América nas nossas selvas e a Europa nos nossos salões, nada havemos produzido neste sentido! É ma desgraça [...] vamos levianamente deixando morrer os nossos negros da Costa como inúteis, e iremos deixar a outros o estudo de tantos dialetos africanos, que se falam em nossas senzalas! O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo, e malogrado sua ignorância, um objeto de ciência. (ROMERO *apud* QUERINO 2013)

Esta lamentação e grito de luta contra o preconceito e a intolerância acontecem precisamente no ano da Abolição da Escravatura no Brasil (1888), e foi uma resposta ao desafio lançado pelo Frei Camilo de Monserrate. No Continente Africano, a preocupação com a ausência dos negros e dos bantu da cena acadêmica partiu do historiador africano J. Ki-Zerbo, (1972) na época estudante de História na Universidade de Sorbonne, em França. Em mim, a inquietação surgiu quando, ao estudar pela primeira vez a História da África numa Angola já independente, no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED, da Universidade Agostinho Neto, em Lubango/Angola, tive como primeiro professor da cadeira, um africano do Mali, PhD Boubacar Namori Keita, que introduziu, pela primeira vez, o estudo e o ensino da História da África nesta instituição acadêmica e angolana.

E por mais paradoxal que possa parecer, iniciei o estudo da História da África com a obra de J. Ki-Zerbo. Da paixão pela história, que já habitava em mim, fruto de um aprendizado adquirido junto ao meu pai, que em vida foi um verdadeiro "Conhecedor e Fazedor do Conhecimento", condição que o levou a ser considerado pelos Missionários Capuchinhos da Missão Católica da Damba, de "Filósofo Bakongo", dentro do seu contexto sociocultural Kongo, e de outros familiares e Mais Velhos da minha comunidade, instigou ainda mais, a minha caminhada para este campo do saber.

E como se não bastasse nas minhas aulas de história de África, houve momentos em que o Professor Keita, como sempre o tratamos, chamou-me de "griot": "*Tu és um griot*", isto dito em francês. Finalmente, por altura da escolha dos temas para os trabalhos do fim do curso, fomos apresentando as nossas propostas dos temas a serem pesquisados e estudados. Qual não foi a minha surpresa e o meu espanto, quando o Professor Keita entendeu que as minhas propostas de temas não seriam aquelas que eu apresentava, mas sim, que estivessem viradas para a história da tradição oral da minha realidade sociocultural. Daí surgiu o título do meu trabalho de pesquisa e estudo com licenciatura na opção de História: O Contributo da Tradição Oral no Estudo da História de Angola: Caso Bakongo.

Ao longo do percurso, verifiquei a necessidade de resgatar elementos da história oral, do ponto mais distante possível até a atualidade, a fim de estabelecer relações possíveis entre a educação tradicional africana Kongo e suas formas refeitas, reescritas, recriadas e presentes entre algumas comunidades baianas. Nesse sentido, partimos das leituras sistemáticas sobre história da África, história das civilizações, sobre educação e oralidade, sobre civilização brasileira e baiana, para chegarmos ao recorte do Candomblé como espaço de prática religiosa, mas também de preservação da memória e de identidade cultural e patrimonial africana. Dessa forma, entendemos que se existissem resquícios da educação tradicional Kongo na Bahia, conforme me parecia, esses resquícios estariam resguardados nos Terreiros do Candomblé, nos seus ritos, mitos, onomásticas, música, danças, cantares, indumentárias, gastronomia, terapêutica medicinal e todas as demais linguagens que compõem este memorial das civilizações da diáspora africanas.

Dado adquirido que somente em Salvador já foram catalogados centenas de terreiros de candomblé, driblamos a dificuldade da escolha, identificando os terreiros bantu e suas personalidades que mais promoveram as suas práticas religiosas de matriz africana, no período em estudo. Associamos à disponibilidade do sacerdote, Pai de Santo ou Mãe de Santo (que seria o **nganga** no Kongo) à sua notoriedade e legitimidade enquanto conhecedores da matéria. Assim, foi possível realizar visitas aos terreiros de Cachoeira, Maragogipe e Salvador, e nos fixarmos em alguns deles, por serem os que mais se identificaram com o recorte dessa pesquisa.

Constatadas as formas e características da educação tradicional bantu de outrora em África, procedemos à coleta de dados por meio de entrevistas, nas quais os sacerdotes e memorialistas discorreram sobre suas memórias resguadadas, saberes e fazeres. Do registro das entrevistas, verificamos que alguns pontos foram recorrentes e comuns em todos os entrevistados, e que tais pontos constituem a base que sustentou a tese aqui apresentada: território e comunidade;

educação e oralidade; iniciação; religiosidade e memória. Das falas generosas, observamos o sentimento de pertencimento a um território e a uma comunidade cuja educação para a vida se deu de forma oral, lúdica, vivencial, notadamente por meio de estórias, provérbios, exemplos, cantigas e onomásticas.

