

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 26 Número 91

23 de julho 2018

ISSN 1068-2341

---

## Educação pela Tradição Oral de Matriz Africana no Brasil: Ancestralidade, Resistência e Constituição Humana

*Daniela Barros Pontes e Silva*  
*Saulo Pequeno Nogueira Florencio*



*Patrícia Lima Martins Pederiva*

Universidade de Brasília  
Brasil

**Citação:** Barros, D., Pequeno, S., & Pederiva, P. L. M. (2018). Educação pela tradição oral de matriz africana no Brasil: Ancestralidade, resistência e constituição humana. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(91). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3518>

**Resumo:** Este artigo buscou compreender os processos educativos da tradição oral de matriz africana no Brasil, entendendo a transmissão de saberes tradicionais como processo de constituição humana. Esta tradição oral, fundada na ancestralidade, traz na sua essência o caráter da resistência à colonização desde a sua origem, e permanece resistindo, transmitindo oralmente seus saberes, memória e história. Assim, pode-se afirmar que os processos educativos da tradição oral de matriz africana constituem em seus detentores um posicionamento combativo e resistente às opressões do sistema-mundo moderno/colonial. Foi realizada etnografia em grupos e comunidades tradicionais de matriz africana localizadas em duas cidades do estado da Bahia, Brasil: a Casa de Oxumarê, em Salvador, e nas culturas tradicionais como o Samba de Roda, a Chegança e a Renda de Bilros em Saubara. O objetivo foi investigar como acontecem os processos educativos pela oralidade e como contribuem para a constituição humana de seus detentores. A partir do campo enuncia-se que o exercício da consciência ancestral torna-se

elemento educativo anticolonial, em que os grupos e comunidades tradicionais de matriz africana no Brasil permanecem reafirmando perante o mundo suas formas de educar, resistir e reexistir.

**Palavras-chave:** Educação; Constituição Humana; Tradição Oral; Culturas Populares; Povos e Comunidades Tradicionais

### **Education in the oral tradition of the African matrix in Brazil: Ancestry, resistance and human constitution**

**Abstract:** This article discusses the educative processes in the oral tradition of the African matrix in Brazil, understanding the transmission of traditional knowledges as a process of human constitution. This oral tradition, built upon ancestry, brings in its essence the resistance to the colonization and keeps resisting, transmitting orally the traditional knowledges, memory and history. The educative process in the oral tradition of African matrix constitute in their holders a combative posture to the oppressions of the modern/colonial world-system. The article is result of an ethnography in groups and communities of oral tradition in two cities in the state of Bahia, Brazil: the Casa de Oxumarê, in the city of Salvador, and in the traditional cultures of Samba de Roda, Chegança and Renda de Bilros in the city of Saubara. It investigates how the educative processes occur through orality and how they contribute to the human constitution of their holders. It concludes that the ancestry consciousness is the anti-colonial educative element, in which the traditional groups and communities of African matrix in Brazil keep reaffirming to the world their ways of educating, resisting and re-existing.

**Keywords:** Education; Human Constitution; Oral Tradition; Popular Cultures; Traditional People and Communities

### **Educación por la tradición oral de matriz Africana en Brasil: Ancestralidad, resistencia y constitución humana**

**Resumen:** Este artículo buscó comprender los procesos educativos de la tradición oral de matriz africana en Brasil, entendiendo la transmisión de saberes tradicionales como proceso de constitución humana. Esta tradición oral, fundada en la ancestralidad, trae en su esencia el carácter de la resistencia a la colonización desde su origen, y permanece resistiendo, transmitiendo oralmente sus saberes, memoria e historia. Así, se puede afirmar que los procesos educativos de la tradición oral de matriz africana constituyen en sus detentores un posicionamiento combativo y resistente a las opresiones del sistema-mundo moderno / colonial. Se realizó una etnografía en grupos y comunidades tradicionales de matriz africana ubicadas en dos ciudades del estado de Bahía, Brasil: la Casa de Oxumarê, en Salvador, y en las culturas tradicionales como el Samba de Roda, la Chegança y la Renda de Bilros en Saubara. El objetivo fue investigar cómo ocurren los procesos educativos por la oralidad y cómo contribuyen a la constitución humana de sus detentores. A partir del campo se enuncia que el ejercicio de la conciencia ancestral se convierte en elemento educativo anticolonial, en el que los grupos y comunidades tradicionales de matriz africana en Brasil permanecen reafirmando ante el mundo sus formas de educar, resistir y reexistir.

**Palabras-clave:** Educación; Constitución Humana; Tradição Oral; Culturas Populares; Pueblos y Comunidades Tradicionales

## Introdução

A educação pela tradição oral de matriz africana é um processo educativo complexo e diverso, reconhecido em um vasto número de comunidades afro-brasileiras como a base da sua constituição. Essas comunidades são denominadas atualmente no Brasil pelos termos manifestações tradicionais das culturas populares e povos e comunidades tradicionais.

São tradições culturais cuja existência é marcada pelo Atlântico Negro, pela captura de populações do continente africano, pela sua escravidão e o seu sequestro para o continente das Américas, em que o Brasil recebeu o maior contingente de pessoas escravizadas. Com a Diáspora africana através do Atlântico, a prática da educação pela tradição oral africana reconfigurou-se no Brasil, no que hoje se denomina tradição oral de matriz africana.

A existência destas tradições também é marcada pelo exercício da transmissão de saberes pela tradição oral de matriz africana em um contexto social dominado pela educação escolarizada formal, regulada pelo Estado. A educação escolarizada de característica eurocêntrica não só apresenta dificuldades de dialogar com outras formas de conceber a educação, como também as deslegitima como prática educativa e como possibilidade intelectual, epistemológica, corporal, cultural, cosmológica e afetiva de constituição humana.

Desta forma, as culturas populares, povos e comunidades tradicionais sentem os processos de escolarização do conhecimento como parte dos processos colonizadores, que sequestram costumes e tradições, fragmentam identidades, e que pretendem, dessa maneira, aniquilar o humano de suas comunidades, desvinculando-as de seus processos histórico-culturais, seus laços ancestrais, sua memória, para impor-lhes uma nova história, uma nova memória, uma nova identidade, trazendo-lhes para o lugar onde suas vozes não seriam escutadas, onde seriam instrumentos de trabalho e, desconsiderada sua humanidade (e portanto seus direitos), seriam então invisíveis.

Entretanto, resistindo aos processos de dominação e, mais especificamente, aos processos de escolarização do conhecimento, alguns grupos e sociedades denominadas de “Culturas Populares” e “Povos e Comunidades Tradicionais” – especialmente as de matriz africana – sustentam seus modos de estar e agir no mundo, preservando tradições ancestrais seculares, trazidas para o Brasil pelas correntes da escravidão. Desta maneira, preservam também os processos educativos para o constituir-se humano afastados dos processos de escolarização através de práticas que remetem ao cotidiano de suas comunidades-mãe: as sociedades tradicionais africanas, que antecedem a expansão da colonização europeia e a escravidão.

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

Por isso, as marcas da cultura africana, indiscutivelmente impregnadas no cotidiano da sociedade brasileira, precisam ser mais estudadas e entendidas, especialmente as manifestações da tradição oral, que, de forma incisiva, foram ressemantizadas e reconstruídas nas comunidades tradicionais afro-brasileiras (Rocha, 2011, p. 2).

Diante do exposto, o artigo tem como campo empírico as oralidades de matriz africana presentes nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. Isto quer dizer que a parte empírica de busca de informações que subsidiam a discussão acontecem em comunidades quilombolas,

comunidades de terreiros, e nas manifestações das culturas populares que tenham a oralidade como fundamento principal. Ou seja, que se auto identificam como comunidades essencialmente orais, tendo na oralidade a base de transmissão de conhecimentos e de educação, no sentido da constituição humana, da constituição das identidades.

A partir da pesquisa realizada pode-se afirmar que os processos educativos da tradição oral de matriz africana constituem em seus detentores um posicionamento combativo e resistente às opressões do sistema-mundo moderno/colonial. Foi realizada etnografia em grupos e comunidades tradicionais de matriz africana localizadas em duas cidades do estado da Bahia, Brasil: a Casa de Oxumarê, em Salvador, e nas culturas tradicionais como o Samba de Roda, a Chegança e a Renda de Bilros em Saubara. O objetivo foi investigar como acontecem os processos educativos pela oralidade e como contribuem para a constituição humana de seus detentores.

Para dar conta da complexidade de dimensões abertas pela experiência empírica, a investigação foi desenvolvida a partir do diálogo com as perspectivas da decolonialidade, da educação libertadora de Paulo Freire e a abordagem histórico-cultural de Vigotski. As três perspectivas teóricas apresentam importantes convergências, e se complementam no que diz respeito às necessidades deste estudo.

No campo da educação, Paulo Freire é situado nos processos de alfabetização. Entretanto, a educação como processo de libertação e emancipação humana marcam o legado freireano, a partir de uma ação-compreensão crítica sobre o mundo. Segundo o próprio Freire (1981), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele. [...] O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo<sup>1</sup>.” Portanto, a educação ocorre entre as pessoas, em comunhão, onde ler e pronunciar o mundo significa viver/agir/refletir no/com esse mundo. Estas também são características da educação em contexto tradicional oral de matriz africana.

Na teoria histórico-cultural de Vigotski o desenvolvimento humano na cultura em si é um processo educativo, em que a cultura altera e guia o desenvolvimento em sua totalidade. Nesse sentido, a materialidade da educação é a própria pessoa enquanto microcosmo de seu ambiente social, e de suas experiências situadas histórica e culturalmente. Em seus estudos, Vigotski (2007) explicita a importância da fala como organizadora do pensamento e, portanto, como processo de compreensão e de consciência sobre o si e sobre o mundo, como enraizamento cultural.

A abordagem decolonial encontra diálogo e convergência com as demais perspectivas na medida em que permitem o entendimento de que as vozes que devem ser ouvidas são aquelas que, porque vividas, são as que trazem os saberes e contextos mais fiéis para a constituição da sua própria história e humanidade, em consonância com a resistência dos povos que sustentam suas tradições, apesar das forças de dominação colonialista, contribuindo assim para a compreensão da oralidade de matriz africana no Brasil.

A partir do campo enuncia-se que o exercício da consciência ancestral torna-se elemento educativo anticolonial, na medida em que os grupos e comunidades tradicionais de matriz africana no Brasil permanecem reafirmando perante o mundo suas formas de educar, resistir e reexistir.

As reflexões apresentadas neste artigo integram resultados de pesquisa já concluída como dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Brasília, Brasil, intitulada *Educação, Resistências e Tradição Oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matrizes africanas nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais* (Barros, 2017).

---

<sup>1</sup> Paulo Freire, Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura. Campinas, 1981.

## **A Tradição Oral de Matriz Africana no Brasil desde a Tradição Oral Africana**

A transmissão de saberes tradicionais proporciona resistência à forma de viver ocidental colonial porque se mantém indissociável da ancestralidade, da história e da cultura. Nas manifestações tradicionais das culturas de matriz africana esta transmissão de saberes se dá, majoritariamente, por meio da tradição oral. Hoje no Brasil, estas manifestações ocorrem reconhecidamente nas culturas populares, povos de terreiro e nas comunidades quilombolas. Falar em transmissão de saberes tradicionais do Brasil, é falar necessariamente em dominação e resistência, relação marcante da modernidade/colonialidade.

Segundo Mignolo (2005), “a colonialidade é constitutiva da modernidade”. Isto porque, para os autores da decolonialidade, a modernidade e o sistema-mundo capitalista eurocentrado proposto pela modernidade só se tornaram possíveis através do que Mignolo (2005) chama de “economia do Atlântico”, ou seja, o tráfico de pessoas negras africanas para a escravidão, pela racialização. A racialização possibilitou que se firmasse o projeto de sistema-mundo capitalista eurocentrado não apenas como um processo econômico, mas também pela colonização de mentes, corpos e culturas, onde um projeto de reelaboração mental trouxe a ideia de raça, de diferença hierárquica entre raças. Promoveu a naturalização da inferioridade do outro para que se naturalizasse a subjugação do outro. A modernidade/colonialidade, portanto, se faz indissociada da escravidão negro-africana e ameríndia.

