



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Educação, Resistências e Tradição Oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais

Daniela Barros Pontes e Silva

Orientação: Patrícia Lima Martins Pederiva

**Brasília
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB277e BARROS, Daniela
Educação, Resistências e Tradição Oral: a
transmissão de saberes pela oralidade de matriz
africana nas culturas populares, povos e comunidades
tradicionais. / Daniela BARROS; orientador Patrícia
PEDERIVA. -- Brasília, 2017.
217 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Educação. 2. Perspectiva Histórico-Cultural. 3.
Tradição Oral. 4. Culturas Populares. 5. Povos e
Comunidades Tradicionais. I. PEDERIVA, Patrícia,
orient. II. Título.

Daniela Barros Pontes e Silva

**Educação, Resistências e Tradição Oral: a transmissão de saberes pelas
oralidades de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades
tradicionais**

Dissertação de Mestrado apresentado
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília, em
26/06/2017.

Linha de pesquisa EAPS – Escola,
Aprendizagem, Ação Pedagógica e
Subjetividade na Educação.

Orientadora: Patrícia Lima Martins
Pederiva

Brasília

2017

Daniela Barros Pontes e Silva

Educação, Resistências e Tradição Oral: a transmissão de saberes pelas oralidades de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
Linha de pesquisa EAPS – Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Dissertação defendida e aprovada em 26/06/2017.

Comissão examinadora:

Profª. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora) – PPGE/FE/UnB

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto – PPGED/UEPA

Profª. Dra. Joelma Carvalho Vilar – DED/UFS

Profª. Dr. Ana Tereza Reis da Silva – PPGE/FE/UnB

Brasília

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço e peço licença aos Orixás, aos mais novos e aos mais velhos.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

À banca examinadora, por todas as contribuições e pelo cuidado durante todo o caminho: ao Professor João Colares, pela parceria imediata, pelo carinho e humanidade com que trouxe todas as preciosas contribuições; à Professora Ana Tereza pelo crescimento proporcionado desde a graduação e pelas ricas e cuidadosas contribuições a este trabalho; à Professora Joelma Villar, por toda convivência, todas as reflexões e toda generosidade, desde sempre.

Este trabalho é fruto não apenas de um esforço individual em tentar compreender porque somos o que somos, e como chegamos ao que nos tornamos. É conquista de esforços coletivos, de contribuições que ultrapassam o campo acadêmico.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, Sandra e Luiz, por sempre permitirem que eu vivesse a minha vida da maneira que acredito, buscando me encontrar na incoerência daquilo que Sou. Por me fazerem humana, na convivência diária. Pelo apoio e amor incondicional. Amo muito vocês!

Aos meus avós: Vô Silva, Vó Dulce, Vô Chico e Vó Cida. Pelas raízes, pela infância, pelas marcas deixadas em mim e que me constituem. Pela permanência ancestral na minha identidade. Cidinha Barros, você é linda e eu te amo!

Aos meus irmãos e irmã: Dione, Tiago, Daniel, Pedro e Téo. Por cada momento vivido, por toda vida compartilhada, pela oportunidade de viver cada relação de maneira única. Pela diversidade das relações na unidade do Amor.

À Karla, por não me deixar esquecer que o importante é ser feliz.

À Karen, ao Luca, à Alice, Arthur e Bruno por só acrescentarem alegrias ao meu viver.

Aos meus sogros e cunhada: Aymêe, Vanderlei e Thayná. Pelo apoio, sempre, e pela compreensão em meio a tantas ausências.

À D. Lourdes, por todo carinho, Amor e cuidado.

Ao meu companheiro, Saulo. Espelho da minha alma, razão do meu sorriso. Essência de tudo que sou, do que fui e do que seremos. Obrigada por compartilhar cada minuto comigo. Obrigada por poder viver ao seu lado. Obrigada pelo que somos! Amo você eternamente. Unidade afeto-intelecto-espiritual: a menor unidade daquilo

que me identifica no mundo, meu Amor! Obrigada por toda dedicação, pelo caminhar diário, pela honestidade e amizade com que construímos nossa vida, nossa casa, nossa família. Obrigada por significar o acordar e o dormir ao seu lado. Te amo, marido! Obrigada pelas nossas pesquisas, nossos trabalhos, nossos estudos.

Obrigada Margarida! *In memoriam*. Sua companhia diária, mesmo que na memória, acalanta meu coração. 🐾

À minha orientadora e amiga Patrícia Pederiva. Por permitir que meu caminhar acadêmico seja mais que uma formação profissional...muito mais. Obrigada por permitir que eu me constitua em minha humanidade, com você. Por tudo que é impossível descrever. Sou mais feliz por conviver com você. Obrigada por transformar, permitir, libertar, incentivar, confiar, criar. Obrigada por me fazer acreditar em mim. Por me fazer voar. Obrigada por me mostrar que é possível. Obrigada por trazer sonhos à realidade. Você é verdade, generosidade. Pat, só te tenho Amor e Gratidão! Te disse isso em 2014, na monografia, reafirmo agora todo o Amor, reverência e gratidão.

Ao grupo de pesquisa do qual faço parte: GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas, por todo aprendizado e experiência. Obrigada, especialmente, à Andréia, Augusto, Patrícia Amorim e Ricardo pela amizade, companheirismo, cumplicidade e confiança. Obrigada Cadija, por todo carinho, sempre.

Gostaria de agradecer aos professores que marcam minha constituição: Professor Erasmo, meu professor na graduação em Pedagogia, obrigada por me inspirar desde o primeiro momento a ser coerente comigo mesma, a não fechar os olhos para as lutas necessárias, a não ter medo de defender o que acredito. Levo comigo toda experiência vivida. À Professora Renísia, por acordar em mim um olhar adormecido. À professora Ana Tereza por acreditar sempre, pelo crescimento e parceria. Ao professor Renato Hilário, pela humanidade e humanização. Pelo exemplo de ética e coerência na existência e nas relações, pela rica contribuição teórica a este trabalho. Aos quatro, pela amizade.