Confrontamos a base teórica e conceitual pesquisada às entrevistas coletadas em campo, obtendo, assim, a os indícios necessários a confirmar a presença da cultura bantu, notadamente do Noroeste de Angola, na Bahia. Essa presença se manifesta hoje, na cultura baiana em geral, por meio de nomes, apelidos, insígnias e amplo vocabulário bantu já incorporado no linguajar baiano. Manifesta-se, também, por meio do uso de práticas terapêuticas tradicionais dos bantu e reproduzidas na Bahia, com as devidas atualizações e adaptações. De forma análoga, os contos e cantigas, nas danças com samba de roda, as suas técnicas de memorização que ainda permanecem inatctas. Das suas técnicas corporais manifestas na capoeira angola. O maior destaque, porém, é o aspecto espiritual e religioso que fundamenta todas as ações bantu e que aqui estão presentes nas práticas ritualísticas ou não, dos povos do candomblé Congo-Angola.

Os aspectos da cosmologia e da cosmogonia Kongo ainda preservados de memória e transmitidos pela oralidade estão presentes nos terreiros de candomblé Congo-Angola. Pois, só assim pode compreender-se o papel por estes desempenhados ao longo dos tempos até aos nossos dias. Para um pesquisador que não domina as línguas de Angola, no caso, o Kimbundu e o Kikongo, a história e a realidade sociocultual dos escravizados levados para o Brasil, encontrará sérias dificuldades no exercício dos seus estudos e pesquisas de campo. Pois, estas duas línguas hoje se encontram fundidas e para distrinça-las e buscar-se compreender o verdadeiro sentido do seu conteúdo, requer um exrecício sério do pesquisador.
Pois, estas com o decorrer do tempo e pelas condições que lhes foram impostas desde o período mercantil, a colonização, fim do tráfico de esravizados e à proclamação da república muitos dos seus principais elementos de base sociolingüística se perderam no tempo e no espaço.
O exrecício inicial requer fazer-se uma leitura muito minunciosa e um somatório de muuitos elementos soltos de cada língua e buscar constitui-se o verdadeiro sentido de cada palavra no seu conjunto.
A título demonstrativo do que acabamos de elucidar está o registo alencado na nossa introdução com os nomes dos Terreiros de Candomblé conhecidos como Congo-Angola. Do mesmo modo se vai fazer com os nomes pessoais: Mameto Kwa Nkis Muringanga; Nundiakalunga; Tata Xikarongoma Kisaba ye Loboasi; Mona Diokasi; Mutá Lambô ye Kayongo. Dos cantares e com os ritos religiosos, onde estes elementos lingüísticos se apresentam com a maior intensidade.

Lemba Nganga
Nganga Mavila Mukambando
Lemba Nganga Lemba Dile
Lemba Nganga Mavila Mukambando
Lemba Nganga Lemba Xuá.
Lemba Lemba Dile Ô Sale

Ô Lemba Lemba Saleô

Contudo dentro das nossas constatações sobressaiu a figura do Nganga, o mestre, o sacerdote, o responsável pelos rituais religiosos e das iniciações, tal como nos antigos espaços africanos exerceram múltiplas funções no seio das suas comunidades, na diáspora este mesmos mestres trazidos à força, porque impediam e obostaculavam o pleno exercício dos sacerdotes europeus,sobretudo no Kongo,muitos destes ao aportarem nestas paragens não deixaram de excer as suas funções, como forma de transmissão de saberes e conhecimentos às novas gerações.

Na diáspora coube a eles a responsabilidade de iniciar as novas gerações, sobretudo, aqueles que já traziam alguma iniciação para o perpetuar dos saberes endogenes africanos.E foi pela via da oralidade que foram transmitidos e preservados até aos nossos dias.

No domínio da medicina terapêutica africana, esta teve que desempenhar o seu papel, após terem identificado e estudo as diferentes plantas, ervas minerais, etc, auxiliados pelos índios Tupinambás, fizeram as primeiras amizades. E com estes tiveram que estabelecer excelentes relações de amizade e lhes introduziram no estudo da farmacopéia local. E daí para frente foi o evoluir para a recriação das suas manifestações socioculturais africanas no novo espaço de vivência.

As primeiras manifestações de tratamento e cura manifestaram-se logo com os casos de Kalundú ou calundus. Aqui os Nganga desempenharam o seu papel de mestres e de iniciadores das novas gerações, nos segredos das suas actividades. Porém, uma vez descobertos eram prezos e mandados para as principais frentes das batalhas, como forma de eliminá-los fisicamente.