A negação das raízes africanas e do racismo, incluindo o modelo de educação institucionalizada, escolarizada e de base eurocentrada, é uma prática que desumaniza nossa população, enquanto sociedade e indivíduos constituídos nela e por ela, pois dificulta a compreensão da nossa própria historicidade. Esta negação fortalece o sistema-mundo europeu que ainda domina a mentalidade moderna/colonial, pois está fundada em um modelo social que se retroalimenta na constituição dos indivíduos que a compõe. Cada modelo de sociedade educa para uma constituição humana e, sendo assim, esta promove ainda o desenvolvimento de mentalidades colonizadas, racializadas. Para Maldonado-Torres (2008), a colonização é um componente constitutivo da modernidade:

El giro des-colonial se refiere más bien, en primer lugar, a la percepción de que las formas de poder modernas han producido y ocultado la creación de tecnologías de la muerte que afectan de forma diferencial a distintas comunidades y sujetos. Este también se refiere al reconocimiento de que las formas de poder coloniales son múltiples, y que tanto los conocimientos como la experiencia vivida de los sujetos que más han estado marcados por el proyecto de muerte e deshumanización modernos son altamente relevantes para entender las formas modernas de poder y para proveer alternativas a las mismas. En este sentido, no se trata de una sola gramática de la descolonización, ni de un solo ideal de un mundo descolonizado. El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarlas que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer. (p. 66)

Desta maneira, é relevante o conhecimento e o reconhecimento de que existem populações negras que resistiram aos séculos de opressão, por meio de transmissão de saberes, valores e ancestralidade que não se deixaram dominar. Uma das formas de preservação e manutenção identitária cultural foi a tradição oral africana, em África – antes e depois da colonização europeia, e que permaneceu sua

ligação ancestral com o continente africano no Brasil pelo que se reconhece hoje como tradição oral de matriz africana.

Antes de ser possível a existência da tradição oral de matriz africana no Brasil, levada através da diáspora pelo Atlântico, as diferentes etnias em África transmitiam seus saberes pela tradição oral africana. As duas se diferem na medida em que a reorganização étnica forçada no continente americano produziu transformações e reconfigurações rápidas nas tradições, a partir, por exemplo, da escravidão, da procriação e da migração/escravista forçada. O objeto de estudo são as tradições orais de matriz africana no Brasil, mas é necessário abordar brevemente a tradição oral africana, pela diferença entre o lugar que a tradição oral ocupava no continente africano antes da colonização, e entre o lugar que a tradição oral ocupa no Brasil cuja história do povo negro é marcada desde o início pela presença colonial. Segundo Hampaté Bâ:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar 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. (Hampaté Bâ, 2010, p. 167)

É relevante destacar que a tradição oral não se afirma como contraparte negativa da tradição escrita. Esta é uma discussão importante, tendo em vista que a tradição escrita é um dos pilares fundamentais da sociedade eurocêntrica ocidental. O acúmulo histórico que dá base ao ocidente eurocêntrico é majoritariamente escrito, formando o acervo literário, filosófico, artístico e científico que remete séculos ao passado, como por exemplo a Grécia Antiga, considerada por algumas interpretações o “berço” da civilização ocidental. Para as sociedades de prática escrita, a existência e a transmissão dos conhecimentos e saberes sem a prática da escrita e da leitura situa-se historicamente antes do passado humano considerado civilizado. Segundo Calvert (2011), saber ler e escrever é considerado nesta ideologia a única possibilidade para conhecer:

Em diferentes formações sociais de tradição oral, todos os conhecimentos e saberes são transmitidos pela oralidade, ou seja, tem na oralidade a base dos processos educativos que as compõem. Tendo em vista que as culturas de tradição oral são tão ou mais seculares que as culturas de base escrita, não se pode reduzir ou hierarquizar uma cultura sobre a outra. Tampouco se pode generalizar que todas as sociedades de tradição oral sejam, pela prática da oralidade, homogêneas.

Segundo Vansina, a tradição oral africana foi definida como “um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra”, cujas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão (Vansina, 2010, p. 140). Segundo esta concepção, a tradição oral perpassa a experiência diária e aprofunda-se sobre os modos de ver, viver, sentir, relacionar-se e transformar o e no mundo. Para Hampaté Bâ a definição da tradição oral não pode representar nada menos do que a totalidade:

Se formulássemos a seguinte pergunta a um verdadeiro tradicionalista africano: “O que é a tradição oral?”, por certo ele se sentiria muito embaraçado. Talvez respondesse simplesmente, após um longo silêncio: “É o conhecimento total”.

[...] Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana.

Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem. (Hampaté Bâ, 2010, p. 169, grifos originais)

O fato da tradição oral estar ligada à totalidade da vida implica numa relação com o saber que está para além do mero acúmulo quantitativo de conhecimentos. Existe também uma outra relação entre vida e tradição oral. A vida é de muitas maneiras imprevisível e sujeita a múltiplas direções. A prática da tradição oral e, portanto, todos os seus processos educativos, estão sujeitos às mesmas circunstâncias, sem uma previsão ou qualquer tipo de fixação prévia, como acontece na educação institucionalizada.

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. (Hampaté Bâ, 2010, p. 183)

A característica central das práticas educativas na tradição oral africana não está na compartimentalização nem na seriação, mas sim em uma educação indissociável da experiência cotidiana:

Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser. Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as Palavras sagradas; o contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a Palavra a cada gesto. (Hampaté Bâ, 2010, p. 189)

A partir desta breve discussão é possível observar que a tradição oral é condição de existência de parte das culturas em África. A própria prática da tradição oral tornou-se resistência aos processos de colonização. O conjunto de características mencionadas, a sua possibilidade de prática combativa à opressão, e a sua atuação na constituição humana das pessoas são referências fundamentais que cruzaram o Atlântico para embasar a tradição oral de matriz africana no Brasil.

Munanga (2012) aponta que as sociedades africanas que foram dominadas pelos europeus tinham atingido altos níveis de complexidade de organização e que “a ordem social e moral equivalia à política”. Por outro lado, o desenvolvimento bélico não superava a tecnologia europeia. Este entendimento contrapõe-se às explicações científicas da época que atribuem a razão do “sucesso” da dominação europeia a uma superioridade biológica. Segundo Munanga (2012):

A ocupação efetiva da África pelo Ocidente no século XIX tentou dismantelar as suas antigas instituições políticas. Alguns reinos resistiram e subsistem até hoje, embora num contexto totalmente diferente. Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham a priori desprezo pelo mundo negro, apesar das riquezas que dele tiravam. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas da exploração predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. Negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. (pp. 23-24)

Esse movimento de dissociação consolidou nas colônias europeias a fundação de uma sociedade de mentalidade também eurocêntrica, rompendo com as consciências ancestrais para uma inversão epistêmica da compreensão do mundo, onde essa nova configuração educava (e educa) para a constituição de mentalidades que negam o passado.

As epistemes eurocêntricas têm a ofuscação histórica como característica central da colonialidade. Utiliza-se de mecanismos que promovem um falso sentido de segurança, legitimada pelos próprios grupos colonizados, a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2008). Assim as pessoas, tal qual na mentalidade escolarizada ocidental – também eurocêntrica – são educadas para acreditar que o caminho para a aproximação entre o não ser e o ser é a ocupação dos espaços propostos pelo modelo do colonizador, perpetuando assim o estado colonial.

Na travessia do Atlântico, muitos povos e tribos africanas foram trazidas em cativo. Como atividade econômica para os europeus, a preocupação não era capturar etnias de populações e lugares específicos. A compra e o embarque das pessoas escravizadas eram feitos de acordo com as melhores condições negociais: “Os escravos provinham de onde fosse mais fácil captura-los e mais rentoso embarca-los” (Prandi, 2010, p. 20). Praticamente foram embarcados para as colônias na América, povos de todas as regiões africanas, sendo a maior parte das pessoas vindas da África subsaariana. Essa miscelânea étnica era parte intencional do sistema-mundo europeu, pois diluía as identidades das populações cativas, despregava a memória ancestral e cultural, enfraquecendo seu poder de reação. Essa tática de ofuscamento do ser era mantida na chegada dos navios ao Brasil, onde a origem e designação étnica ou territorial das pessoas escravizadas trazidas era ignorada, e lhes atribuíam nomes referentes aos portos de chegada (Prandi, 2010).

Nina Rodrigues, em *Os africanos no Brasil*, nos conta daqueles que ele pode conhecer pessoalmente ou de ouvir falar, remanescentes das nações yorubás, chamados nagôs no Brasil, que reuniam as etnias de Ilorin, Ijexá, Abeokutá (egbás), Lagos, Ketu, Ibadan e Ifé, sendo que os provenientes da região central da yorubalândia (Oyó, Ilorin e Ijexá) eram quase todos malês ou muçulmanos. Nina Rodrigues também fala dos jejes, trazidos tanto do Daomé como de cidades do litoral, do reino dos mahis, localizado ao norte do país dos jejes daomeanos; mais os haussás, os tapas, os grúncis e outros. Viviam agrupados com os seus, preservando línguas e costumes, embora falassem todos a língua nagô ou yorubá, língua geral de comunicação dos africanos de todas as origens que viviam em Salvador pelo menos no século XIX.

Nas grandes cidades, onde predominavam os africanos de importação mais recente, especialmente em se tratando de escravos de ganho que viviam aglomerados em habitações coletivas, havia tendência dos negros, fossem eles libertos ou escravos, se agregarem em função de suas etnias ou nações (Prandi, 2010, p. 24)

É possível perceber a partir do texto destacado que a organização das populações negras que se forjava na Bahia se dava em torno da preocupação com a manutenção das suas raízes ancestrais, ainda que reconfiguradas.

Pelo olhar da educação, como processo de constituição humana na cultura, os agrupamentos e a cultura estabelecida pelos povos negros através da língua yorubá pode ser apresentado como um fator de resistência importantíssimo para a permanência das suas ancestralidades, contra a ofuscação das mentes, corpos e almas negro-africanas no Brasil. A linguagem, que compreende a língua e as práticas sociais, não é apenas um meio de compreender aos demais, mas também uma maneira de compreender a si mesmo (Vigotski, 1996). Dessa maneira, a resistência pela oralidade contra o esvaziamento do ser africano se deu na reorganização e no fortalecimento de um sistema de resistência dentro da imposição colonial. De acordo com Moura (1989):

Durante a escravidão, o negro transformou não apenas a sua religião, mas todos os padrões da suas culturas em uma cultura de resistência social. Essa cultura de resistência, que parece se amalgamar no seio da cultura dominante, no entanto desempenhou durante a escravidão ( como desempenha até hoje) um papel de



resistência social que muitas vezes escapa aos seus próprios agentes, uma função de resguardo contra a cultura de dominação social dos opressores.

Toda uma literatura, por essas razões, foi arquitetada, e continua funcionando no sentido de mostrar que as religiões africanas, e posteriormente as afro-brasileiras, são inferiores, no máximo consentidas por munificência dos senhores, durante a escravidão, e dos aparelhos de poder das classes dominantes após a Abolição.

A mesma coisa aconteceu com seus instrumentos rituais, que passaram a ser instrumentos típicos, como as suas manifestações musicais, sua música, indumentária africana, a cozinha sagrada dos candomblés. Tudo isso passou a ser simplesmente folclore. E com isto subalternizou-se o mundo cultural dos africanos e dos seus descendentes. A dominação cultural acompanhou a dominação social e econômica. O sistema de controle social passou a dominar todas as manifestações culturais negras, que tiveram, em contrapartida, de criar mecanismos de defesa contra a cultura dominadora. (p. 35)

Estas são heranças da colonialidade, são características específicas de uma sociedade que tem como base da sua formação a colonização e por consequência a escravidão.

Os saberes produzidos pelo colonizado, a partir de experiências vividas próprias da colonização, traz especificidades que apenas quem passou pela colonização pode compreender. O colonizador, não foi capaz de compreender a insurgência que se organizava no estabelecimento de uma “nova tradição” africana em terras brasileiras, mas que transmitida de geração em geração atravessaria os séculos aos dias atuais.

A linguagem, neste processo, proporcionou o desenvolvimento e a manutenção da consciência sobre suas identidades. O exercício cotidiano e reiterado da educação pela tradição oral foi então o exercício consciente da própria consciência.