À Amanda, Manoel, Dharana, Catherine, Mariza, Madú e Flaésio: por absolutamente tudo!

Obrigada Má, Cláudio, Ti, Farage, Greg e Gui, pela amizade verdadeira, sempre, pelas conversas que começam num dia e terminam no outro, amamos vocês demais!

Obrigada aos parceiros e colaboradores desta pesquisa: A **Casa de Oxumarê**, por me receber com tanto Amor e me fazer sentir verdadeiramente em Casa. Ao **Babá Pecê** pelo acolhimento tão carinhoso, pela permissão de realizar o trabalho. À **Sandra de Yemanjá, Dona Janete e Kátia**, por partilharem conosco suas histórias de vida, seus saberes. Por preencherem nosso coração com afeto e humanidade. Por me deixarem crescer, com vocês. A Casa de Oxumarê fez raiz em meu coração. Axé!

À cidade de Saubara, por nos receber de braços abertos, como filhos. Obrigada aos mestres e mestras dos saberes tradicionais da **Chegança Fragata Brasileira, do Samba de Roda das Raparigas e do Samba de Vovô Pedro, da Chegança de Mouros Barca Nova Feminina, do Samba de Roda Mirim da Vovó Sinhá, pela Chegança Fragata Brasileira Mirim, da Casa da Rendeira, das Mulheres Marisqueiras, das Artesãs da Palha, dos Pescadores**. Obrigada pela parceria tão generosa para este trabalho. Por abrirem suas casas, seu tempo e compartilharem memórias por vezes, tão particulares. Obrigada por nos permitir sentir como parte das suas vidas. Nominalmente, obrigada à **Rosildo, Arnaldo, Zinoel, Seu Betinho, Bel, Eliege, Vovô Pedro, Dona Creonice, Seu Fernando, Seu Crispim, Seu Mateus, Dona Maria do Carmo, Dona Fiiinha**. O que vocês fizeram é inquantificável. Obrigada de coração! Este trabalho é nosso, espero que gostem!

Obrigada **Xauã Tupinambá**, pelo despertar de tantas reflexões.

Agradeço especialmente ao **Rosildo**, por todas as portas abertas, por acreditar e permitir esta pesquisa. Agradeço também, do meu lugar de educadora, por tudo que você faz em nome da educação da qual partilho a luta. De hoje em diante, me espelho em você, Mestre!

Obrigada à **Dona Idália, Dona Ana e Renan, da Anne's Pousada**, por nos fazerem sentir em casa e em família durante todo o campo em Saubara.

Obrigada **Makota Valdina**, pelo sim imediato e pelos caminhos que virão.

Gostaria de agradecer àquelas pessoas que tornam possível podermos estudar e conviver na Faculdade de Educação. Aqueles sem os quais nada aconteceria. Aos funcionários da limpeza, segurança e secretaria. Obrigada PPGE. Agradeço imensamente a todos e a todas!

Ao Seu Hildebrando, Dona Rita e Dona Dalva pelas conversas e pela amizade.

Enfim, obrigada às boas Energias Cósmicas do Universo que agiram para que o meu caminho fosse como foi.

Obrigada Vigotski, Paulo Freire, pelo olhar humano para a vida, no mundo e com ele, em unidade.

Obrigada, Seu Exú, minha Mãe Yemanjá pela proteção amorosa, por guiar e cuidar da minha cabeça, meu Pai Xangô por me manter na linha da justiça com força e coragem, obrigada Oxumarê.

Obrigada Hermes Trismegisto e Lao Tsé! Bob Marley. Obrigada Buda, Krishna, Jah. Obrigada a todos os santos e orixás, fadas, duendes, bruxas, espíritos, caboclas e boiadeiros, marujos, sereias, seres encantados e elementais. Obrigada à Natureza, minha primeira ancestralidade, o antes, do antes. Obrigada ao Sol e a Lua, às estrelas, cachoeiras e ao Mar, pela continuidade eterna.

*Com carinho, gratidão e profundo respeito às
manifestações tradicionais das culturas populares,
povos de terreiro e comunidades tradicionais
de matriz africana da latinoamérica.*

*Por uma educação mais humana, humanizadora,
anti-racista e não racializada.*

RESUMO

O trabalho aborda a educação pelas tradições orais de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. Por meio da oralidade é possibilitada a constituição humana fundada na ancestralidade, resistindo à pressão dos processos de dominação da modernidade/colonialidade e da mentalidade escolarizada, de base eurocêntrica. Nesta maneira de educar, se formam e permanecem as identidades ancestrais, não se perdem da memória o longo caminho de resistência ao colonialismo dos antepassados. Não desvincula-se o passado do presente, a educação da vida. Foi realizada pesquisa etnográfica em grupos e comunidades tradicionais de matriz africana, com base nas contribuições da perspectiva histórico-cultural, na busca pela compreensão dos processos educativos de constituição humana. Propõe ainda um diálogo com o pensamento freireano e com o pensamento decolonial. Partindo do pressuposto bibliográfico de que no Brasil, pela tradição oral de matriz africana, se perpetuam a história e a ancestralidade por meio de transmissões de saberes e conhecimentos entre gerações ao tempo em que resiste aos movimentos históricos de dominação, a pesquisa atende ao objetivo de: investigar como acontecem os processos educativos na tradição oral de matriz africana e de que maneira contribuem para a constituição humana das pessoas que compõem suas comunidades. Foi realizada pesquisa na Casa de Oxumarê, Salvador - BA, e nos ofícios e manifestações tradicionais das culturas populares de Saubara - BA, com destaque para a Chegança e o Samba de Roda e a renda de bilros. As reflexões emergidas a partir do campo apontam para a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana como um processo educativo de constituição humana, cujo fio condutor é o exercício e a consciência da ancestralidade. Além disso, enuncia-se que o exercício da consciência ancestral torna-se elemento educativo para a liberdade, na medida em que os grupos e comunidades tradicionais de matriz africana permanecem reafirmando perante o mundo suas formas de resistir e reexistir.

Palavras-chave: Educação; Perspectiva Histórico-Cultural; Tradição Oral; Culturas Populares; Povos e Comunidades Tradicionais.