Chegados aqui, quero exprimir-me dizendo que não foi fácil chegar aqui com êxitos e com o dever cumprido, desta primeira fase no âmbito da Academia. Foram várias as dificuldades, sobretudo nas vestes de Director Geral da Casa de Angola na Bahia, e envolver-se num domínio de campo de estudo e de pesquisa, referente ao período que remonta desde o final dos séculos XVII a XIX e buscar estudar compreender todo passado histórico que se conservou de memória e em terreiros de Candomblé em Salvador e Recôncavo Baiano.

As nossas principais dificuldades para além da falta de tempo suficiente para se manter no terreno ou campo de pesquisa, as que se reportam a bibliografia sobre o assunto pretendido. Igualmente, a falta de obras bbliográficas e outras fontes escritas por africanos de africanistas e outros especializados na matéria em questão.Para um estudante africano nestas condições torna-se difícil fazê-lo com o requinte que se deseja,em obediência as normas e princípios acadêmicos de apresentação de um trabalho de Doutoramento.

Entretanto, tivemos que nos atirar de frente e buscarmos os melhores caminhos para se atingir o patamar desejado.

No caso dos Terreiros de Candomblés, de matriz Congo-Angola, espaços verdadeiros da defesa e da manutenção dos valores culturais, religiosos e patrimoniais africanos. Tal como ficou rereferenciado no nosso trabalho, os bantu nunca foram vistos com bons olhos. E por isso foram pouco estudados e referenciados nos vários escritos da época até aos nossos dias. A priori eram vistos como os seus Nganga, como os homens do mal. Mas, foram os mais responsáveis para a salvação e a gurada de todos saberes endógenos africanos que sobreviveram ao longo dos tempos. Um dos Terreiros mais antigos de Salvador é o Terreiro

Bate- Folha, de Manoel Bernardino da Paixão, que nasceu em Salvador-Ba, em 1881. Em 1900, foi iniciado para seu Nkisi na Nação do Congo pelas mãos do Muxicongo, Manuel Nkosi, Nganga - sacerdote iniciado em África, e trazido na condição de escravizado. Posto aqui depois de se habituar e estudar o meio físico envolvente e com os estudos da farmacopéia locais já feitos decide empreender a sua missão, de iniciar as novas gerações no aprendizado e na preservação dos saberes e conhecimentos endogenes africanos.
Outra entidade de relevo e defensora destes saberes e do património de matriz bantu e Congo-Angola é a nossa Mameto Makota Valdina Pinto.
Uma defensora acérrima da cultua tradicional bantu na Bahia de modo particular e no Brasil em geral. Seus depoimentos constantes no nosso trabalho são um verdadeiro testemunho do que ela defenda e preserva e busca transmitir às novas gerações.
Kota Mateus Aleluia, um brasileiro-angolano, trato-o assim, por ter sido dentre os primeiros afrodescendentes brasileiros, que após a nossa independência partiu para Angola e ali contribuiu com o seu saber no domínio da música na formação de jovens angolanos, na Escola de Música de Angola. Sendo do Reconcavo Baiano, viveu toda realidade da cultura bantu na sua infância e por isso recaiu nele a nossa escolha para os depoimentos registados.
Ao Tata Anselmo, Pai de Santo do Terreiro Mokambo, de matriz bantu, que conserva e resguarda pelas suas responsabilidades de ser o Guardião máximo dos saberes e conhecimentos religiosos africanos. È uma responsabilidade ter um patrimônio sociocultural e histórico sobre os seus ombros. Foi com estes guardiões dos saberes e valores dos escravizados Congo-Angola que confiamos e decidimos trabalhar nestas matérias que estamos apresentando ao público.

Por tudo isso, acreditamos que as contribuições bantu à civilização brasileira e baiana já não podem ser olvidadas, mas devem abrir novas agendas de pesquisas e de intercâmbios em diversos campos do saber, para que a justiça seja feita no reconhecimento da sua participação na construção deste novo mundo. E que as gerações presentes sintam-se vinculadas aos povos que lhes deram nome, e as futuras possam conhecer e vangloriarem-se do seu patrimônio cultural material e imaterial de origens africanas, quer sejam bantu ou ioruba.

A África vive, hoje, a era da Renascença Africana, desde o Continente à sua diáspora, que é a sua Sexta Região. Estamos no momento certo em que os diferentes especialistas em ciências sociais e humanas puderem criar equipes multidisciplinares capazes de reatualizarem e contextualizarem todos os fragmentos históricos, linguísticos, socio-antropológicos e religiosos da cultura Bantu, e mesmo da iorubana, de forma a evitarem-se os clichês e as várias armadilhas que foram concebidas e tratadas desde o fim da escravatura, durante a colonização e que ainda persistem, em pleno Século XXI, na lógica das teorias evolucionistas, iluministas, relativistas na interpretação da máxima "dividir para melhor reinar." Afinal, concordando com o mestre Ki Zerbo: "*É o conhecimento de toda a curva que conta"*.

9. REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

AFONSO, Camilo. *O contributo da tradição oralno estudo da história de Angola. O caso Bakongo*. 1991. Licenciatura (Ciências da Educação/ Opção Ensino de História). Instituto Superior de Ciências da Educação, Universidade Agostinho Neto. Lubango.

_____. A identidade cultural e a questão da onomástica em Angola. In: Colóquio "Identidade Cultural – Identidade Nacional". Luanda, s.d.

AGBLEMAGNON, F. Nsugan.Sociologie dês SociétesOralesD' Afrique Noire. Paris: Editions Silex. 1984.

ANDERSON, Perry. Portugal e o Fim do Ultracolonialismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

AGUIAR, W, Maria Junqueira. Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Piscólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueria; OZELLA, Sérgio. Núcleo de Significação como Instrumento para a apreensão da constituição. Psicologia, Ciência e Profissão. v 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

AKOUN, André, Diccionário de Antropologia, Editorial Verbo, Guerra/Viseu, 1983.

ALELUIA, Mateus. Entrevista. Salvador: 2015.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. O Trato dos Viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul**.** Companhia das Letras. Editora Schwarcz, Ltda.S.Paulo. 2010.

ALTUNA, Pe. Raul, Rauiz de Asúa, Cultura Tradicional Bantu, Edições Paulinas, Luanda, 2006.

ALTUNA, Raul Ruiz de Asua, Cultura Tradicional Bantu, Luanda, 1987.

ALMEIDA, António. Os Bosquímanos de Angola. Instituto de Investigação Científica Tropical. Lisboa. 1994.

AMBA, Odouyoye M.Valeur dês Croyances et dês Pratiques Religieuses Africaines en Liberátion ou Adaptation? La Théologie Africaine S'interrogue, Le Collogue d'Accra, L'Harmattan, Paris 1979.

ANGOLA: Instituto Nacional De Investigação E Desenvolvimento Da Educação. Reflexões sobre Currículo, Conhecimento e Cultura. Ministério da Educação. Luanda. 2010.

ANDERSON, T, & KANUKA, H. E-research: Methods, strategies, and issues. Boston: Allyn and Bacon, 2003.

AQUINO, Tomaz de. Verdade e Conhecimento. Tradução, Estudos Introdutórios e Notas- Luis Jean Lareand e Mário Bruno Sproviero. Edição Martins Fontes. 2011.

ARAÚJO, Ulisses F. et. Josep Maria Puig. In: Educação e Valores. Pontos e Contrapontos. Valéria Amorim Arantes (Org.). Summus Editorial. São Paulo. 2007.

ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. Editora Perspectiva S.A. São Paulo. 2009.

ASUA, P. Raul Martin de. Cultura Bantu e Cristianismo, Luanda, 1974.

BAHIA. Salvador e a Bahia de Todos os Santos: Guia de Arquitetura e Paisagens. Salvador-Sevilha, 2012. Junta de Andalucia, Consejania de Obras Publicas y Vivenda

BAKHTYIN, Mikhail. ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALANDIER, Georges, La vie Quotidienne au Rayaume de Kongo du XVI um XVIII Siècle, Hachette, Paris, 1965.

BÂ, Amadou Hampâté. A educação tradicional na África. Disponível em: http:// cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/a-educacao-tradicional-na.

BÂ, Amadou Hampâté. *A Tradição Viva. História Geral de África*. Tomo. I. Edição Ática: UNESCO, 1980.

BHABHA, Homi K. O Local da Cultura. Editora UFMG. Belo Horizonte. 2010.

BARRY, Boubacar. *Senegâmbia: o desafio da história regional*. SEPHIS/Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Cândido Mendes, 2000.

BARROS, José D'Assunção. A Construção Social da Cor. Diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Editora Vozes. 3ª edição. Petrópolis. Rio de Janeiro. 2009.

BENDER, Gerald J. Angola sob o Domínio Português: Mito e Realidade. Editorial Nzila. Colecção Ensaio-21. Luanda. 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Que É Educação?Editora Brasiliense. São Paulo. 2011.

BÍBLIA SAGRADA AFRICANA, Paulinas Centro Multimédia de Evangelização e Cultura, Luanda, Angola e Paulinas Livraria e Audiovisuais, Maputo, Moçambique, 2004.

BOGDAN, R; BIKLEM, S. Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BOSSI, Ecléa. Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos. Companhia das Letras. S.Paulo. 2010.

BOURDIEU, Pierre, Escritos de Educação. Editoras Vozes, 11ª Edição. Petropolis. R.J. 1998.

BONVINI, Emílio. Línguas Africanas e Português Falado no Brasil. In: África no Brasil: A formação da língua portuguesa. Editora Contexto. S.Paulo. 2008.