O surgimento das casas de terreiros no Brasil, como espaço de defesa dos valores africanos, deve-se a essa reconfiguração de resistência. Segundo Botelho & Nascimento (2011):

De uma maneira geral, poderíamos dizer que os candomblés são religiões brasileiras que articulam conhecimentos de diferentes formas de religiosidades advindas do continente africano durante a diáspora negra. Para o Brasil vieram principalmente três grandes grupos étnicos: os Bantos (vindos da região centro-sul do continente, sobretudo dos atuais Congo, Angola e Moçambique), os iorubas (vindos dos atuais Nigéria, Benin e Togo), e os fon-ewés (conhecidos como jêjes, vindos dos atuais Benin e Togo). Cada um desses grupos foi formado por diversos povos com cultura, divindades e costumes diferentes. Aqui no Brasil, esses povos se articulam entre si e fundam novos cultos, onde as divindades que eram cultuadas separadamente no continente africano vão ser reunidas nas religiões aqui criadas com as heranças africanas. Nasceram, nesse processo, diversos cultos que em termos de classificação chamaremos de candomblés. [...] A instituição candomblé [segundo Lody, 1987, p.10]: “centenária e fortalecida, polariza não apenas a vida religiosa, mas também a vida social, a hierárquica, a ética, a moral, a tradição verbal e não verbal, o lúdico e tudo, enfim, que o espaço da defesa conseguiu manter e preservar a cultura do homem africano” (p. 92).

A partir do período histórico que inaugurou a modernidade/colonialidade, os usos da tradição oral foram reiteradamente oprimidos, para que fossem substituídos pelo conhecimento das práticas eurocêntricas e pela mentalidade escolarizada ocidental. Alguns grupos procuram resgatar e

conservar as identidades ancestrais africanas por uma consciência coletiva e histórica das origens geográficas e culturais do povo negro, por uma negritude enquanto consciência da realidade local, nacional e global. Estes grupos que assumem a sua herança africana são terreiros, quilombos e manifestações tradicionais das culturas populares, em que a concepção de tradição de matriz africana está indissociada da base de transmissão de saberes pela oralidade.

Na história colonial os terreiros foram proibidos, os quilombos foram por definição uma insurgência ilegal e as manifestações tradicionais das culturas populares foram silenciadas e oprimidas. Entretanto, como apontado anteriormente, se na realidade atual existem religiões afro-brasileiras, terras quilombolas e tradições das culturas populares, isto significa que resistiram de muitas maneiras aos séculos de domínio e violência. As estratégias de preservação da memória, de reforço identitário, e de confundir, iludir e ludibriar as forças opressoras deu-se (e ainda se dá) no intangível e esotérico exercício da tradição oral de matriz africana.

Como na matriz africana a vida não se dissocia dos fundamentos espirituais, as formas de conceber o mundo são diferentes das formas eurocêntricas. No exercício da tradição oral de matriz africana acontece também o exercício de outras epistemologias, que diferenciam as concepções de transmissão de saberes da educação ocidental:

No sentido mais amplo, há diferenças profundas entre a importância simbólica da escrita no âmbito do candomblé e na epistemologia judaico-cristã. No cristianismo, textos sagrados constituem a base fundamental do saber religioso. Ler estes textos, ouvi-los enquanto alguém os lê em voz alta e assistir a sermões em que eles são interpretados formam a base ideal da vida religiosa judaico-cristã. [...] Em contraste, no candomblé, o corpo de conhecimento relacionado ao universo simbólico, os ritos que chamam os orixás à terra e outros aspectos da prática religiosa não são baseados em textos escritos. Isto leva a transmissão do saber no candomblé a ser descrita como uma tradição oral, embora se insira em e interaja com a sociedade brasileira, a qual é profundamente marcada pela influência da tradição escrita. (Castillo, 2010, p. 26)

A formação da matriz africana e a sua relação com a tradição oral acontece também na reorganização e resistência quilombolas. Gomes (2015) aborda as características de mocambos e quilombos, discutindo os fundamentos religiosos e a sua configuração cultural. A necessidade de organização social que contemple as necessidades históricas de luta e convivência coletiva também são aspectos relevantes a serem considerados. Sobre esse aspecto, relata Clóvis Moura:

Segundo podemos depreender de documentos da época (todos eles escritos pelo repressores, pois os quilombolas mantinham a tradição oral africana), havia obediência incondicional àquele que era escolhido como chefe pela comunidade. Assim foi com Ganga-Zumba e Zumbi, em Palmares, e assim foi também no quilombo do Ambrósio. Ao que nos parece, isso não decorreu de tradições africanas, como alguns autores sugerem, num paralelismo culturalista contestável, mas da necessidade objetiva, permanente, de defenderem a integridade territorial e social dos quilombos das permanentes ameaças das expedições constantemente enviadas contra eles. (Moura, 1989, p. 36)

É possível observar neste trecho que a prática da tradição oral também é estratégia histórica de resistência de comunidades quilombolas, pertencente ao seu modo de vida, constituindo a história quilombola no Brasil.

Diferentes estratégias de resistência também aparecem na organização histórica das manifestações tradicionais das culturas populares que possuem raízes identitárias negras, como por

exemplo as Congadas e o Tambor de Crioula. As elaborações das culturas populares sobre o cotidiano, sobre o trabalho, e também sobre o místico, o espiritual e o ancestral compõem conhecimentos e saberes, estéticos, musicais, manuais, entre outros, que são exteriorizados nas manifestações da cultura popular e articulados oralmente em comunidade oralmente. Sobre o tambor de crioula da comunidade de Monte Alegre no município de São Luiz Gonzaga – Maranhão, por exemplo, Peraci e Assis relatam:

Os modos de ensinar-aprender identificados nas comunidades em relação ao ofício, seja na atividade do canto popular, seja na do tambor de crioula, estão embasados na tradição oral da comunidade, não em especificações burocráticas, normas institucionais legalizadas, regras ou padrões estabelecidos para o ensino. [...] A atividade da aprendizagem do canto do tambor de crioula é algo intrínseco à vida comunitária e acontece, muitas vezes, como meio de preservação das memórias e das tradições. A aprendizagem nesses casos acontece por meio do próprio esforço daquele que quer aprender, da criança, porém em condição de liberdade que implica total responsabilidade e respeito para aqueles que são os mestres experientes, para com a tradição do lugar em que vivem. Nessas comunidades, os laços relacionais são as bases que enlaçam e entrelaçam todo processo do aprender da criança. [...] A diferença das explicações orais para as demonstrações práticas e para a imitação é que os mestres demonstram intencionalidade ao ensinar e mantêm-se permanentemente abertos a essa tarefa. (Peraci & Assis, 2011, pp. 139-140)

Com este trecho é possível observar a importância da tradição oral para os processos educativos nas culturas populares. Deve-se observar que as manifestações tradicionais das culturas populares foram simplificadas pela visão eurocêntrica, na prática colonial e herança da colonialidade como meras “manifestações artísticas”, e não como um conjunto complexo de saberes e ofícios ligados a uma comunidade, e a uma região geográfica. Esta noção simplificadora de que não há raízes em um território ou grupo, mas só uma arte indiscriminadamente acessível a quem quiser, proporcionou historicamente grande exposição das culturas populares à predação, além de espetacularização e canibalização (Carvalho, 2009). Ou seja, uma exposição constante e sistemática à fronteira entre as tradições ancestrais étnicas e a opressão e sincretismo colonizadores, de maneira que é possível dizer que as manifestações tradicionais das culturas populares representam uma grande parcela do que se entende como resistência pela tradição oral, revelando um determinado aspecto – o “meramente artístico” – ao opressor, mas que manteve a preservação de seus saberes e ofícios por gerações.

De maneira geral, no que toca aos terreiros, comunidades quilombolas e manifestações tradicionais das culturas populares, a memória é constantemente exercitada, mas também reconstituída coletivamente não somente pela experiência vivida, mas também pela configuração coletiva na busca pelo próprio passado, que preenche sobre os alicerces tradicionais e históricos, os espaços e lacunas roubados pela colonialidade. Este processo diz respeito à consolidação da matriz africana no Brasil, e pode ser entendido como o próprio exercício da tradição oral de matriz africana no Brasil. Ou seja, ao tempo em que resiste e é praticada, consolida-se na resistência e fortalece a própria prática. As comunidades negras que envolvem-se neste processo de reconhecimento, resistência e afirmação são reconhecidas como comunidades negras tradicionais.

## A Constituição Humana como Processo Educativo Indissociado da Vida Organizada na Cultura

É possível perceber que tanto a tradição oral quanto seus processos de resistência são possíveis através da transmissão de saberes e das práticas cotidianas, na medida em que as pessoas se formam e se constituem dialética e continuamente na vida.

A modernidade/colonialidade traz consigo um sistema-mundo que, para existir, precisa aniquilar tudo aquilo que diverge da própria modernidade/colonialidade, tudo que não se encaixa em uma função pré-estabelecida pela sua engrenagem para o seu funcionamento.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação (Freire, 2015, p. 48).

Ao se pensar o modelo de sociedade como uma engrenagem que gira em torno das relações de produção nas sociedades modernas/coloniais, pode-se dizer que este modelo necessita que seus componentes sociais se comportem como peças, como partes úteis desta engrenagem. Ou seja, é necessário que as pessoas, desumanizadas, sejam máquinas trabalhadoras para o processo produtivo, como ocorreu e ocorre com a escravidão racial negra. Esse modelo de sociedade, desumanizador e em que não há lugar para todos, provoca relações de competitividade entre as pessoas, em busca de se manterem úteis ao capital enquanto indivíduos, gerando o enfraquecimento da consciência histórica e social, fortalecendo a ideia de indivíduo “autônomo”, que sobrevive na sociedade, em detrimento da consciência de coletividade. Se cada cultura educa para uma constituição humana voltada para a continuidade daquela própria cultura, a modernidade/colonialidade constitui seres individualizados, sem consciência coletiva, onde importa o futuro, não as relações ancestrais, promovendo um permanente estado de crise social que se assevera ao longo das décadas.

Nos países da latinoamérica, por exemplo, há um processo meticuloso de escolha e seleção que se dá, entre outros, majoritariamente através da determinação biológica racial – herança colonial que fundamenta as nossas estruturas sociais. Esta estrutura estabelece para os indivíduos que a compõem padrões pré-determinados de desenvolvimento e formas de estar no mundo. Normatiza o corpo, a mente e o desenvolvimento humano pelos padrões de normatividade definidos biologicamente

A breve crítica até aqui apresentada é necessária para compreender a maneira que são proporcionadas as relações sociais no sistema-mundo moderno/colonial para que seja possível entender os processos educativos próprios da colonialidade e a constituição humana promovida intencionalmente por essas sociedades dualistas e hierarquizadoras. Segundo Vigotski:

Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, a pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, *unilateral em todas as estas diferentes variantes do tipo humano*. (Vigotski, 2004, s/p)

A proposta deste artigo é de ir de encontro à ideia de uma cultura dominante e aniquiladora de diferenças. Objetiva-se aqui, pelo contrário, trazer a reflexão que existem formas outras de ser e estar no mundo, outras culturas que constituem outros seres humanos e outras relações. Sociedades não constituídas pelos dualismos, que não segregam, por exemplo, homem e natureza. Propor o entendimento de que existem sistemas-mundo outros que coexistem sem competirem entre si. Culturas que resistiram aos séculos de colonização e toda a herança da colonialidade, como os modos de ser/estar constituídos pela tradição oral de matriz africana no Brasil.

Segundo Escobar (2014), essas culturas outras são universos, que trazem outras formas de ser/estar no e com o mundo. O autor compreende o mundo como pluriverso, no sentido de que a pluralidade de culturas deve ser entendida como universos outros, cosmologicamente e ontologicamente diferentes, constituídos por outros elementos como ancestralidades, espiritualidades e outras relações com a natureza como técnicas de manejo e produção baseadas no entendimento do homem como parte da natureza e não possuidor dela.

Otra forma de explicar las ontologías relacionales es que son aquellas en las cuales los mundos biofísicos, humanos y supernaturales no se consideran como entidades separadas, sino que se establecen vínculos de continuidad entre estos. Es decir, en muchas sociedades no-occidentales o no-modernas, no existe la división entre naturaliza y cultura como la conocemos y, mucho menos, entre individuo y comunidad – de hecho, no existe el “individuo” sino personas en continua relación con todo el mundo humano y no humano, y a lo largo de los tiempos. Los mundos relacionales para resumir de forma algo abstracta no están fundamentados en la misma “constitución” moderna con sus grandes dualismos incluyendo aquel que postula la existencia de Un Mundo que todos compartimos (una naturaliza), e muchas “culturas” que construyen ese mundo de modo particular. Por el contrario, hay muchas ontologías o mundos que aunque ineluctablemente interrelacionados, mantienen su diferencia como mundo (Escobar, 2014, pp. 58-59).