ABSTRACT

This is a research in education on the oral tradition of African matrix in popular cultures, traditional groups and communities. Through the oral tradition happens the human constitution grounded in the ancestrality, resisting the domination processes of the Eurocentric modernity/coloniality and schooled mentality. In this way of educating, the ancestral identities are formed and can thrive, they are not loosened from memory along the historical resistance path since the ancestors and the colonialism. It is not possible to unlink past from present, education from life. Is is an ethnographic research in traditional groups and communities of African matrix, theoretically based on the historical-cultural perspective, trying to understand the educative processes of human constitution. Proposes a dialog with the Paulo Freire's thinking and the decolonial thinking, given the research characteristics. Assuming, from the bibliography, that by the oral tradition of African matrix, in Brazil history and ancestry are perpetuated by the transmission of wisdom and knowledge through generations, and at the same time resisting the historical attempts of domination, the research answers to the following objective: investigate how the educative processes in the oral tradition of African matrix happens, and how this processes contribute to the human constitution of the communities' people. The research happened in the Casa de Oxumarê, Salvador - BA, and in the traditional works and popular cultures of Saubara - BA, specially with the traditions of Chegança, Samba de Roda and Bilro embroidery. From the field research, the emerging reflections point to the transmission of wisdom and knowledge through the orality of African matrix as a educative process of human constitution that has the conscience and exercise of the ancestrality as its guideline. It also points to the conscience of the ancestrality as an educative element to freedom, as the traditional groups and communities of African matrix keep reaffirming to the world its ways of resisting and re-existing.

Keywords: Education; Historical-cultural perspective; Oral tradition; Popular cultures; Traditional groups and communities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto de navio negreiro em 1882. Foto: Marc Ferrez.	29
Figura 2 - Ilê Axé Iya Nassó Oká, conhecido como Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho, Salvador - BA. Foto: <bahiaeconomica.com.br>	46
Figura 3 - Casa de Oxumaré, Salvador, BA. Foto: <casadeoxumare.com.br>.....	47
Figura 4 - Tambor de Crioula do Maranhão. Grupo Flor do Maracujá. Foto: <blogsoestado.com.br>.....	48
Figura 5 - Dossiê IPHAN Samba de Roda do Recôncavo Baiano. Foto: Luiz Santos.	51
Figura 6 - Chegança/Marujada - Chegança dos Marujos Fragata Brasileira. Foto: <facebook.com/cheganca-dos-marujos-fragata-brasileira>.....	51
Figura 7 - Foto de campo Daniela Barros.....	89
Figura 8 - Fotos de campo Daniela Barros	90
Figura 9 - Altar Casa de Oxumarê. Foto Daniela Barros.....	92
Figura 10 - Caminhada pela vida e liberdade religiosa. Fotos Daniela Barros.....	94
Figura 11 - Sandra de Yemanjá. Foto: Saulo Pequeno/Acervo: Daniela Barros	96
Figura 12 - Sandra de Yemanjá. Foto: Saulo Pequeno/Acervo: Daniela Barros	97
Figura 13 - Dona Janete. Foto: Daniela Barros.....	99
Figura 14 - Dona Janete. Foto: Daniela Barros.....	100
Figura 15 - Dona Janete. Foto: Saulo Pequeno/Acervo: Daniela Barros.....	100
Figura 16 - Kátia. Foto Daniela Barros.....	102
Figura 17 - Kátia. Foto Daniela Barros.....	104
Figura 18 - Kátia. Foto: Saulo Pequeno/Acervo: Daniela Barros.....	105
Figura 19 – Fonte: Google Maps.	106
Figura 20 - Dona Rita da Barquinha. Foto: Daniela Barros	109
Figura 21 - Bumba-Meu-Boi, Saubara. Foto: Reinilson do Rosário.	110
Figura 22 - Lavagem do Adro da Igreja. Foto: Saubara da Bahia, página do Facebook.	110
Figura 23 - Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, Salvador, 2017. Foto: Daniela Barros.	112
Figura 24 - Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, Salvador, 2017. Foto: Daniela Barros.	113

Figura 25 - Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, Salvador, 2017. Foto: Daniela Barros.	114
Figura 26 - Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, Salvador, 2017. Foto: Daniela Barros.	115
Figura 27 - Ensaio da Chegança, aquecimento do couro dos pandeiros pelo fogo. Foto Daniela Barros.....	117
Figura 28 - Ensaio da Chegança, aquecimento do couro dos pandeiros pelo toque. Foto Daniela Barros.	117
Figura 29 - Ensaio da Chegança, formação do cordão. Foto Daniela Barros.....	118
Figura 30 - Samba Mirim da Vovó Sinhá Imagens: Reinilson do Rosário	120
Figura 31 - Dona Creonice. Foto Daniela Barros	122
Figura 32 - Vovô Pedro. Foto Daniela Barros	123
Figura 33 - Vovô Pedro. Foto Daniela Barros	124
Figura 34 - Seu Pedro e Dona Creonice. Foto Daniela Barros.....	125
Figura 35 - Seu Fernando. Foto Daniela Barros	127
Figura 36 - Seu Fernando. Foto Daniela Barros	128
Figura 37 - Rosildo do Rosário. Foto Daniela Barros	129
Figura 38 - Rosildo do Rosário. Foto: Página do Facebook Marujada Saubara.....	130
Figura 39 - Rosildo e o filho João. Foto Daniela Barros	131
Figura 40 - Dona Fiinha. Foto: Saulo Pequeno/Acervo: Daniela Barros	133
Figura 41 - Acervo pessoal de Dona Fiinha.....	134
Figura 42 - Bel na Sede da Chegança. Foto de Daniela Barros.....	135
Figura 43 - Bel. Foto: Daniela Barros.....	136
Figura 44 - Seu Betinho. Foto Daniela Barros.....	138
Figura 45 - João Pedro Pitombo/Folhapress, 18/02/2017	140
Figura 46 - Zinoel Fontes. Foto Daniela Barros	141
Figura 47 - Zinoel e Seu Fernando. Foto Daniela Barros	142
Figura 48 - Zinoel e a Chegança Mirim. Foto Carol Garcia. Catálogo Saubara em Movimento	143
Figura 49 - Eliege Santiago. Foto Daniela Barros	144
Figura 50 - Eliege e Daniela. Foto: Saulo Pequeno/Acervo: Daniela Barros.....	146
Figura 51 - Seu Crispim.....	147
Figura 52 - Seu Crispim. Foto Daniela Barros	148
Figura 53 - Arnaldo do Rosário. Foto Daniela Barros.....	150