BOXER, C.R., Salvador de Sá e a luta pelo Brasil e Angola. 1602 – 1686. Tradução Oliveiro de Oliveira Pinto. São Paulo; Nacional/Edusp. 1973.

BUJO, Benézet. Teologia Africana no Século XXI. Artipal-Águida: Paulinas, 2008.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. Moçambique: identidades, colonialismo e libertação. Tese. (Doutorado em Antropologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

CALVET, Louis – Jean. Tradição Oral & Tradição Escrita. Parábola Editorial. S.Paulo. 2011.

CAPONE, Stefania. A Busca da África no Candomblé. Tradição e Poder no Brasil.Pallas Editora & Contra Capa. Rio de Janeiro. 2009.

CARDOSO, Carlos Lopes. I Contribuição para o Estudo Crítico da Bibliografia do Conto Popular das Etnias Angolanas, Luanda: I.I.C. A 1960.

CAVAZZI, G.A.M. Istorica descrizzione de'ter regni Congo, Matamba e Angola, Bologna, apresso Giacomo Monti. 1687.

CAVAZZI, J.A. de Montecúccolo, Descrição Histórica dos três Reinos: Congo, Matamba e Angola 2 Vols.Lisboa.1965. (Tradução P.G de Leguzzano).

CAVAZZI, J.A. de Montecúccolo. Descrição Histórica dos três Reinos: Congo, Matamba e Angola 2 Vols.Lisboa.1965. (Tradução P.G de Leguzzano).

CAVAZZI, G.A.M., Istoricadescrizzionede'terregni Congo, Matamba e Angola, Bologna, apresso Giacomo Monti. 1687.

CASTILLO, Lisa Earl. Entre a Oralidade e a Escrita. Salvador: Edufba, 2010.

CASTRO, Yeda P. de. Falares Africanos na Bahia (um vocabulário Afro-Brasileiro). Vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks Editora e Distribuidora de Livros Ltda., 2005.

_____A língua mina-jeje no Brasil. Vol. 1. 1. ed. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2002.

_____Contos Populares da Bahia: aspectos da obra de João Silva Campos. Vol. 1. Salvador: Departamento de Assuntos Culturais da Prefeitura do Salvador, 1978.

_____Das línguas africanas ao Português Brasileiro. In: Afro-Ásia. Nº14. Salvador, dezembro, 1983

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. S.Paulo. Ática. 1995.

COELHO, Virgílio (et.all). Folclore e Tradição Oral: Sua Preservação e Promoção. (polocopiado). Dinarte-Sec.

CROMIKO, A. et al, As Religiões de África, Edições Progresso, Moscovo, 1987.

DAVIDSON, Basil. Angola no Centro do Furacão. Lisboa: Edições Delfos, 1974.

DELEGADO, Lucília de Almeida Neves. História Oral: Memória, tempo, Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIAGNE, Pathe, Renascimento e Problemas Culturais em África, in Introdução à Cultura Africana, Edições 70, Lisboa, 1980.

DILTHEY, Wilheme, Teoria das Concepções do Mundo, Edições 70, Lisboa 1992.

DIENG, Doudou, "Afrocentricidade": polémica em torno de um conceito. In: A Consciência Histórica Africana. Edições Pedago – Ramada/ Portugal. Edições Mulemba-Luanda/ Angola.

DIOP, Babacar Mbaye et Doudo Dieng (Org.),A Consciência Histórica Africana.Edições Mulemba/Edições Pedago.Luanda-Angola/Ramada-Portugal.2014.

DIOP, Cheick Anta, L' Unité Culturelle de L'Afrique Noire, Présence Africaine, Paris, 1982.

DORTIER, Jean-François. Diccionário de Ciências Humanas. Martins Fontes. S.Paulo. 2010.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou Sociedade das Ilusões?Polêmicas do Nosso Tempo. Editora Autores Associados. Campinas. S.Paulo. 2008.

DURKHEIM, Educação e Sociologia. Editora Hedra Ltda.Sâo Paulo. 2011.

EDINGA, Kadima Edima, La Politique de L'education em Republique du Congo(Zaïre) de 1960-1989.Paris,Aurt.1999-2000.

ERNY, Pierre, L'enfant et son milieu em Afrique Noire.L'Harmattan,Paris,1987.

ERNY, Pierre, Essai sur l'education em Afrique Noire.L'Harmattan,Paris,2001.

ERVEDOSA, Carlos, Roteiro da Literatura Angolana. União dos Escritores Angolanos. Cuba. 1985.

ESTERMANN, Carlos, Etnografia do Sudoeste de Angola, Vols. I, II, III, J.I.U. Vila Nova de Famalicão, 1960.

FONTINHA, Mário, Ngombo, Tradições no Nordeste de Angola, C.M. Oeiras, Cruz Quebrada, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra. São Paulo. 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Educação, Arte e Vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FYLE, Clifford. L'education em Afriqueau XXI e Siècle. Dakar: FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA (UNESCO) 1993.