A perspectiva histórico-cultural, base teórica do campo da educação no Brasil, vai ao encontro da compreensão do mundo como pluriverso, na medida em que reconhece as diferentes formas de constituição humana e de estar no mundo como legítimas, sem qualificação hierárquica sobre essas diferenças, rejeitando determinismos biológicos, dualismos e fragmentações.

Uma das características dos processos de dominação da modernidade/colonialidade é o apagamento da cultura e da consciência histórica das populações invadidas. Isto se dá, entre outros motivos, pelo fato de que a consciência histórica promove a permanência da ligação ancestral com a cultura, que age como uma força contra a dominação. Por isso, a colonização não é um processo que engendra apenas expansão de território, mas necessita também colonizar o poder, o saber e o ser.

Este estudo parte da compreensão de que as pessoas e as culturas são situadas historicamente, onde o contexto cultural e o acúmulo histórico produzido pela humanidade são os fatores que promovem o desenvolvimento e a constituição humana, a partir da sua base biológica. Isto quer dizer que, pelo entendimento histórico-cultural, a consciência histórica dos sujeitos e as experiências proporcionadas na cultura guiam a sua constituição, e não a determinação biológica – como pretende a subjugação das raças promovida pela colonialidade.

Nesse sentido, a compreensão da historicidade humana como processo constituinte contínuo pode promover a consciência sobre si, e sobre as possibilidades de ação e transformação no mundo. Segundo Vigotski, como o desenvolvimento humano é guiado pela cultura, alterações culturais promovem também alterações no comportamento humano:

A personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais,

i.e., o sistema do qual o indivíduo é apenas uma parte desde a infância mais tenra. “Minha relação para com meu ambiente”, diz Marx, “é minha consciência”. Uma mudança fundamental do sistema global dessas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem (Vigotski, 2004, s/p)

Sem a consciência histórica, sem o acesso ao acúmulo histórico produzido pela humanidade, cada ser humano que nasce teria que enfrentar novamente todos os processos de desenvolvimento desde o nosso surgimento. Cada ser humano que nasce, teria que inventar o domínio do fogo, por exemplo. Entretanto, nossa historicidade nos permite o acesso a uma consciência situada, crítica e promotora de transformação:

O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.

Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido conseqüente. Na verdade, já é quase um lugar-comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa, a natural e a cultural – da primeira pelo seu aspecto biológico, da segunda pelo seu poder criador – o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modifica-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura (Freire, 2011, p. 58).

A educação entendida como a totalidade do processo de constituição humana na cultura significa dizer que educação transcende a escola e os espaços institucionalizados para uma formação humana voltada a atender a lógica hegemônica. Significa entender a vida como o próprio campo educativo, na medida em que o ser humano, emergido da cultura, se constitui nas experiências vividas e acumuladas individual, social e historicamente.

Esta consciência histórica, ancestral, foi e vem sendo combatida nas várias tentativas de sequestro e aniquilação cultural aos quais foram submetidos os povos africanos pela invasão europeia, bem como na dominação dos povos originários da latinoamérica. A resistência pela oralidade apresentada no anteriormente, bem como toda a sua reorganização, é pela não diluição da consciência de si, enquanto indivíduo cultural e coletivo. Para Vigotski (1997), a forma como a pessoa se constitui humana na cultura não diz respeito somente à sua condição biológica. Como ser biológico, o ser humano possui a herança hereditária coletiva a toda a espécie, que funde-se à experiência particular. Utiliza-se da experiência histórica das gerações anteriores, dada pelo acúmulo histórico da sociedade na cultura. Existe ainda a experiência social, que são as experiências de outros proporcionadas às pessoas pelo compartilhamento no meio.

No contexto da tradição oral de matrizes africanas no Brasil, outros processos educativos de constituição humana foram criados a partir da fricção daquele momento histórico colonial, na tentativa de resistência e sobrevivência nesse meio. Sobrevivência não apenas física, mas sobrevivência da consciência, da cultura, da identidade. Culturas foram transformadas e fundidas pela necessidade para a continuação da existência num processo que se materializa hoje no

reconhecimento das nossas raízes africanas. Configuraram-se outras formas de falar, de ser e estar no mundo. Outras formas de agir e operar neste mundo, a partir dele. Esses processos outros, são outras consciências, outras constituições humanas que, ao longo das décadas e das gerações, se fortaleceram e se fixaram como uma memória ancestral que traz o sentimento de unidade, uma unidade negra, africana e brasileira. Por meio da transmissão oral de saberes, é possibilitada a consciência negra, a consciência individual-coletiva de uma condição histórica partilhada e de toda resistência e não adaptação de uma consciência de si rachada por uma lacuna histórica (sequestro cultural imposto pela modernidade/colonialidade). As resistências para a permanência da ancestralidade, promotora desta consciência, permite que o Eu se reconheça no Outro e com o Outro, reciprocamente.

Dentro do entendimento histórico-cultural, o Outro é o lugar onde Eu me constituo humano. A humanidade não é algo inerente à espécie humana, garantida biologicamente, mas algo constituído em coletividade, na cultura.

O sujeito não é um circunscrito a um *a priori*, nem a um *a posteriori*. É um “em-sendo”. Sujeito que se constitui na contradição das relações sociais, mas que ao mesmo tempo constitui essas relações. Ou seja, não sou só Eu. Mas, Eu, o Outro e minha Circunstância. Ou minha Circunstância, o Outro e Eu. Na resultante dialética, todos constituem todos, constituindo-se e sendo constituídos nas e com as relações sociais. Relações estas que são constituídas pelos sujeitos que, por sua vez, são constituídos por e nessas relações. Sujeitos que tem visão de mundo, de história, de sociedade, situados histórico-culturalmente. Filhos e pais de seu tempo e de outros tempos, simultânea e reciprocamente (Reis, 2011, pp. 85-86)

Reis (2011) aponta que a humanidade é algo que se aprende, pelo outro. Por isso, a premissa da constituição humana como processo educativo. Essa constituição, entretanto, não se dá de maneira aleatória ou não organizada. Pelo contrário, a organização da cultura, o modo como esta organização proporcionará as experiências vividas imersas na cultura é que guiará o processo de constituição humana.

Desta maneira, entende-se que não há educação que não esteja atrelada à vida, e às experiências vividas seja pela experiência individual, seja pela experiência coletivamente experienciada como a ancestralidade, por exemplo. As experiências proporcionadas na cultura compõem o que somos e o que sabemos. E, toda a tentativa de separação do que é o objeto de estudo e o que é vivido, dificulta a própria atividade educativa, uma vez que somente nas experiências acumuladas na vida é que despertam as vontades e necessidades de conhecer mais (Pequeno & Barros, 2015, p. 56).

As noções e conceitos que são acumulados ao longo da vida são necessários para organizar a maneira como nos relacionamos com o mundo. Entretanto, se estas noções se sectarizam e se tornam fechadas para as possibilidades de transformação que o mundo e as pessoas estão sujeitos, é perdida a capacidade de diálogo, que é inerente a todo processo pedagógico. (Pequeno & Barros, 2015, p. 63)

Desta maneira, os processos de resistência apresentados pela tradição oral perpetuam a história e a ancestralidade por meio da transmissão de saberes e conhecimentos entre gerações, para a constituição e permanência das suas consciências, enquanto seres humanos situados historicamente.

Revela-se a importância de se compreender outras maneiras de ser/estar no mundo, pois essa compreensão também constituirá nossa humanidade. A história única, homogeneizadora, linear e não dialógica imposta pela modernidade/colonialidade nos afasta desta humanização. Esta é a relevância das tradições orais na constituição social do Brasil e da latinoamérica. Através dos saberes

transmitidos oralmente e guardados na memória, se preservaram e permaneceram consciências que não se deixaram diluir pela colonização.

Vigotski nos apresenta a necessidade como fator que impulsiona as criações humanas. Em África, a tradição oral era (e ainda é em algumas sociedades) prática cotidiana de um modo de ser/estar. No Brasil, reconfigurando-se para a sua não extinção, a tradição oral se tornou prática de resistência à desumanização colonialista. Assim, transformou organizações culturais que se estruturaram em torno da oralidade como pilar da constituição dos detentores desta tradição.

A palavra, dentro desta perspectiva, vem como ferramenta para um enraizamento cultural específico, uma constituição humana própria da tradição oral. A palavra, pela fala, transmite o Eu, mas também o Nós. Nela está contida toda a cultura e a história, que se faz dela, nela e com ela. “A palavra, a fala, pode ser indicativa (referencial de análise) do que acontece na complexidade da relação social, pois é determinada e determinante simultaneamente” (REIS, 2011, p. 113). Pela tradição oral, com base na transmissão de saberes pela oralidade, através da palavra é que esta pesquisa pretende conhecer outras consciências e humanidades constituídas historicamente.

O exercício da fala é uma realidade permanente do cotidiano e, estando a educação ligada à vida, a comunicação entre pessoas sob qualquer contexto não é uma simples condição óbvia, mas sim uma das formas fundamentais de organização e articulação da cultura e de reconhecimento do outro. Segundo Vigotski (2007, p. 18-19) toda palavra é uma generalização encoberta, que expõe não somente um termo, mas um ato do pensamento.

Na palavra há mais do que um conjunto convencionado de letras ou sons. Tem dupla importância porque, ao mesmo tempo em que é a base da fala e proporciona a comunicação entre pessoas na cultura, é também base do pensamento. O pensamento se organiza por generalizações e relações que se entrecruzam e se interpenetram em relações lineares e não lineares – não de forma fixa e acabada, mas a partir de uma plasticidade que contempla adaptações e mudanças radicais. E a base desta organização de generalizações é dada por meio das palavras quando organizam o pensamento discursivo. A organização dos significados e generalizações por meio da palavra expressa na fala, portanto, não diz respeito à forma como a pessoa isolada se organiza, mas à forma como toda a concepção de mundo na cultura se organiza (Vigotski, 1997, p.83).

A existência de uma palavra é a existência de uma maneira específica de localizar o mundo, de relacioná-lo com a existência material e coletiva. E esta existência cultural, historicamente localizada constitui as pessoas e articula-se nas suas falas.

Como ferramenta cultural dada entre os homens, a fala é, fundamentalmente, uma ferramenta de humanização. Localiza o sujeito na própria história e na própria cultura, ou seja, está ligada à consciência e à leitura do mundo. Nas palavras de Reis (2011, p. 93) “A palavra é um microcosmo dessa própria consciência. E sendo microcosmo da consciência me oferece indícios da ocorrência de um movimento práxico da constituição dos sujeitos”. E segundo o mesmo autor, esta consciência, o ato de pensar, é que possibilita a humanização, a descoberta de si e dos outros, da singularidade de si e do próprio pensamento em meio a uma coletividade marcada pela cultura.

A possível descoberta do pensar consigo mesmo, do pensar com os outros. Do pensar que está em si e do pensar que se expressa com sua fala e na fala dos outros. Que pensar não é pensar o que o professor pensa, o patrão manda, o chefe ordena, o superior estabelece, ou simplesmente consumir o conhecimento conhecido ou tido como culto. Mas que pensar é produzir o próprio pensar (intrapessoalidade) na relação com o outro (interpessoalidade), como resultante da relação com o outro, e não exclusivamente decorrente do outro. Enfim, a constituição de um ser de conhecimento, um ser epistemológico. Um ser de saber. (Reis, 2011, p. 72)



Na prática da tradição oral de matriz africana no Brasil, os processos de resistência se revelam, porque no seu exercício as pessoas se reconhecem como seres epistemológicos, de conhecimento. São constituídas pela e na palavra, pela visão de mundo representada na palavra, e pela ação sobre o mundo do ato de falar. O reconhecimento e o exercício das próprias epistemologias e dos próprios conhecimentos são necessários para que o conhecimento escolarizado europeu colonial não seja legitimado como saber único, universal.

A fala como processo de humanização permite que o encontro do Outro com o Eu passe a ser mediatizado pela forma de pronunciar a cultura, em que cada individualidade seja marcada também pelo Nós, de maneira dialética. Nas palavras de Vigotski “*En el amplio sentido de la palabra es en el lenguaje donde se halla precisamente la fuente del comportamiento social y de la conciencia*” (Vigotski, 1997, p. 56). Quando a fala se constitui como ferramenta cultural, passa a ser o que é coletivo, o que é o social em nós.