Figura 54 - Arnaldo do Rosário. Foto Daniela Barros.....	151
Figura 55 - Seu Mateus. Foto: Daniela Barros	153
Figura 56 - Seu Mateus. Foto Daniela Barros.....	154
Figura 57 - Dona Maria do Carmo. Foto Daniela Barros	156
Figura 58 - Dona Maria do Carmo e Daniela. Foto: Saulo Pequeno/Acervo: Daniela Barros	157
Figura 59 - Ensaio do Samba de Roda Mirim. Foto Daniela Barros	170
Figura 60 - Cotidiano na Casa de Oxumarê. Foto Daniela Barros	172
Figura 61 - Cotidiano na Casa de Oxumarê 2. Foto: Daniela Barros	173
Figura 62 - Seu Fernando e Zinoel buscando uma letra pelo canto e pela memória. Foto Daniela Barros	177
Figura 63 - Legenda de Seu Betinho: Raimundo José Dos Santos “Betinho De Saubara” – Padre Capelão; Rosildo Moreira do Rosário “Rosildo” – Marujinho; Dionísio Bispo do Rosário “Duca” – Contramestre; Zinoel de Araújo “Zi” – General. Acervo da Chegança de Marujos Fragata Brasileira.	202
Figura 64 - Em ordem, da esquerda para a direita e de cima para baixo: Seu Betinho, Rosildo com o filho João e Zinoel.....	203
Figura 65 - Legenda Seu Betinho: Bispo Barbosa “Bispo” – Porta-Bandeira; Raimundo Bento Do Rosário “Mundinho De Janinha” – Pilôto; Raimundo José Dos Santos “Betinho De Saubara” – Padre Capelão; Luís Fernando Dos Santos “Guga” – Marujo ; Valdir Nilson Dos Santos. Acervo da Chegança de Marujos fragata Brasileira.	204

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 DA EDUCAÇÃO, SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA, O SABER, A TRADIÇÃO ORAL E A CONSTITUIÇÃO HUMANA.....	19
2. DA TRADIÇÃO ORAL AFRICANA À TRADIÇÃO ORAL DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL 27	
2.1 A TRADIÇÃO ORAL AFRICANA	31
2.2 - DIÁSPORA AFRICANA E TRADIÇÃO ORAL DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL.....	37
2.3 - OS MODOS DE RESISTIR PELA TRADIÇÃO ORAL DE MATRIZ AFRICANA: TERREIROS, QUILOMBOS E MANIFESTAÇÕES TRADICIONAIS DAS CULTURAS POPULARES.....	44
3. A CONSTITUIÇÃO HUMANA COMO PROCESSO EDUCATIVO INDISSOCIADO DA VIDA ORGANIZADA NA CULTURA.....	52
3.1 EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	55
3.1.1 - Fala, linguagem e oralidade.....	60
4. ALTERIDADE E ETNOGRAFIA: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	66
4.1 EDUCAÇÃO, PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E PESQUISA ETNOGRÁFICA.....	69
4.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	76
5. DEPOIS DO ATLÂNTICO, O PRIMEIRO CHÃO: A BAHIA COMO CONTEXTO DA PESQUISA	85
5.1 O ILÉ ÒSÙMÀRÈ ARÀKÁ ÀSÈ ÒGÒDÓ: A CASA DE OXUMARÊ.....	86
5.1.1 - Sandra de Yemanjá	96
5.1.2 - Dona Janete.....	98
5.1.3 - Kátia.....	101
5.2 – SAUBARA	105
5.2.1. Chegança/Marujada.....	111
5.2.2 - Samba de Roda	118
5.2.3 - Vovô Pedro e Dona Creonice	121
5.2.4 - Seu Fernando	126
5.2.5 - Rosildo do Rosário	128
5.2.6 - Dona Fiinha	132
5.2.7 - Bel.....	134
5.2.8 - Betinho de Saubara.....	137
5.2.9 - Zinoel Fontes	140
5.2.10 - Eliege Santiago	143

<i>5.2.11 – Seu Crispim ou, Seu Pinhó</i>	146
<i>5.2.12 – Arnaldo do Rosário</i>	149
<i>5.2.13 – Seu Mateus</i>	153
<i>5.2.14 – Dona Maria do Carmo, ou Maria Rendeira</i>	155
6. EDUCAÇÃO PELA TRADIÇÃO ORAL DE MATRIZ AFRICANA: TRANSMISSÃO DE SABERES PARA A CONSTITUIÇÃO HUMANA	160
6.1 TRADIÇÃO ORAL COMO PROCESSO EDUCATIVO, ANCESTRALIDADE E CONSTITUIÇÃO HUMANA	160
6.1.1 – A fala e a palavra	180
6.2 DA MATRIZ AFRICANA E DOS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA	191
7. REFLEXÕES NECESSÁRIAS À CONTINUIDADE DO CAMINHO	205
REFERÊNCIAS	211

Apresentação

Tenho a impressão que meu interesse pessoal com o tema desta pesquisa não se deu por conta de algum fato ou acontecimento marcante. Penso que vem de antes deste “aqui e agora”, de tempos que não recordo muito bem, mas que carrego na alma e no espírito de maneira tão viva, que se manifestam no modo como eu me relaciono com este mundo de agora. Entendo essa vontade, portanto, como continuidade de um caminho iniciado em outros tempos. Ainda assim, algumas conexões e convergências desta vida, afetaram minhas escolhas e me trouxeram até aqui.