GABRIEL, Manuel Nunes, Angola Cinco Séculos de Cristianismo. Edição Literal. Queluz. 1978.

GUERRA, Isabel Carvalho. Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentido e formas de uso. Estoril: Principia Editora, 2006.

GOHN, Maria da Gloria. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GONÇALVES, António Custódio, Kongo. Le Lignage Contre L'etat. Instituto de Investigação Científica Tropical. Universidade de Évora. 1985.

GRENFELL, F.James. História da Igreja Baptista em Angola. 1879-1975. Edição-Baptist Missionary Society. NÚCLEO – Centro de Publicações Cristãs, Lda. Queluz-Portugal. 1998.

GOLDENBERG, Mirian, a arte de Pesquisar. Como fazer pesquisa qualitataiva em Ciências Sociais. Editora Record.Rio de Janeiro – São Paulo.2011.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. DP&A Editora. 11ª edição. Rio de Janeiro. 2006.

HENCKEL, Rosa Cunha. Tráfico de Palavras. Africanismos de origem banto, na Obra de José Lins do Rego. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. Recife. 2005.

HENRIQUES, Isabel Castro. Território e Identidade. Centro de História da Universidade de Lisboa – FLUA, Lisboa, 2004.

HERSKOVITS, Melville J. Antropologia Cultural: Man and his Works. Traduzido da 8ª edição por Maria José de Carvalho e Hélio Bichels. São Paulo, Ed. Mestre Jou, 1973.

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Reflexões sobre currículo. Currículo, conhecimento e cultura*. Luanda: Ministério da Educação, 2010.

JACINTO, António. Vovô Bartolomeu: conto seguido dos poemas "era uma vez" e "outra vez vôvô Bartolomeu". Lisboa: Edições 70, [1979]. 42 p.

JULVAN, Moreira de Oliveira. Africanidades e Educação: Ancestralidades, Identidade e Oralidade no Pensamento de Kabengele. São Paulo: USP, 2009.

JUNOS, Henri A. Moeurs et Coutumes dês Bantous. Vol. II, Paris, Payot, 1936.

KEITA, B. História Geral de África. CDI/ Instituto Superior de Ciências da Educação-

Lubango, 1987.

KEITA, B. Apontamentos de aula de Etnologia. CBI. Lubango, 1986/89

KEITA, Boubacar N. história da África Negra. Textos Editores, Lda. Luanda-Angola. 2009.

KEITA, Boubacar N. Cheich Anta Diop, Contribuição Endógena para a escrita da história do Continente. Ensaio de Reflexões sobre uma Obra. Editorial Nzila. Colecção Ensaio-52. Luanda. 2008.

KI-ZERBO, Joseph. Eduquer ou Périr.Unicef – Unesco.Editions de L' Harmattan.1990.

KI-ZERBO. Françoise. O Combate de Joseph Ki-Zerbo: teórico e técnico do desenvolvimento endógeno em África. In: Codesria Boletim. Nos. 3 e 4.2007.
KOULOUMBOU, Marie Jeanne, et David Mavouangui,Valeurs Kongo,Spécificité et Universalité.L'Harmattan.Paris,2013.

KITA, Pierre, Questions D'Histoire de L' Education en Afrique. Notas usadas exclusivamente no Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade. UNEB. Salvador. 2004.

KI-ZERBO, J. *Para quando África. Entrevista de René Holenstein*. Luanda: CAXINDE, Porto: Tipografia do Carvalhido, 2006.

_____ *História Geral de África. Metodologia e Pré-históriadaÁfrica*. Ed Ática: Unesco,1980.

_____. La TraditionOraleentant que sourcepourl'histoireAfricaIn:*Problématiqueetmethodologiedessource de l'histoireafricaine*. Ed C.R.D.T.O: Niger, 1972.

KI-ZERBO, Joseph, História de África Negra, Vol. I, P.E.A., Lisboa, 1990

LAKATOS, Eva Maria & Marina de Andrade Marconi. Técnicas de Pesquisa. 7ª edição. Editora Atlas. São Paulo. 2011.

LE ROY, MGr A. –La Religion dês Primitifs. 7.ª ed. Paris, Gabriel Beauchesne, 1925.

LEITE, Fábio. A Questão Ancestral. Editora Pallas-Athena e Casas das Áfricas. S.Paulo. 2008.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Padagogos, Para Quê?12ª edição. Cortez Editora. São Paulo. 2010.

LUZ, Marco Aurélio. Agadá: Dinâmica da Civilização Africana Brasileira. Salvador: Edufba, 2013.

MAIA, P.ª António da Silva, Dicionário Complementar Português. Kimbundu, Kikongo, Luanda, 1994.