[...] Tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo procedimiento por el que conocemos a los demás, porque nosotros mismos con respecto a nosotros mismos somos lo mismo que los demás con respecto a nosotros. Tengo conciencia de mí mismo sólo en la medida que para mí soy otro, es decir, porque puedo percibir otra vez los reflejos propios como nuevos excitantes. (Vigotski, 1997, pp. 56-57)

A percepção do outro e de sua individualidade acontece por meio da comunicação e da fala, em que este outro diferencia-se do que é generalizado. Da mesma forma acontece quando a própria pessoa pensa e se expressa. O seu ato particular de colocar-se frente ao mundo e às generalizações que o organizam também diferenciam-no do geral. Portanto, na palavra, a diferenciação do Eu e do Outro acontecem pelo mesmo processo – porque humanos, e porque capazes do diálogo. Aquilo que se fala reflete não só as generalizações de cada palavra, mas toda a articulação falada, todo o mundo que se vive, tudo o que a pessoa é, tudo o que se compartilha interpessoalmente. E porque falam, as pessoas se apresentam, segundo Reis, como sujeitos de poder:

Falam. Conversam consigo mesmo e entre eles. Compartilham ações, experiências, ideias, alegrias, derrotas, vitórias, contam histórias. Mobilizam-se e organizam-se na superação de situações existenciais.

Esse falar leva ao domínio da oralidade, à descoberta do poder falar e que esse poder falar significa ter poder. [...] De silenciado e em silenciamento, ele pode desenvolver um seu processo de dessilenciamento. Dessilenciamento em que a verbalização e os gestos que o acompanham indicam uma ruptura de um antes silêncio opressor.

É a possível constituição de um ser de poder, porque se descobre com o poder de falar, dizer, expressar-se. A palavra, o falar, o dizer não só estariam indicando a constituição de um sujeito dessilenciantem, mas de um sujeito de poder, porque sujeito de falar. (Reis, 2011, p. 71)

A oportunidade e a legitimidade de falar a partir das próprias referências e visões de mundo é o que caracteriza a fala como poder. Pronunciar o mundo é lutar, na medida em que representa um posicionamento na disputa de significados, de visões de mundo e de relações sociais.

Na tradição oral de matriz africana no Brasil estão presentes e acentuadas todas as características mencionadas. A oralidade é o lugar onde se vive a tradição. E a tradição é possibilitada pela fala. O enraizamento da educação, das relações sociais e da cultura na fala releva a prática da tradição oral como processo de organização do mundo, de reconhecimento de si e do outro, de

posicionamento epistemológico e político. A fala da tradição oral de matriz africana no Brasil constitui uma cultura.

A oralidade na tradição oral de matriz africana constitui-se da fala, e também da linguagem. A linguagem diferencia-se da palavra como microcosmo da consciência, porque contempla uma série de expressões como entonações, gestos, posturas faciais e corporais, organização entre pessoas e do ambiente social. Estas expressões da linguagem não comunicam o mundo em unidade pensamento discursivo-palavra como a fala, mas compõem o encontro, fazem parte do diálogo.

Assim, caracteriza-se no objeto de estudo desta pesquisa tanto a cultura constituída na fala, como o encontro entre pessoas sem o qual não há diálogo. É neste complexo que é proporcionado o ambiente educativo, marcado pelo aspecto material do mundo e pela presença do outro, pela cultura em sociedade, que através da constituição humana, proporciona os modos de ser e estar no mundo, com o mundo.

O entendimento até aqui apresentado vem em contraposição à dominação do Norte sobre o Sul global, discutida na pesquisa. Através da compreensão da historicidade da tradição oral africana e hoje, no Brasil e na latinoamérica, tradição oral de matriz africana, pode-se perceber que as suas resistências configuram-se numa eterna tentativa de não perder a consciência sobre si (consciência negra).

Todas as transformações, reconfigurações, são caminhos que a população africana criou contra o aniquilamento de sua ancestralidade, e da consciência sobre ela. Um movimento de não aceitação do sequestro histórico a que foi submetida a população africana durante a escravidão, e aos séculos que se seguiram de negação e esvaziamento da sua cultura, história e memória. É a busca pelo ser mais, é o movimento do sujeito que é “em sendo”.

O povo negro jamais abriu mão de ser sujeito auto constituidor, de constituir-se como sujeito ontológico, epistemológico, nas suas cosmologias. Isto foi possível, e é possível, pela transmissão dos seus saberes guardados na tradição oral. Esta é a relevância de se compreender uma maneira outra de ser/estar/operar o mundo.

## **Metodologia**

Para atender ao objetivo da pesquisa foi adotado a etnografia, procedimento de pesquisa que possibilita perceber os processos educativos e de constituição humana na tradição oral de matriz africana no Brasil. Foram adotados quatro procedimentos principais, a saber: a) a fala; b) as conversas do cotidiano; c) a observação participante; e d) o diário de campo.

No que diz respeito à Tradição Oral de matriz africana no Brasil, diante do exposto, é coerente que se utilize a fala como ferramenta de pesquisa, visto que se trata de uma prática transmitida há gerações em grupos e comunidades que se auto identificam como essencialmente orais.

Na pesquisa etnográfica o estudo da cultura não se limita a rituais isolados, mas a todo o contexto cotidiano antes, durante e depois do ritual, além do cotidiano como um todo. O ambiente social na cultura é o fator mais importante na educação, sendo o cotidiano deste ambiente social fator privilegiado de estudo. “Isto implica em dizer que a educação é um processo onde as experiências espontâneas e intencionais (pedagógicas), permeadas pelas experiências culturais e históricas acontecem de maneira indissociável e contínua” (Pequeno; Barros & Ribeiro, 2018).

O período da pesquisa ocorreu entre novembro de 2016 e fevereiro de 2017 em dois contextos do estado da Bahia, Brasil: Salvador, pela Casa de Oxumarê; e Saubara, pelos ofícios e artes tradicionais.

A história da Casa de Oxumarê<sup>2</sup> se confunde com a própria história do candomblé no Brasil. Sendo um dos terreiros mais antigos do país, a Casa de Oxumarê é reconhecida pela Fundação Palmares como território cultural afro-brasileiro, além de ser reconhecida e tombada como patrimônio cultural material e imaterial do Brasil pelos Institutos de Patrimônio Artísticos e Culturais da Bahia e do Brasil, IPAC e IPHAN, respectivamente.

As matrizes africanas da Casa são Jeje e Keto-Nagô, e trazem não só a origem histórica, mas também a ancestralidade biológica, cultural, espiritual, identitária, possibilitando ao longo de sua existência a relação de pertencimento subtraída do povo negro pela violência da escravidão. Ao entrar na Casa em Salvador, encontra-se na sua frente mastros com as bandeiras da Nigéria, da Casa de Oxumarê, do Brasil, da Bahia e do Benin, que representam o reconhecimento do seu percurso histórico, dos seus ancestrais, suas terras e onde estão enraizadas as suas matrizes espirituais. No Ilê Àsé Oxumarê, o que se percebe é que a Casa exala Amor, Fé e Entrega. Cada detalhe que compõe a Casa ou o seu cotidiano é regido pelo respeito aos ancestrais e à hierarquia estabelecida também de maneira ancestral. Um dos fundamentos hierárquicos nessa organização é o tempo de iniciação. Desde o chão que se pisa, até o vento que sopra, tudo é vivo. Tem sentido e tem razão. Tudo comunica, conversa, fala. E esse é um princípio da oralidade que mantém as tradições de Terreiro. “O vento, por exemplo, como mensagem e manifestação de Oyá, ou Iansã, lembra que tudo aqui compõe o Sagrado. Um Sagrado que deve ser sentido, vivido e praticado em toda sua totalidade” (Nota do Diário de Campo). Durante a pesquisa na Casa de Oxumarê, entre as muitas pessoas que compartilharam convivência e compartilharam suas vidas e seus saberes, nos concentramos nos momentos de conversas e convivência com três pessoas que compõem a família Oxumarê: Mãe Sandra de Yemanjá (Mãe Pequena da Casa de Oxumarê), Janete (Dafonitinha de Omulú) e Kátia (Dofona de Ogum).

A segunda experiência empírica desta pesquisa aconteceu na cidade de Saubara, localizada no Recôncavo Baiano. A história de Saubara, tal qual a da Casa de Oxumarê, acompanha a história do Brasil na sua colonização, visto que a região antes denominada Ponta da Saubara surgiu como um povoado em 1550, sendo marcada pela chegada das populações africanas escravizadas. Anterior ao processo colonizador, a região de Saubara era território de populações indígenas, como o grupo dos Tupinambás e dos Pataxós, por exemplo. Por esta razão, Saubara é uma cidade de população negra, com ancestralidade também indígena – manifestada nos ofícios como a mariscagem e a trançagem da palha. Durante a imersão no contexto de Saubara, nos voltamos para o universo dos ofícios e também das manifestações culturais tradicionais, a saber: o Samba de Roda e a Chegança de Marujos, ou Marujada.

A Chegança<sup>3</sup> é uma manifestação cultural realizada, inicialmente, por homens pescadores e conta a história das batalhas marítimas contra as forças europeias na luta pela Independência da Bahia. Hoje é composta por pedreiros, agricultores, professores, mestres de obras, marceneiros e pescadores que são também filhos e parentes de integrantes mais antigos. Assim, a Chegança é fruto de um processo de reconstituição histórica a partir da memória dos mais velhos ao longo de gerações.

“A Chegança quando chega é uma chegança! Embora aparentemente redundante, é preciso que isto seja dito. A Chegança traz consigo uma força mágica, algo que não se explica, mas que pode ser compreendido por todo mundo que já presenciou a encenação. Talvez, inclusive, esteja aí o mistério: a Chegança é vivida e revivida, não encenada. Tanto para os seus componentes, quanto para aqueles que acompanham o seu cordão de formação, é impossível não ser afetado pela carga ancestral que se vivifica nos corpos, nas vozes, nas entonações, nos movimentos e no ritmo dos

<sup>2</sup> Para mais informações sobre a Casa de Oxumarê acesse: <http://www.casadeoxumare.com.br>

<sup>3</sup> Para mais informações sobre a Chegança acesse: <http://marujadadesaubara.org.br/eta-marujada/>

pandeiros. Tudo parece tocar no mais profundo da memória das pessoas, o que lhes fala das suas histórias individuais, e o que lhes pertence em coletivo. A Chegança quando chega, não chega só”. (Notas do Diário de Campo)

O Samba de Roda<sup>4</sup> é a manifestação de maior visibilidade no Recôncavo Baiano, tendo sido reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo IPHAN em 2004 e Patrimônio Imaterial da Humanidade em 2008, pela UNESCO. Caracteriza-se pela unidade entre a execução de instrumentos e palmas, danças, coreografias, cantos e poesias, em que todos esses aspectos são exteriorizações sonoras, musicais, gestuais, corporais, intelectuais, estéticas, filosóficas e crônicas da ancestralidade do povo negro e de suas matrizes africanas. Além disso, o Samba de Roda conta e canta o cotidiano da vida dos antepassados e dos sambadores e sambadeiras atuais. Por meio do Samba de Roda pode-se conhecer a vida, a memória e a história do povo da cidade de Saubara. Nas palavras de Vovô Pedro, referencia expressão cultural: “Eu canto meu padecimento”. Dona Creonice, esposa de Vovô Pedro também nos conta que os sambas de seu marido dizem como ele foi criado e como cria seus filhos.

Seu Pedro: Minhas músicas todas são tiradas em cima do sentido da roça. Eu fico lá sozinho, né... e aí já fiz a música! Eu canto é o meu padecimento, o que eu passei.

(Conversa com Seu Pedro, Fev/2017)

Os principais interlocutores da pesquisa na cidade de Saubara foram Seu Mateus, Seu Betinho, Seu Crispim e Dona Fiinha, da Chegança; Vovô Pedro, Dona Creonice, Seu Fernando, Rosildo Rosário, Bel, Zinoel, Arnaldo do Rosário e Eliege Santiago, da Chegança e do Samba de Roda; e Dona Maria do Carmo, rendeira de bilros. Todas as pessoas que colaboraram com o estudo concordaram pela publicação de seus nomes para a pesquisa.