Cresci nos interiores da região sul e sudeste do Brasil, tendo a oportunidade de conhecer e experimentar, desde muito cedo, culturas diversas. Nasci e vivi a maior parte deste tempo em pequenas cidades, essencialmente rurais.

Meus pais eram bancários, mas diretamente envolvidos com as políticas de financiamento rural para o pequeno agricultor. Mais tarde, já em Brasília, o PRONAF – Programa Nacional da Agricultura Familiar – tornou-se consequência desse esforço.

Meu caminho acadêmico teve início em 2003, quando fui cursar História, na Universidade Federal de Ouro Preto. Apesar de não ter concluído este curso, por escolha, o período de três anos e meio em Minas Gerais foi essencial para que eu retornasse a mim, como reencontro de essência, e também para que eu fizesse amigos que considero família. Neste período, já queria entender a maneira como nos constituímos, mas estudando modos de cultivo e práticas alimentares ao longo da história. Percebo que, analisando agora o caminho que meus interesses pessoais percorreram, desde sempre, tive uma vontade enorme de saber quem sou e porque somos. Sempre me inquietou esse desperdício de vida que fazemos, ao nos entregarmos à práticas cotidianas tomadas por interesses obscuros e perversos, em sua maioria. Nada disso, nunca me apeteceu... essa coisa que nos move a sermos todos iguais pelo consumo, e que mascara, e às vezes mata, Aquilo que somos enquanto seres multidimensionais, como parte do Sagrado do Universo, que é o próprio Universo. Que é o que Somos em Si.

Retornando a Brasília em 2007 fui trabalhar no IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Este período, que durou cinco anos, foi de extremo crescimento pessoal, espiritual e de todo o meu entendimento sobre a vida. Sou muito agradecida ao Universo por esta experiência. Foram anos de contato com o humano, com a

cultura enquanto processo histórico de luta, resistência, resiliência. As Sabedorias com as quais tive contato, as histórias de vida que se fundiram com as histórias das tradições me emocionaram em cada dia de trabalho e, enquanto trabalhava, foi enraizando-se em mim o profundo respeito àquelas pessoas que guardam em si, em suas vidas, histórias e cotidiano, a identidade da nossa gente e toda a Sabedoria do entendimento sobre o mundo, apesar de tão pouco reconhecimento por essa nossa sociedade tão preocupada com o desnecessário.

Foi no IPHAN, em 2009, que também conheci meu companheiro Saulo Pequeno. Desde então caminhamos juntos cada passo, cada instante, cada respirar. Pensamos juntos, refletimos juntos, enfim, nos tornamos unidade na mesma busca.

Em 2010 e 2011 trabalhei no Projeto Encontro de Saberes idealizado e desenvolvido pelo professor José Jorge de Carvalho, através do INCT/CNPq, cuja sede fica na Universidade de Brasília. Um dos resultados deste projeto foi a oferta da disciplina “Artes e Ofícios Tradicionais”, oferecida pelo Departamento de Antropologia da UnB. O objetivo desta disciplina (muito resumidamente) é promover o reconhecimento de saberes tradicionais no ambiente acadêmico, como uma forma de promover a quebra do pensamento depreciativo que se tem por todo o conhecimento que não é academicamente produzido.

Após este período, e muitas reflexões, percebi que aquilo que unia todas as minhas inquietações passava pelos questionamentos de como nos constituímos, nos formamos e o que sustenta esse processo. Percebi que estava pensando sobre Educação, no seu sentido mais amplo e completo. Educação como o eixo de sustentação da vida humana em sociedade. Foi então que me voltei para a Pedagogia.

Entrei no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília no segundo semestre de 2012 e terminei o curso no segundo semestre de 2015. Falando assim, parece que fiquei pouco tempo estudando algo que me é tão caro: três anos. Mas na verdade, aproveitei cada segundo, e ocupei cada segundo deste curso com as reflexões acerca da Educação: o que e como ela educa? Pra quem e por quê? Que saberes estão dentro e fora do que consideramos que seja educar? Quem eu sou e serei enquanto educadora? Que lugar a cultura, as relações raciais e de gênero, entre outras coisas, ocupam na Educação? Neste processo acabei descobrindo que além de educadora, tenho como dever ético pensar a Educação. Compreender os processos que desenham a história e a atualidade da Educação no Brasil. Percebi que a Educação é maior que a escola. É vida.

Durante a minha formação em Pedagogia questioneei a relação da Educação com o Saber em todos os momentos que pude, em todas as disciplinas e em duas pesquisas de iniciação científica. A primeira questionando a nossa formação inicial para o trabalho

pedagógico com a cultura popular e as relações raciais, e a segunda analisando os projetos selecionados pelo Mais Cultura nas Escolas para investigar a maneira como relacionavam as atividades desenvolvidas, voltadas para o atendimento da Lei 10.639/03, com o cotidiano escolar. Por fim, defendi a monografia intitulada “Cadê o Negro que Estava Aqui? Culturas Populares e Escolarização”, que investigou de que maneira o trabalho espetacularizado e escolarizado com as culturas populares – esvaziado de sentidos ancestrais e contextualização histórica – acabam por fortalecer estereótipos racistas e preconceituosos.

É essencial que aqui se faça o reconhecimento de que nada disso teria se materializado, nem mesmo a minha própria formação em Pedagogia, se não houvesse nesse caminho o chão sólido, o apoio incondicional, a confiança, a parceria e o companheirismo daquela que possibilitou todas as oportunidades de crescimento e experiências que me foram ofertadas: Professora Dra. Patrícia Pederiva, com quem hoje, em 2016, percorro o novo caminho do Mestrado em Educação. Além disso, tive o privilégio de contar com uma família que sempre me apoiou e deu suporte, em todas as minhas escolhas, incondicionalmente.

A pesquisa que aqui será apresentada, vem como continuidade desse caminho em que procuro, cada vez mais fundo, de mim e do mundo, no e com este mundo, compreender os processos que nos fazem ser quem somos. Termino esta apresentação repetindo uma citação que utilizei no memorial de minha monografia de graduação, e que para mim, traz a essência do que será discutido neste trabalho. Desejo a todos uma agradável leitura.