MALONDO, Andouche Bavuindinsi Le Systeme Scolaire au Congo – Kinshasa, L'Harmattan,Paris,2012.

MARTINS, Manuel Alfredo de Morais, Contacto de Culturas no Congo Português, J.I.U, Lisboa, 1958.

MONDIN, B. Introdução à Filosofia. Problemas Sistemas, Autores. Obras – Paulus. 18ª Edição. 2010.

MARGARIDO, Alfredo. Estudos sobre Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. A Regra do Jogo- Edições. Lisboa 1980.

MARQUES, A.H. OLIVEIRA. Breve História de Portugal. Editorial Presença. 8ª Edição. 2012.
MARQUES, A.H. Oliveira. O Império Africano. 1890-1930. Editorial Estampa. Lisboa. 2001.

MATOS, Gislayne Avelar. A palavra do contador de histórias. São Paulo: Martins Fortes, 2005.

MATONDO, Andouche Bavuindinsi Le Systeme Scolaire Congo – Kinshasa, L'Harmattan, Paris,2012.

MATUMONA, Muanamosi, Teologia Africana da Reconstrução como novo paradigma Epistemológico. Roma Editora. 2008.

MAURICE, Houis. AnthropologieLinguistique de l'*Afrique Noire. Paris*: P.U. F, 1971.

M'BOKOLO, Elikia. África Negra. História e Civilizações. Edufba – Casa das Áfricas. 2009.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz. Educação e trajetórias de Negros na Bahia: Inclusão, exclusão e resistência. In: Educação e Contemporaneidade. Processos e metamorfoses. Quartet. Editora. Rio de Janeiro. 2009.

MOUTINHO, Mário. O Indígena no Pensamento Colonial Português. Edições Universitárias Lusófonas. Lisboa. 2000.

MUACA, Eduardo André, Breve História de Angola, CEAST, Publisau, Santarém, 2001.

MUNANGA, Kabenguele. Entrevista aberta concedida a Julvan Moreira de Oliveira. São Paulo,2008.

MUNANGA, Kabengele. Origens Africanas do Brasil Contemporâneo. Histórias, Línguas, Culturas e Civilizações. Global Editora. São Paulo. 2009.

MUNGALA, A.S. L'Education traditionnelle en Afrique et ses Valeurs Fondamentales.Ethiopiques Nº 29.Revue Socialiste de Culture Negro – Afrcaine.Fev.1982

MUANZA, Mabu Teresa. Filosofia Desde os Pré-Socráticos até Santo Tomás de Aquino. Alemanha: Tubigem, 2013.

NETO, Teresa José Adelina da Silva. *Contribuições a história da educação e Cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência*. Doutorado (Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

NICOLIN, Janice de Sena. Kipovi: Cabuleiro Um Tom da Memória do Cabula. Salvador, 2016.

NINA-RODRIGUES, Raimundo (1896-7). *O animismo fetichista dos negros baianos*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional/UFRJ, 2006.

_____ (1906). *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

NSONDÉ, Jean de Dieu, Langues, Culture et Histoire Koongo aux XVII et XVIII Siècles, Editions l' Harmattan, Paris, 1995.

OBENGA, Thóphile, Les Bantu, Langues, Peuples, Civilisations, Presença Africaine, Paris, 1985.

OBENGA, Théophile, Les Peuples Bantu Migrations, Expansion et Identidé Culturelle, L' Harmattam, Paris 1989.

OLIVEIRA, Martins. O Brasil e as Colónias Portuguesas. Lisboa. 1953.
Partido, Teses ao II. Congresso do Sobre o Desenvolvimento Social e a Elevação do Nível de Vidado Povo. Ed. B.P- Partido, Angola, 1985.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. Os bakongo de Angola, etnicidade, religião e parentesco num bairro de Luanda. Rio de janeiro: Contra, 2015.

PIGAFETTA, Filippo – Duarte Lopez. Relação do Reino de Congo e das Terras Circunvizinhas. Lisboa. 1951.
PINTO, Valdina. Entrevista. Salvador: 2015

PRITCHARD, E.E.E. Os Nuer. 2ª Edição. Editora Perspectiva. S.Paulo. 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social, in SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84-126.

QUERINO, Manuel. Costumes Africanos no Brasil. Eduneb. Salvador. 2013.

RAIZES AFRICANAS. Revista História. Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: No Bolso, 2007.

RAMOS, Artur. *O negro brasileiro*: etnografia religiosa e psicanálise. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

----------(1935). *O folclore negro do Brasil*: demopsicologia e psicanálise. 2. ed. ilustrada e revista. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1954.

----------(1937). As culturas negras no Novo Mundo. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

RANGER, Terence, Hobsbawn Eric (Org). A Invenção das Tradições. Paz e Terra, Ltda.S.Paulo. 2012.

REDINHA, José. Etnias e Culturas de Angola. IICA Angola, 1974.