A Casa de Oxumarê contemplou a proposta de pesquisa a respeito de povos tradicionais de matriz africana, e a Chegança/Marujada de Saubara contemplou a pesquisa a respeito das manifestações tradicionais das culturas populares. Muitas das pessoas envolvidas nas tradições saubarenses acumulam saberes e ofícios, sendo detentores, por exemplo, tanto da Chegança quanto da pesca, ou do Samba de Roda e da mariscagem. Assim, a pesquisa contemplou as culturas populares, povos e comunidades tradicionais de matriz africana. A partir destas experiências de trabalho empírico de campo foram alcançados os resultados de pesquisa.

## **Tradição Oral como Processo Educativo: Ancestralidade e Constituição Humana**

A tradição oral de matriz africana compõe um conjunto complexo de transmissão de saberes e práticas guardadas na memória ao longo de séculos de gerações, perpetuando a ligação ancestral com a origem africana dos povos negros que formam a população e as comunidades brasileiras. Essa consciência ancestral promove uma forma específica de estar e agir no mundo e sobre ele, de maneira que o processo de humanização (constituir-se humano) posiciona-se no sentido de trazer em si e perpetuar ao futuro a ancestralidade.

Nesse sentido, a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana tem na ancestralidade o seu principal fator educativo. A oralidade é o meio pelo qual se organizam os grupos e comunidades reconhecidos como tradicionais – manifestações tradicionais das culturas populares, povos e comunidades tradicionais – forjando identidades que se reconhecem como detentoras destas tradições.

---

<sup>4</sup> Para outras informações sobre o Samba de Roda acesse: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/56>

De maneira geral, a educação acontece no cotidiano, indissociada dele, num movimento perene, contínuo. Revela-se a todo momento na maneira de realizar as práticas de trabalho, na maneira de falar, na vida comunitária, nas relações familiares, nas projeções para o futuro. Processo educativo que integra o ser humano na totalidade do mundo, a oralidade fundada na ancestralidade, traz a espiritualidade como componente elementar da constituição humana.

Por ser oral, os saberes e conhecimentos são guardados na memória e transmitidos oralmente. Entretanto, o sentido dessa transmissão oral ultrapassa o universo da fala, das palavras, sem negar a sua centralidade. A fala educa pelas palavras tanto quanto o corpo através das expressões. Imbuída na dimensão espiritual, os mestres e as mestras da tradição oral podem ser as pessoas do presente, mas também as do passado. Tudo ensina, nada é solto.

Este modo de educar sustenta-se na experiência vivida, no tempo em que se vive os saberes. Na tradição oral de matriz africana, o tempo e a experiência fazem o mestre. E deve-se aprender pelo “estar presente”, fazendo, observando, escutando, conversando.

Dentro dos terreiros, a tradição oral ensina também pelo silêncio, pelo segredo e pelos sinais, pelas manifestações da natureza compreendidas como uma ancestralidade humana. O ser humano é natureza, de maneira que sua ancestralidade primeira é a natureza na sua plenitude. Na sua dimensão espiritual, a ancestralidade educa porque os Orixás educam, pela e nas pessoas, manifestando-se pela e na natureza, permeando o mundo, organizando o mundo.

Além disso, a tradição oral de matriz africana estrutura-se através de determinações hierárquicas específicas, que organizam a relação e a responsabilidade dos mais velhos e dos mais novos, o acesso aos saberes e aos segredos, o lugar de fala e o lugar de escuta. Materializa-se pelo diálogo e no diálogo, entre as pessoas, no cotidiano e com o tempo, por isso, é preciso vive-la para compreende-la e para apreende-la.

Ainda, a tradição oral não constitui um conjunto de saberes estáticos, atemporais ou a-históricos. Pelo contrário, o fato de ser uma tradição viva ainda hoje, explicita o caráter do diálogo com o tempo e com os processos históricos. As transformações ocorridas nos séculos de sua prática são justamente os fatores de resistência, que reelaboram constantemente e continuamente os modos de viver a tradição oral sem, entretanto, alterar os sentidos e valores dos seus saberes e conhecimentos ancestrais.

Desta maneira, a constituição humana por meio da tradição oral ocorre pela apreensão e compreensão da sua historicidade – acúmulo histórico produzido pela humanidade que o antecede – através da transmissão de saberes pela oralidade, nas experiências vividas. Imbuído de sua consciência histórica, cristaliza sua consciência ancestral e posiciona-se ao mundo. Ou seja, constituindo-se, humaniza-se.

A partir deste entendimento, o cotidiano apresenta-se como o grande ambiente educativo que, organizado na cultura, promove as experiências para a constituição humana assentada na consciência da ancestralidade. Impulsiona, a partir disso, a necessidade de envolvimento com as manifestações e práticas ancestrais, guiadas pelo entendimento de que carregar em si a ancestralidade, ser detentor dela (deter em si, em unidade consigo), é um dever, uma responsabilidade. O cotidiano organizado na ancestralidade promove a humanização ancestral consciente.

As experiências vividas ocorrem no cotidiano de formas variadas. No cotidiano dos mais novos, por exemplo, por serem o centro para onde se direcionam as intenções dos mais velhos na transmissão dos saberes, pode haver uma variedade de formas e momentos onde se pode apreender as tradições. Além do convívio familiar, em casa, e do convívio com outras crianças também inseridas em contextos familiares detentores, ainda existem os momentos de ensaio para quem já faz parte do grupo. Esses processos podem ocorrer também no momento da brincadeira, como a atividade característica do período da infância.

Na Casa de Oxumarê, a transmissão de saberes pela contação de histórias é um momento educativo específico. Entretanto, as crianças e os jovens brincam livremente com a cosmologia do candomblé, imitando os mais velhos, simulando as manifestações dos Orixás, (re)criando a mitologia dos Orixás, brincando com os pontos e as músicas próprias do terreiro.

Desta maneira, a brincadeira também compõe o campo dos saberes e das experiências cotidianas. De acordo com Mota Neto:

O saber cotidiano transcende o indivíduo, embora seja por esse interiorizado, e corresponde à síntese da visão de mundo de uma coletividade. Esse saber permite que os indivíduos produzam e reproduzam sua existência conjuntamente, de modo a compartilhar a linguagem (que estrutura e veicula o pensamento), os valores, as significações, as crenças coletivas e as práticas. (Mota Neto, 2008, p. 71)

Por meio das brincadeiras as crianças têm experiências reais a partir da imaginação e dos processos de criação. No entendimento histórico-cultural a experiência vivida acontece desde a imaginação e a criação (Vigotski, 2009, p. 17).

A brincadeira, desta maneira, configura-se como um dos meios de se viver a ancestralidade, fio condutor da transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana. Por meio das histórias contadas oralmente as pessoas, crianças e adultos, podem cristalizar em si a experiência dos antepassados. Compreender pela experiência vivida na imaginação os saberes ancestrais. Promove a consciência de que a ancestralidade, em todas as suas esferas, compõe o campo material da vida.

Nesse sentido, imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de aplicação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente, na sua experiência pessoal. (Vigotski, 2009, p. 25)

Os processos de criação permitem que a pessoa apreenda a ancestralidade, compreenda os saberes ancestrais e a historicidade ancestral em si, na sua constituição humana e experiência pessoal. E, a partir disso, se recolocar no seu modo de ser, estar e agir no mundo e com ele. Apropriar-se, para si, a ancestralidade, integrar-se nela para reexistir a partir dela. Kátia, da Casa de Oxumarê, fala sobre a mudança radical na sua compreensão do mundo a partir do entendimento do que significa “carregar um Orixá”: *eu sou Dofona de Ogum. Esse é o nome dentro da religião. [...]Eu hoje entendo, quando você se entrega para uma religião, a partir daquele momento você já começa a entender que existem dois mundos. Quando você entende que você carrega um Orixá, que você está servindo a outro Orixá, quando você entende...ai começa tudo a se fortalecer.*

Bel, de Saubara, traz a comparação com o acordar de um sono para explicar a tomada de consciência da sua ancestralidade: *Foi a Chegança. Então, como diz o filósofo, quando a gente é acordado do sono dogmático e sobe no ombro do gigante a gente pode ter uma visão mais além, mais transcendente. E eu trago essa mesma ideia também. Porque então [quando toma o contato com a Chegança e o Samba] a gente sobe no ombro dos antepassados, no ombro de Tia Jelita, que está no além, e percebe que não pode deixar a história morrer, né. Que a memória não pode desaparecer.*

Zinoel, também de Saubara, compartilha o desenvolvimento dessa consciência a partir do chamado da sua ancestralidade biológica, através do pai, e espiritual religiosa, pela retomada do contato com o candomblé: *Eu acho que foi a ancestralidade que me ajudou a decidir que era o momento de eu voltar para Saubara. E foi no retorno que eu fiz à minha terra [Saubara], que eu comecei a entender o porquê disso, e qual o papel que eu desempenho aqui.*

Dessa maneira, a consciência da ancestralidade passa a compor a constituição da pessoa. A transformação radical da trajetória da pessoa se dá no fato de que, a partir de agora, aquela constituição humana que se intenciona ao mundo, como Eu-Nós, em unidade com o percurso

histórico e com os antepassados. Ou seja, a ancestralidade na sua dimensão histórica, apresenta ainda um caráter coletivo. Nas palavras de Vigotski: “eu sou o social em mim” (Vigotski, 1997).

Assim, voltando o olhar ao desenvolvimento humano no contexto das tradições de matriz africana, pode-se afirmar que o ambiente social, organizado pela cultura enraizada nas tradições negro-africanas constitui os seres humanos que compõem suas comunidades como seres imbuídos da consciência de sua ancestralidade. E essa consciência compõe toda a visão de mundo desses grupos, povos e comunidades tradicionais, trazendo a dimensão espiritual da ancestralidade como unidade ontológica humana, constituidora das suas identidades, a partir das suas cosmologias e das suas epistemologias próprias.

Desta maneira, a especificidade da constituição humana proporcionada na transmissão de saberes em contexto tradicional oral de matriz africana é o exercício consciente da ancestralidade, evidenciando assim o fator de resistência ao esvaziamento epistemológico do ser e do saber característicos dos processos de colonização na modernidade/colonialidade.

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, este deve estar intencionado a possibilitar experiências a partir do entendimento de que os elementos que compõem a tradição oral são em unidade durante uma prática vivenciada. Segundo Vigotski (2009), o meio organizado na cultura e as experiências promovidas a partir da intencionalidade da transmissão dos saberes provocam e alimentam os processos de imaginação e criação, os quais permitem a experiência vivida pelas experiências do outro, desde a ancestralidade.

Em relação ao ambiente educativo, a Sede da Chegança no Samba de Roda Mirim da Vovó Sinhá de Saubara, por exemplo, pode-se observar que o ambiente educativo apresenta-se rico em possibilidades de experiências, sem a necessidade de que este espaço esteja composto por móveis, aparelhos, mídias e outras ferramentas materiais.

Este ambiente educativo é o da Sede da Chegança Fragata Brasileira, em que o espaço tem multifunções, e é composto por mesas e cadeiras de plástico, alguns pandeiros, uma televisão, quadros dos mestres e mestras do Samba e algumas máscaras. Entretanto, Mestre Rosildo organiza este espaço de maneira que todas as crianças e adolescentes possam conviver e compartilhar suas experiências. Da mesma maneira que qualquer pessoa da comunidade pode entrar e assistir o ensaio, colaborar com alguma lembrança de outros tempos, mostrar alguns passos e toques. Assim, o espaço destinado a uma prática educativa específica torna-se um ambiente de infinitas possibilidades de experiências que transcendem o universo do Samba, e promovem possibilidades para o constituir-se humano na sua totalidade.