“ O mestre levantou-se e conduziu-nos à última fileira da classe. Fez-me sentar no penúltimo lugar e Madani no último, mandando-nos cruzar os braços comportadamente sobre a mesa. Perdi-me em reflexões. Por que tinha sido colocado na frente de Madani, filho do chefe da região, e por que Daye Konaré, um dos seus cativos, estava sentado na primeira fileira? Era talvez um engano? Passado um momento, levantei-me para ceder meu lugar a Madani. “Quem o mandou trocar de lugar?”, exclamou o mestre em bambara. Levantei-me e respondi na mesma língua, por sinal falada pela maioria das crianças: “Madani é meu príncipe, senhor. Não posso sentar-me à sua frente.” O mestre então exclamou: “Aqui sou eu quem determina os lugares. Ninguém pode escolher. Você entende?” E eu disse: “Entendo sim senhor”. “Voltem aos lugares que eu indiquei. Aqui não há príncipes nem súditos. É preciso deixar tudo isso fora daqui, do outro lado do rio”. E então nos sentamos.” (Texto ilustrativo, extraído do livro autobiográfico de Amadou Hampâté Bâ, intitulado Amkoullel, o menino fula, no capítulo em que descreve seu primeiro dia de aula na “escola dos brancos”)”.

1. Introdução

O presente trabalho pretende abordar a educação pelas oralidades de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais.

A oralidade, tanto nas culturas populares quanto em povos e comunidades tradicionais, tem sido estudada por diversas ciências como a antropologia, a história e a literatura. Entretanto, os estudos e pesquisas realizados pela área da Educação ainda não permitem conhecer e compreender a oralidade como processo educativo para o constituir-se humano.

A educação, enquanto campo de conhecimento acadêmico, tem privilegiado estudos sobre conhecimentos científicos, de caráter utilitarista, produzidos a partir de uma demanda de mercado. O conhecimento utilitarista, dentro da lógica capitalista de mercado, está diretamente relacionado com a liberação de recursos e investimentos financeiros para o universo acadêmico.

Tendo como pano de fundo a ideia de monopólio radical em que a industrialização capitalista transforma as relações do homem com a ferramenta, Illich destaca dois tipos de saberes. O espontâneo, que provém das relações criadoras entre o homem e o seu meio, como a aprendizagem da língua materna, e o saber coisificado, que é uma instrução intencional e programada, como o ensino das disciplinas escolares. O homem tem cada vez menos chance de fazer suas coisas e necessita do saber escolarizado para satisfazer as necessidades que estão dependentes das ferramentas industrializadas. Nesse sentido, portanto, o saber é um bem que está exposto no mercado. Para Silva (2005), a conversão do conhecimento em mercadoria gera o monopólio do saber: os que detêm o conhecimento científico, autorizado, desqualificam os que não o têm. O conhecimento cotidiano é transformado em ciência que não está disponível para todos: “a ciência tutela a vida, e torna as pessoas dependentes de um conhecimento que elas não podem gerar, mas somente comprar” (p.71). O crescimento industrial e científico leva a educação a exercer o controle social para o uso dos produtos. A educação transforma-se em necessidade para diplomar seletivamente pessoas e também para controlar as que ascendem ao consumo (TUNES & PEDROZA, 2011, p. 19).

À vista disso, o caminho percorrido pela educação enquanto ciência – ou na tentativa de se afirmar ciência – fechou seus horizontes a uma produção massiva, e quase que obrigatória sobre a escola e a formação de professores. Ou seja, a Educação hoje, no Brasil, encontra-se voltada, enquanto campo de estudos e pesquisas, quase que exclusivamente para discussões a respeito do que dentro da escola, ou para a escola. Este comportamento pode ser compreendido como uma das consequências do processo de escolarização ao qual a nossa sociedade foi e é submetido. Alimentando essa lógica, os novos ingressantes desta área do conhecimento, como por exemplo os estudantes de graduação dos cursos de pedagogia,

aprendem a compreender a Educação, como um campo fechado e que não reconhece a multiplicidade de processos educativos e saberes que não fazem parte do currículo escolar. Como se o que não é escola não tocasse a Educação.

O sistema escolar de hoje desempenha a tríplice função, própria das poderosas igrejas no decorrer da História. É simultaneamente o repositório do mito da sociedade; a institucionalização das contradições desse mito; o lugar do rito que reproduz e envolve as disparidades entre mito e realidade (ILLICH, 1985, p. 51).

Desta maneira, a própria Educação abre mão de saberes relevantes para a compreensão humana dos processos educativos, como se o outro (saber), não escolarizado, pertencesse a outros campos como a antropologia, a história e a literatura.

Nesse sentido, expandir o alcance do campo de reflexões sobre educação é necessário. Para tanto, pensar “fora dos muros da escola”, ou seja, desescolarizar-se são passos também necessários. Para além dos conhecimentos seriados e sectarizados, compreender a educação enquanto movimento e transformação constante só é possível se esta não for concebida como ciência atemporal, deslocada de contexto histórico e cultural, dividida em níveis e sentidos lineares. Conhecer os saberes tradicionais constituintes das sociedades brasileiras, os costumes e práticas cotidianas, o constituir-se humano na pedagogia da oralidade, das tradições não escolarizadas pode ser uma possibilidade.

Diante do exposto, a dissertação 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 do entendimento da constituição humana como um processo educativo indissociado da vida e organizado na cultura, é proposta a seguinte questão de pesquisa: **Como acontecem os processos educativos na tradição oral de matriz africana e de que maneira contribuem para a constituição humana das pessoas que compõem suas comunidades? A partir do entendimento da constituição humana como um processo educativo indissociado da vida organizada na cultura”**

Assim, partindo do pressuposto bibliográfico de que no Brasil, pela tradição oral de matriz africana se perpetuam a história e a ancestralidade por meio de transmissões de saberes e conhecimentos entre gerações ao tempo em que resistem aos movimentos históricos de dominação, a pesquisa procura atender ao objetivo de: **investigar como acontecem os processos educativos na tradição oral de matriz africana e de que maneira contribuem para a constituição humana das pessoas que compõem suas comunidades.**

Traz ainda, dois objetivos específicos para o desenvolvimento da investigação:

- a) Compreender a prática da oralidade nos povos e comunidades tradicionais enquanto processo educativo;
- b) Investigar quais são as especificidades da tradição oral de matriz africana, com base na perspectiva histórico-cultural, enquanto processo educativo e de transmissão de saberes.