RIBAS, Óscar. Diccionário de Regionalismos Angolanos, contemporânea**.** Porto: Matosinhos, 1997.

ROSA, Manuel Ferreira. O Ponto e o Rumo do Ensino Ultramarino. Testemunhos de Pensamento e Acção. Lello-Angola. 1973.

ROUSSEAU, J.Jacques. Essaisur l' origine des langues. Edição de 1917. Edição Brasileira, Ensaio sobre a origem das línguas. Tradução: F.M. L Morretto. Editora Unicamp. Campinas. 2008.

SANTOS, Anselmo José da Gama. Entrevista. Salvador: 2015.

SANTOS, Eduardo dos MAZA, Edição do Autor, Lisboa, 1965.

SANTOS, Miltom. Pòlos de Crescimento Econômico e Justiça Social. Economia Espacial. 2. ed. São Paulo: Edusp, 203.

SANTOS, Anselmo José da Gama. **Terreiro** Mokambo: Espaço de aprendizado e memória do Legado Banto no Brasil. Brasília, 2010.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão.** EDUSP. São Paulo. 2007.

SAWADOGO, Ousmane. L'educationTraditionnelleenAfrique Noire: portée et limites: Association Manden.2003. Recherchesurle site: hppt:// WWW.manden.org./article.php 3? id_ article = 25.29/9/2012.

SELENES, Robert W. "Malungu, Ngoma Vem"! África Coberta e Descoberta no Brasil. Revista da USP. Nº 12, p.48-67. Dez/Jan/Fev.1991-1992.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Os Fundamentos Africanos da Religiosidade Brasileira. In: O negro na Sociedade Brasileira; Resistencia, Participação, Contribuição. Fundação Cultural Palmares. Minc, 2004.

SOARES, Amadeu Castilho. Levar a Escola à Sanzala. Plano de Ensino Primário Rural em Angola. 1961- 62. In: Revista Episteme da Universidade Técnica de Lisboa. 2002.

SODRÉ, Muniz. A Verdade Seduzida. Por um Conceito de Cultura no Brasil.3ª Edição. D.P e A.2005.

SOW, Alpha I, et al, Introdução à Cultura Africana, Edições 70, Biblioteca Estudos Africanos, Lisboa 1980.

SAMUELS, Michael A. Educação ou Instrução: A História do Ensino em Angola [1878-1914]. Luanda: Mayamba Editora, 2011.

SAWADOGO, Ousmane. L'education Traditionnelle en Afrique Noire: portée et limites: Association Manden.2003. Recherche sur le site: hppt:// WWW.manden.org./article.php 3? id_ article = 25.29/9/2012.

SILVA, Eugénio A. EDUCAÇÃO OFICIAL E EDUCAÇÃO TRADICIONAL EM ANGOLA: DIÁLOGO POSSÍVEL OU CONTRADIÇÃO IRRREVERSÍVEL? In: B.A. Silva, L.S.Almeida, A. Barca e M.Peralbo (Orgs). In: Actas do XI Congresso Internacional Galego – português de Psico-Pedagogia. A Coruña: Unversidade da Coruña. 2011.

TEMPLS, Placide, La Philosophie Bantou, Présence Africaine, Paris, 1948.

TOKAREU, Serguei, História das Religiões, Edições Progresso, Moscovo, 1990.

WING, J. Van, Études Bakongo, Sociologie et Magie, Desclée de Brouwer, 1938.

THORNTON, John, A África e os Africanos na Formação do Mundo, Atlantico. 1400 – 1800, Ed. Campus – 2004.

THOMAS, L.V-Luneau,R., La Terre Africaine et sês Religiones.Lauousse Paris,1975.

TINHORÃO, José Ramos. Os Negros em Portugal. Colecção Universitária. Lisboa: Caminho, 1988.

TODOROV, Tzvetan. A Conquista da América: a questão do outro. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1982.

VAN DAMME, Annmieke. As Artes de Iniciação do Zombo, Nkanu, Yaka e Suku. In: Na Presença dos Espíritos: Arte Africana do Museu Nacional de Etnologia. Lisboa: 2000.

VANSINA, J. A Tradição Oral e sua Metodologia: In História de África, Vol. 1, Ática: UNESCO. 1980.

VIEIRA, Laurindo. Angola: *A dimensão Ideológica da Educação (1975-1992)*. Luanda: Editoral Nzila, 2007.

VILHENA, Lúis dos S. A Bahia no Século XVIII. Coleção Baiana, vol. III. Salvador: Editora Itapuã, 1969.

_____ A Bahia no Século XVIII. Coleção Baiana, vol. II. Salvador: Editora Itapuã, 1969.

ZAU, Filipe. *Angola: Trilhos para o desenvolvimento. Universidade Aberta. Lisboa, 2000.*