Na relação entre os mais novos e os mais velhos das manifestações da cultura popular em Saubara, a educação está tão ligada ao cotidiano e a identidade de mestre está tão enraizada na personalidade dos detentores das tradições, que por vezes não percebem que estão educando. Da mesma forma, na Casa de Oxumarê o ambiente educativo é o próprio espaço do terreiro, organizado para a vida cotidiana, a qual é intencionalmente voltada à transmissão de saberes ancestrais e a constituição e fortalecimento da identidade de matriz africana de maneira holística: no varrer do pátio, no sentar-se para uma conversa, ao cuidar do alimento, no trato com a natureza, no sentir as mensagens dos Orixás, na realização dos ritos religiosos. Segundo Botelho & Nascimento:

Os processos educativos nos candomblés são concebidos por meio de uma educação integral. Não se divide o saber, não se separa as disciplinas, somam-se os valores ético-filosóficos ao cotidiano, a educação é para toda a vida, é o desenvolvimento do ser em todas as suas potencialidades (Botelho, 2005). Os candomblés oferecem, em especial, à população negra, subsídios para o desenvolvimento de identidade(s) positiva(s) e amores próprios fortalecidos. (Botelho & Nascimento, 2011, p. 91)

Ainda, Dona Maria do Carmo, marisqueira e rendeira em Saubara, nos relata processo semelhante na organização do ambiente educativo para a apreensão e compreensão dos seus ofícios. Segundo Dona Maria do Carmo, para aprender a mariscagem (ofício tradicionalmente realizado por mulheres) mães, filhas e netas caminham e caminhavam juntas até a maré e lá reunidas catavam mariscos enquanto as crianças ora brincavam de mariscar, ora ajudavam seriamente as mais velhas: *Eu tinha uma faixa de uns 6 pra 7 anos. Todo mundo sentava pra fazer a renda [na porta das casas] junto das mães. [...] Aprendiam fazendo, botando uma almofada junto, a mãe ia fazendo e ia ensinando as filhas.* Enquanto isso, ouviam histórias e conversas da vida das mulheres, aprendiam os cantos (muitas marisqueiras também são sambadeiras e/ou artesãs da palha). Depois, de volta a casa, iam limpar e vender os mariscos. Mais tarde, após o almoço, reúnem-se novamente para trançar o bilro e produzir a renda; ou manusear a palha para a feitura do artesanato. Dona Maria do Carmo diz que aprendeu o bilro ainda na barriga da mãe, ouvindo os bilros baterem enquanto sua mãe trabalhava. Do mesmo modo, Vovô Pedro constituiu-se pescador, Marujo da Chegança e Sambador, imerso no cotidiano dos ofícios e manifestações tradicionais: *Desde o ventre da minha mãe eu sambava. Ela gostava do Samba, cantava. Eles faziam artesanato, ela fazia arupemba, que hoje diz peneira, de palha trançada, e papai fazia balaio, as cestas pra vender, e eles cantavam. Eles cantavam fazendo serão de noite, para poder aumentar o trabalho pra comprar o pão. E eles iam cantando, e a gente também. Ia ouvindo eles cantando, e ia começando a cantar, e aí foi continuando.*

A tradição oral, como apresentado até aqui compõe um conjunto de saberes e conhecimentos que englobam manifestações culturais, fundamentos e ritos para a compreensão do Sagrado, mas também transmite técnicas, saberes e valores humanos pelo ensinamento dos ofícios tradicionais.

Em uma comunidade fundada nos ofícios tradicionais, a identidade se compõe em unidade com a constituição humana e a formação laboral, como foi possível perceber em Dona Maria do Carmo, mas também em Bel: *Hoje eu sou funcionário público, sou agente comunitário de saúde, mas, primeiramente, sou pescador. A minha identidade primeira é de pescador.*

Pela tradição oral, os detentores mantêm ativa a atividade criadora – elo entre a memória e o presente. O conhecimento transmitido, então, não se afasta da realidade cotidiana e não perde sua base ancestral. Pelo contrário, resiste. Pelas transformações e reorganizações, mantém em unidade a ancestralidade, a memória, o presente e a identidade, sempre em constituição. Resistem pela e na atividade criadora, que possibilita que as práticas ancestrais sejam experienciadas no presente com as ferramentas culturais do presente. Reafirmam o passado como vivo no presente, enquanto memória, mas também como prática e existência. A essência ancestral da tradição não se perde porque a maneira como são combinados e reorganizados os elementos no ato da criação é intencionalmente realizada com base nos fundamentos transmitidos de geração em geração, desde África.

A criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem. [...] É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o novo com o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (Vigotski, 2009, pp. 16-17)

Desta maneira, a experiência ocupa lugar de fundamento, como organizadora da cultura e suas relações, e constitui-se por alguns elementos que se articulam do modo específico da Tradição Oral: a fala e a palavra, por onde também se proporciona o ouvir, o observar, o repetir e o fazer.

É importante evidenciar que, durante a pesquisa, tanto na Casa de Oxumarê quanto em Saubara, nos seus ofícios e manifestações tradicionais, houve um consenso espontâneo, na grande maioria das falas das pessoas, em afirmar que a tradição é oral por dois motivos principais: o primeiro é que não há a necessidade da escrita, pelo fato de que se a escrita substituísse a fala,



sequestraria da transmissão de saberes a experiência vivida em coletivo. O segundo é de que a tradição, mantida na oralidade, torna-se mais resistente à colonização do saber, mais resistente à ocidentalização.

A fala permite que os saberes sejam transmitidos entre gerações, mantém essa transmissão fincada na experiência, reafirmando o fundamento de que é preciso viver a tradição, posto que o diálogo acontece na presença das pessoas. Mediados pela fala, mais velhos e mais novos experienciam a tradição, vivendo-a na consciência, no pensamento e no corpo.

A fala, portanto, não dissocia o saber da experiência. Pelo contrário, fortalece a prática do encontro, pois isolada não é capaz de comunicar o todo da compreensão de um saber guardado na oralidade. Sozinha, a palavra não é capaz de inculcar a consciência da ancestralidade na sua totalidade. É necessário “estar”, viver a experiência, guiada e organizada pela fala e pela palavra. É preciso estar, e estar com o outro, na presença material ou na consciência ancestral.

O exercício da fala, ou seja, a maneira de pronunciar as palavras, é também a pronúncia da identidade e da história de quem fala. Os acentos nas frases, os vícios de linguagem e sotaques, os desvios da língua padrão convencional são formas de reconhecimento de uma pessoa em sua coletividade, do percurso histórico comum.

Nos ensaios e apresentações da Chegança existe a pronúncia de palavras fora da língua portuguesa padrão convencional (colonialidade do ser e do saber). Rosildo conta que enquanto crescia na Chegança, não pronunciava todas as letras de forma correta, trocando diversas expressões e palavras e que, ao tempo em que a necessidade dessa compreensão ia surgindo, ele observava e ouvia os mais velhos para reorganizar a sua pronúncia e o seu entendimento a respeito do sentido da canção.

Em relação a questão dos erros e acertos durante o processo educativo, foi possível perceber que não há *necessidade* nem *obrigatoriedade* de interromper momento do convívio para “corrigir” a pronúncia e explicar o seu significado.

A consciência desses significados e (re)significações acontecem em processo, como parte da constituição humana em desenvolvimento. Com o passar do tempo e, na medida em que o pensamento é organizado, organiza-se também a relação da pessoa com as palavras e o lugar que estas ocuparão na pronúncia de mundo da pessoa e do coletivo. Não utiliza-se o termo “corrigir” neste caso pois, no entendimento de que é processo, não há o erro, mas um momento do desenvolvimento. Ao invés de concentrar-se em explicar, o processo educativo proporciona o acúmulo de experiências pela observação e pela repetição. Os participantes, como protagonistas do processo de instrução, observam os demais na busca pelo educar-se, recorrem ao outro, uns aos outros, para solucionar suas dúvidas. Assim, a repetição dá a oportunidade cotidiana da auto regulação, do “educar-se e aprender-se”, pela atenção à maneira com que o outro realiza a fala, a ação, o movimento, o toque. O processo ocorre pelo surgimento do interesse e da necessidade do entendimento, pelo exercício da consciência de si e de sua atividade, pela consciência do outro e da coletividade presentes pelo agora e pela ancestralidade.

Na Casa de Oxumarê também se percebe a mesma característica dos processos educativos. Não há a *obrigatoriedade* de se contar tudo à priori. Todas as informações serão experienciadas e oportunizadas a seu tempo, e o processo educativo se concentra portanto na fala voltada para a experiência direta, concreta.

Nota-se aqui que a maneira de entender o sentido de erro e acerto nas práticas educativas da tradição oral de matriz africana promove o fortalecimento das relações daqueles que compõem o ambiente educativo, aumenta o interesse pela permanência e fortalece a consciência de que são parte do processo de instrução de si e dos demais, de seu enraizamento cultural. Na educação escolarizada institucional, pelo contrário, o sentido de erro e acerto ou da avaliação aparece como um momento

de falha, constrangedor, que diminui a pessoa na sua humanidade em relação àqueles que compartilham o momento educativo, efetivando um controle social:

A dicotomia entre acerto e erro, conhecimento e ignorância, saber e não-saber é assumida como fio condutor da atividade escolar. A avaliação, demarcando fronteiras, facilita o isolamento dos sujeitos. A ação escolar fortalece o pensamento convergente, a subordinação às normas e a propagação das ideias de reprodução e conformismo. O discurso da incompetência articula controle e organização, dando sentido à classificação produzida nas práticas pedagógicas cotidianas e à exclusão escolar. Através destes mecanismos a sociedade burocratizada define quem está autorizado a *saber*, quais são as vozes sociais reconhecidas; insere em territórios distintos, com valores diferentes na hierarquia social, o conhecimento e a ignorância, produzindo o sucesso e o fracasso. (Estebán, 2002, p. 103)

Segundo a autora, nos processos avaliativos a relação de erro e acerto evidencia processos discriminatórios e de exclusão que atingem majoritariamente as populações negras e periféricas. Na lógica escolarizada o erro atua sobre critérios de classe, raça e gênero, mas se associa no cotidiano educativo à pessoa, tronando o erro individual, destituídas pela sociedade e para si da possibilidade de saber.

Então, destaca-se a diferença entre os processos educativos da tradição oral de matriz africana e aqueles baseados na mentalidade escolarizada eurocentrica. Nestes há a centralidade da explicação e da descrição em detrimento das experiências, numa concepção bancária (Freire, 2014). Por outro lado, na oralidade, o exercício da fala une-se às experiências, e estes se orientam mutuamente em práxis, em união de existência e consciência.

Por isso, é possível dizer que pelo exercício da fala aliado às experiências no cotidiano na educação pela tradição oral de matriz africana acontecem processos educativos de constituição humana. A materialidade do mundo presente nos objetos e nas relações sociais são levados à consciência por meio dos acréscimos ao significado das palavras. Na constituição da pessoa está presente o todo vivido.

É importante perceber ainda que a auto-identificação da matriz africana implica no constante diálogo entre o cotidiano e a Tradição. Isto quer dizer que o não-físico e o passado estão vivos no presente e dele indissociados, fazendo com que os aspectos externos e internos do significado da palavra - o ato de falar, e a consciência - tenham como fio condutor a ancestralidade de matriz africana, desde África até os dias de hoje. Neste sentido, o exercício da fala na tradição oral de matriz africana é o veículo que proporciona a unidade entre as pessoas e a sua ancestralidade, organizando a continuidade das tradições, num processo secular de resistência.

## **Da Matriz Africana e dos Processos de Resistência**

Durante o percurso de pesquisa foi possível perceber a relação com a questão da matriz africana nos contextos investigados. Esta relação se desenvolve de maneiras diferentes na medida em que se constitui também em contextos diferentes. Entretanto, a essência da tradição oral está em reconhecer a sua ancestralidade africana e, a partir disso, (re)conhecer-se nela.

De acordo com o que foi apresentado, essas diferentes formas de se relacionar com a ancestralidade africana ocorrem, dentre outros aspectos, pelo fato de haverem lacunas históricas que foram preenchidas ao passar dos séculos pela memória coletiva, e reorganizadas de modo a identificar como “de matriz africana” fazeres, saberes, histórias e culturas de diversos povos

africanos submetidos à escravidão, inclusive na criação de uma nova língua, como apresentado anteriormente.

Para nós, a criação de uma língua comum e a preservação das suas religiões através de nichos de resistência, usando muitas vezes uma tática ambivalente que era confundida como *cristianização*, foram os dois fatores culturais mais relevantes dentro do contexto de escravidão e que possibilitaram a resistência social do negro, até os nossos dias. O primeiro partiu de uma mudança no seu falar, evoluindo do fragmentado das diversas línguas para o geral. O segundo foi um movimento conservador (de conservação da cultura), isto é, através de táticas de acomodação, procurou conservar a sua identidade étnica via mundo religioso. (Moura, 2014, pp. 241-242)

Essa reorganização foi uma reação necessária, um movimento pela sobrevivência a partir daquilo que se dispunha, não apenas para o manter-se vivo, mas uma reação contra o rompimento total com a própria história e ancestralidade – a colonização do ser, do saber e do poder.

Em função dos diferentes percursos históricos e das diferentes formas de viver a matriz africana (espiritualidade, trabalho, cultura), as maneiras de reconhecimento da própria ancestralidade também são diferentes. Entretanto, apesar das características externas (aparentes) serem diferentes, o movimento interno de busca por si, pela sua história, identidade e ancestralidade (essência) é o mesmo.