Para tanto, será utilizada a **perspectiva histórico-cultural** como unidade teórica da pesquisa e para compreender os mecanismos específicos da oralidade. Ainda, a compreensão do caráter dos processos educativos que acontecem nessas tradições orais, as identidades constituídas, bem como as suas razões de permanência e resistência ao longo das gerações terá por base a **perspectiva libertadora de Paulo Freire**, bem como a busca por um giro epistemológico na compreensão dos processos educativos de constituição humana, a partir do pensamento decolonial.

Tais perspectivas, aqui referenciadas, prezam pelo caráter histórico da humanidade, e da maneira como esta humanidade constitui-se na sua relação com a cultura. De acordo com Reis (2011), a respeito das relações sociais e da relevância do caráter histórico da humanidade na perspectiva histórico-cultural:

Constituindo-se e constituindo **na e a** totalidade das relações sociais [...]. Constituindo essas relações e sendo por elas constituído. Nestas, inclui-se o processo sócio, como um componente das múltiplas determinações da natureza e da sociedade humana ao longo de sua história. Essa história – que é a história da gênese e desenvolvimento do próprio ser humano – dá-se dentro dessas relações, que refletem e representam interesses de pessoas com origens ou posições de classe diferentes. Ou seja, como o processo histórico é de confronto de interesses diversos e contraditórios, a história é sempre uma resultante, na e da qual o processo sócio está presente, enraizado em e com sua base material. (REIS, 2011, p. 102).

O trecho destacado abre espaço para as reflexões acerca de como nos constituímos na cultura e pelas relações com o mundo. Entretanto, permite refletir também sobre os processos de dominação implícitos nessas relações, e na maneira que estas afetam a composição daquilo

que se conhece como História da humanidade, afetando, diretamente, a maneira como se dará a constituição humana a partir de então.

O pensamento decolonial surge, nesta investigação, como um olhar necessário de dentro e a partir dos processos educativos estudados.

Algunas de las nociones claves que constituyen el cuerpo conceptual de este programa de investigación son entonces: el sistema mundo moderno colonial como el ensamblaje de procesos y formaciones sociales que acompañan el colonialismo moderno y las modernidades coloniales. La colonialidad del poder (Quijano) es entendida como un modelo hegemónico global de poder instaurado desde la conquista que articula raza y trabajo, espacio y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos europeos. La diferencia colonial y la colonialidad global (Mignolo) se refieren al conocimiento y dimensiones culturales del proceso de subalternización efectuado por la colonialidad del poder; la diferencia colonial resalta las diferencias culturales en las estructuras globales del poder existentes actualmente. La colonialidad del ser (Nelson Maldonado-Torres), como la dimensión ontológica de la colonialidad, en ambos lados del encuentro; la colonialidad del ser apunta hacia el "exceso ontológico" que ocurre cuando seres particulares se imponen sobre otros y, además, encara críticamente la efectividad de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro. Eurocentrismo como el modelo de conocimiento que representa la experiencia histórica europea, que ha devenido globalmente hegemónica desde el siglo XVII (Dussel, Quijano); de ahí la posibilidad de pensamiento y epistemologías no-eurocéntricos. (ESCOBAR, 2005, p. 34-35)

Desta maneira, permite o entendimento de que as vozes que devem ser ouvidas são aquelas que, porque vividas, são as que trazem os saberes e contextos mais fieis para a constituição da sua própria história e humanidade. Para compreender o caráter desses processos educativos, o pensamento decolonial age em consonância com a resistência dos povos que sustentam suas tradições, apesar das forças de dominação colonialista. Segundo Mota Neto:

De acordo com Mignolo (2007), é preciso traçar uma genealogia do pensamento decolonial, no sentido de recuperar, na história das populações e culturas colonizadas, estas práticas epistêmicas decoloniais, ou seja, conhecimentos que surgiram como contrapartida e resistência à matriz colonial desde o início do processo colonizador, mas que foram soterrados pelo eurocentrismo epistemológico. Segundo este autor, a genealogia do pensamento decolonial não se limita a indivíduos, a intelectuais, mas também considera movimentos sociais e instituições que gestam em seu interior a decolonialidade nas esferas do saber, do existir e do poder (MOTA NETO, 2016, p. 19).

O pensamento freireano compreende os processos educativos que acontecem de maneira não escolar e mesmo não escolarizada no Brasil e a sua relevância no processo de

constituição humana, uma vez que este autor tem como base o paradigma de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014). Em segundo lugar, a história de Freire com o continente africano e a compreensão dos fundamentos dos processos educativos calcados na oralidade também se fazem necessários. Em terceiro, a presente pesquisa partilha da concepção de que, embora oficialmente, politicamente, não sejamos mais considerados como uma nação colonizada, ainda perduramos as amarras mais profundas desse processo: a **colonização cultural**. Desta maneira, a perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire justifica a própria existência da pesquisa. No livro “A descolonização das Mentes”, que traz as reflexões que Freire e Amílcar Cabral realizaram juntos, em África, Romão e Gadotti destacam que:

A libertação nacional é um ato cultural. A libertação política não elimina a presença do colonizador. Ele continua na cultura imposta e introjetada no colonizado. O trabalho educativo pós-colonial se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações. Assim como é necessária a luta por uma outra educação, libertada dos traumas coloniais e que consiga descolonizar as mentes” (ROMÃO & GADOTTI, 2012).