A Casa de Oxumarê funda a constituição do seu candomblé nas tradições ancestrais Jeje-Nagô, com influência do Ketu. Isto quer dizer que a língua matriz vem do Yorubá e que são estas as referências que organizam todo o Sagrado, toda a estrutura hierárquica, ritual e cotidiana do terreiro.

Entretanto, é importante dizer que o fato de ter uma matriz determinada não garante nem se refere a um aspecto de “pureza” étnica, epistêmica ou filosófica. Nas tradições de matriz africana, tal afirmação seria uma inverdade profunda, que não poderia jamais confirmar-se nos processos históricos de formação do candomblé no Brasil. Na verdade, a matriz no candomblé determina o caminho mais forte da ligação daquela casa com a mãe África, mas não no sentido de caminho único. Segundo Botelho & Nascimento (2011) em África, as diversas nações que compõem hoje a formação social brasileira são, na sua maioria, monoteístas. E a configuração dos candomblés no Brasil revela justamente as conformações que se deram a partir dos resgates coletivos de memória de cada um desses povos. Ainda, segundo Machado (2013):

No terreiro, vive-se a memória de uma África ancestral na sua complexidade atualizada. A memória ancestral reorganizou a identidade coletiva de negros e negras escravizados no Brasil. A preocupação pela legitimidade da tradição é, de fato, uma preocupação notória com a preservação da identidade sem a qual não haveria identidade. É a tradição do pensamento africano, da ancestralidade negra na íntegra. [...] Trata-se, portanto, de uma forma de atualização que podemos considerar legítima na essência que advém de uma experiência coletiva e que tem a sua própria lógica. Lógica que se faz pela reexistência, como fenômeno de transformação cognitiva pela interrelação de seres e saberes compartilhados. Seres que, expatriados pela diáspora, resignificaram seus papéis, organizando-se em torno de uma identidade ancestral. Neste sentido, a matriz cultural africana vivenciada nos terreiros carrega, na sua gênese, um conteúdo nem sempre simbólico, com princípios e valores que vão se reorganizando e nos organizam, dialogando com entidades de todos os tempos para os quais viver é um ato sagrado, e nós recebemos este legado. (pp. 52-53)

Nas manifestações tradicionais das culturas populares e nos ofícios tradicionais de matriz africana, geralmente não se conhece de maneira mais definida, como nos terreiros, qual a origem étnica, de grupo ou nação. Entretanto, o entendimento da ancestralidade de matriz africana constitui com força igual a identidade e a humanidade daqueles que detêm essa consciência ancestral. Como continuidade dos processos de resistência contra todo esvaziamento histórico-identitário proporcionado pela colonização, na medida em que exercem sua consciência ancestral, como consciência intencionada para o estar no e com o mundo, os detentores das tradições descendentes de África, buscam reconstituir sua história, como é o caso do que acontece em Saubara.

Em Saubara, a geração mais nova promove entre si e para a comunidade, uma busca de referências de suas origens em África, para entenderem mais profundamente os processos que os constituem, que constituíram seus antepassados e que reverberam até hoje nas suas tradições.

Tanto na Casa de Oxumarê quanto em Saubara, pode-se afirmar, a partir da observação empírica, que a tradição oral de matriz africana provoca a consciência ancestral que constitui pessoas que se colocam numa postura resistente e insurgente perante o mundo, a partir de uma nova pronúncia do mundo.

Desta maneira, o exercício da consciência ancestral torna-se elemento educativo para a liberdade. A única forma possível de ser livre, segundo Freire (2014; 2015) é a conscientização para uma nova pronúncia do mundo, por meio de uma ação cultural, por meio da educação. Desta maneira, o exercício da consciência ancestral é o processo educativo que conduz à liberdade. Este processo, de recuperação das referências epistemológicas para uma nova leitura do mundo pode ser entendido também como um processo de descolonização (Maldonado-Torres, 2008).

Nos referimos a lo que se puede considerar como un grito de espanto por parte de un sujeto viviente y donador de sentido ante la aparición del mundo moderno/colonial que plantea la dispensabilidad de ciertos sujetos humanos como elemento constitutivo de su avance civilizatorio y de expansión global. La idea de descolonización también comprende el primer momento del giro des-colonial propiamente hablando. Este se trata de un cambio radical en la actitud del sujeto que confronta o es testigo de la expansión de este mundo de amos y esclavos. La actitud des-colonial nace cuando el grito de espanto ante el horror de la colonialidad se traduce en una postura crítica ante el mundo de la muerte colonial y en una búsqueda por la afirmación de la vida de aquellos que son más afectados por tal mundo. (pp. 66-67)

As marcas estruturais do racismo, base do sistema-mundo moderno/colonial, historicamente sufocam as identidades, estéticas, direitos e história daqueles que foram historicamente desumanizados nos processos de escravidão. Entretanto, na continuidade dos movimentos de resistência os grupos e comunidades tradicionais de matriz africana permanecem reafirmando perante o mundo as suas formas de resistir e reexistir.

A educação, dessa forma, passa a compor o caráter de resistência das tradições de matriz africanas no Brasil. A educação passa a ser o caminho para a liberdade e para a consciência de saber-se detentor de uma tradição, de uma ancestralidade que remete à presença manifesta do coletivo no indivíduo em unidade Eu-Nós.

O caminho da liberdade é o de saber-se detentor e da consciência de que, sendo detentor, é dele o poder e o dever de contar a própria história. A educação pela transmissão de saberes orais promove a emergência de um ser humano que, imbuído de sua identidade ancestral, assume responsabilidade pela própria existência e pela existência do outro. E, nesse sentido, volta-se à libertação do outro, num processo mútuo de constituição da consciência liberta (Freire, 2014). Os

processos educativos de transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana constituem seres humanos de consciência comunitária, onde o exercício da identidade ancestral (identidade étnica) é o ato de resistir.

Os grupos e comunidades tradicionais de matriz africana colaboradores desta pesquisa organizam-se no sentido de promover a toda comunidade a oportunidade de conscientização por meio de experiências educativas em oficinas, encontros, formações, além de estarem integralmente abertos ao acolhimento de futuros detentores, mestres e mestras, bem como voltados ao reconhecimento dos seus mais velhos e da responsabilidade com ambos. Desta maneira, promovem a organização própria da circulação dos saberes, sem o viés ocidental guiando suas relações. (Re)Constituem-se em comunidade, decolonizando-se mutuamente, libertando-se uns aos outros. Conscientizando-se em coletividade, pois os processos educativos acontecem a partir das referências próprias, enraizadas nas próprias tradições. Modificam-se e modificam o mundo.

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. (Fanon, 1968, p. 26)

Depois de séculos, reterritorializam-se. Transformam suas comunidades, fazem da transmissão de saberes tradicionais de matriz africana um movimento de resistência insurgente. A reterritorialização se dá no entendimento de que são as pessoas, em si, a tradição. Por esta razão é que o ato de esvaziamento das culturas tradicionais é um ato de desumanização, de negação de identidades. Ser detentor significa em primeiro, ser a tradição. Assim, o movimento de transmissão dos saberes tradicionais torna-se um movimento pela vida, pela existência das pessoas enraizadas em sua ancestralidade.

Diante do que foi apresentado, conclui-se que a transmissão de saberes pela tradição oral de matriz africana é processo educativo de constituição humana porque funda na pessoa o conhecimento, a cultura historicamente produzida, a consciência da ancestralidade. Dialoga as experiências para a constituição de novos conhecimentos, dando continuidade ao movimento da tradição. Constitui-se e constitui o outro e, estes, constituídos de consciência intencionada até o mundo reorganizam-se, reorganizando o mundo, em unidade consciência-mundo.

## Referências

- Barros, D. (2017). *Educação, Resistências e Tradição Oral: A transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.
- Botelho, D., & Nascimento, W. F. do. (2011). Educação e Religiosidades Afro-Brasileiras: a experiência dos candomblés. In G. Silva-Filho, M. A. De O. Lopes (Orgs.). *Fragments of diasporas africanas no Brasil: Sociedade, escravidão, cultura e religiosidades*. São José: Premier.
- Calvert, L.-J. (2011). *Tradição oral e tradição escrita*. Tradução de W. Ferreira Netto, M. de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial.
- Carvalho, J. J. (2007). Espetacularização e Canibalização das Culturas Populares. In: Ministério da Cultura, *I Encontro Sul-Americano das Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares*. São Paulo: Instituto Polis.

- Castillo, L. E. (2010). *Entre a oralidade e a escrita: A etnografia nos candomblés da Bahia*. Salvador: EDUFBA.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Estebán, M. T. (2002) *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Freire, P. (2011). *Educação como Prática da Liberdade*. (14ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Extensão ou comunicação?* Tradução de R. D. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, F. dos S. (2015) *Mocambos e quilombos: Uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma.
- Hampaté Bâ, A. (2010). A Tradição Viva. In J. Ki-Zerbo (Org.) *História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África* (pp. 167-212). Brasília: UNESCO.
- Machado, V. (2013). *Pele da Cor da Noite*. Salvador: EDUFBA.
- Maldonado-Torres, N. (2008) La descolonización y el giro des-colonial. *Revista Tabula Rasa*. Bogotá, 9, 61-72.
- Mignolo, W D. (2005). A Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. CLACSO: Buenos Aires.
- Mota Neto, J. C da. (2008) *A Educação no Cotidiano do Terreiro: Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém.
- Moura, C. (1989). *História do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989.
- Moura, C. (2014). *Dialética radical do negro brasileiro*. São Paulo: Fundação.
- Munanga, K. (2012). *Negritude - Usos e Sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Peraci, E. M., & Assis, Y. S. O. A. (2011) O ensinar e o aprender para as quebradeiras de coco-babaçu como um patrimônio relacional. In E. Tunes (Org.), *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: e-papers.
- Pequeno, S., & Barros, D. (2015). Preconceito e educação estética na educação musical. In P. Pederiva & A. Martínez, *A escola e a educação estética*. Curitiba: CRV.
- Pequeno, S., Barros, D., & Ribeiro, J. (2018). Cultura, Educação e Tecnologias Digitais na Perspectiva Histórico-Cultural. In P. Pederiva, D. Barros & S. Pequeno (Orgs). *Educar na Perspectiva Histórico-Cultural: Diálogos vigotskianos*. Campinas: Mercado de Letras.
- Prandi, R.. (2010) De africano a afro-brasileiro: Etnia, identidade e religião. In E. de A Pereira, & R. Daibert Jr. (Orgs.), *Depois, o Atlântico: Modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana*. Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Reis, R. H. dos. (2011) *A Constituição do ser humano: Amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, PS: Autores Associados.
- Rocha, R. M. C. (2011). *A Pedagogia da Tradição: As dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras*. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais – UFBA. Salvador.
- Vansina, J. (2010) A Tradição Oral e sua Metodologia. In J. Ki-Zerbo (Org.), *História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África* (pp. 139-166). Brasília: UNESCO.
- Vigotski, L. S. (1996) *Teoria e Método em Psicologia*. Martins Fontes: São Paulo.
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas Tomo I – Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología*. Tradução de J. M. Bravo. Madrid: Visor.

Vigotski, L. S. (2004). *A transformação socialista do homem*. Tradução de N. Dória.

<http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>

Vigotski, L. S. (2007). *Pensamiento y habla*. Tradução de A. A. González. Buenos Aires: Colihue.

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e Criação na Infância*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática.

## **Sobre o Autores**

### **Daniela Barros Pontes e Silva**

Universidade de Brasília

[danibps@gmail.com](mailto:danibps@gmail.com)

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB); Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – GEPPE; e Pesquisadora do Grupo Educação, Saberes e Decolonialidades.

### **Saulo Pequeno Nogueira Florencio**

Universidade de Brasília

[saulopequeno1@gmail.com](mailto:saulopequeno1@gmail.com)

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB); Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – GEPPE; e Pesquisador do Grupo Educação, Saberes e Decolonialidades.

### **Patrícia Lima Martins Pederiva**

Universidade de Brasília

[Pat.pederiva@gmail.com](mailto:Pat.pederiva@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4434-6671>

Professora de Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – GEPPE; Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB).

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 91

23 de julho 2018

ISSN 1068-2341

---



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

---



arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitía**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,  
México

**Pedro Flores Crespo** Universidad  
Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad  
de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev, Israel

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University, UK

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University