É importante evidenciar que esta dissertação procurou fundamentar, com base na bibliografia, o entendimento sobre as oralidades de matriz africana e educação por meio destas tradições, **mas não intencionou nem intenciona** produzir um texto acadêmico descritivo dessas práticas (como um manual revelador) o que entraria em contradição não apenas com a base teórica desta investigação, mas com o caráter sagrado e de resistência da Tradição Oral. O que se pretendeu foi compreender a oralidade dentro de cada contexto como elemento constituinte de processos educativos, de transmissão de saberes e conhecimentos voltados para a permanência de práticas ancestrais.

É importante também já no início deste trabalho esclarecer a respeito do uso do termo transmissão, central na maneira como as culturas tradicionais identificam e descrevem a prática educativa com os saberes para a continuidade das suas tradições.

No contexto da educação institucional a palavra transmissão remete a uma prática esvaziada de educação. Onde a repetição de um conteúdo estático é repassada do professor para o aluno que, destituído de sua humanidade e bagagem histórica e cultural, é tratado como um depósito a ser preenchido pelos conteúdos escolares a serem depositados, na prática de uma educação bancária (FREIRE, 2014). A transmissão de conteúdos nesse sentido, remete a uma prática que passa fora da humanidade das pessoas, na sua constituição. São

transferências de conteúdos prontos, que não mantém diálogo com o presente e com o movimento do tempo através das pessoas que têm acesso a esses conteúdos.

No movimento contrário a esta forma de (des)educação é que a palavra transmissão é trazida no âmbito dos saberes tradicionais. A partir das epistemologias próprias das comunidades tradicionais, a prática da transmissão dos saberes e conhecimentos move-se no tempo pela e nas pessoas, em diálogo constante com o mundo. Materializa o passado no presente, projetando-se para o futuro, a medida em que, a cada vez que um saber é transmitido, aprofunda-se pelas experiências histórico-culturais daquele que faz a transmissão. Dialectiza-se no outro, num processo constante de transformação e criação, mas que mantém os sentidos e os significados das tradições, proporcionando a constituição de seus detentores voltada para a consciência e pronúncia do mundo em unidade de ação-reflexão.

A transmissão de saberes tradicionais, desta maneira, conceitua-se indissociada da experiência vivida e criadora, e por isso constituidora da humanidade de seus detentores. O próprio entendimento de saber, nesse contexto, traz em si o sentido de algo que está “em”, na pessoa, e só pode ser ensinado pelo convívio entre as pessoas e com o mundo. O livro, como ferramenta, não pode ensinar sozinho. O ato de educar, de transmitir, significa conviver, em diálogo e experiência cotidiana.

Assim, o sentido e o uso deste termo na presente pesquisa, se faz em coerência com a perspectiva histórico-cultural pois a sua compreensão significa uma prática educativa que tem por base os processos de criação e da experiência vivida, em contato e apreensão com o acúmulo histórico produzido no percurso constituidor dessas tradições. Torna-se coerente também com a perspectiva freireana porque exige dos sujeitos detentores a práxis no exercício de suas tradições. E, em consonância com o pensamento decolonial, respeita a perspectiva epistemológica emergida a partir da fala dos detentores dos saberes tradicionais a respeito de suas práticas, desafiando as noções pré-estabelecidas por epistemologias eurocêntricas escolarizadas para a compreensão da palavra transmissão.

1.1 Da educação, suas relações com a cultura, o saber, a tradição oral e a constituição humana

Na sociedade ocidental escolarizada (Illich, 1985), cultura e educação possuem lugares e momentos diferentes e determinados para serem experienciados. Existe o lugar específico para se aprender, notadamente o espaço escolar; e existem lugares específicos para

se apreciar e conhecer cultura, como museus, teatros, exposições e auditórios. Nos processos de educação formal a cultura aparece nos currículos como atividade destacada dos momentos de aprendizagem. Isto ocorre porque ao longo do tempo, a ideia de cultura foi reduzida apenas a manifestações de arte, separando-a do caráter geral da vida. Entretanto, a categoria cultura tem um alcance maior dentro da perspectiva histórico-cultural, implicando diretamente a maneira como se concebe o ensino.

Falar em educação, [...] é falar da constituição *humana* do homem ou, em outros termos, da sua constituição cultural, entendendo por isso o processo pelo qual um ser naturalmente *biológico* se transforma num ser *cultural*, pela interiorização da experiência social e cultural dos homens, vivida no seio do grupo humano em que está inserido. Entendida assim, a educação do homem não ocorre num *locus* preciso, mas na totalidade das situações em que essa experiência é vivida (PINO, 2007, p. 779).

Segundo o autor, a educação como processo de constituição humana deve ser percebida, portanto, a partir da indissociabilidade – do princípio da unidade das pessoas com o mundo – não sendo possível separar suas relações materiais e sua historicidade produzidas, desenvolvidas e transformadas na cultura.

Vigotski circunscreve a cultura em um campo amplo, em meio a todos os aspectos da vida humana que não podem ser entendidos apenas como uma herança biológica. Nessa perspectiva, o homem nasce como ser biológico, porém constitui-se humano somente pela e na cultura:

Acima de tudo, no comportamento humano – em comparação com a dos animais – observamos a utilização ampliada da experiência das gerações anteriores. O ser humano não aproveita apenas a experiência dessas gerações na escala estipulada e transmitida pela herança física. Todos nós utilizamos na ciência, na cultura e na vida a enorme quantidade de experiência acumulada pelas gerações anteriores, que não é transmissível mediante a herança biológica. Em outras palavras, ao contrário dos animais, no ser humano existe uma história, e essa experiência histórica, essa herança não-física, essa herança social, é o que o distingue do animal. (VIGOTSKI, 2003, p. 62)

O trecho destacado permite a compreensão de que, na perspectiva histórico-cultural, a educação é um processo contínuo de apropriação de determinada(s) cultura(s) constituída(s) historicamente (PARO, 2011), concebidas de maneira ampla, em que é difícil separá-la(s) dos demais aspectos do cotidiano. Isto implica 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.

Desta maneira, a educação pode ser compreendida como um processo para o constituir-se humano pela cultura. Ainda, “esse constituir-se é entendido como processo de significação (produção sgnica, inerente e imbricada na materialidade das relações sociais” (REIS, 2011), pela e na cultura e materialidade do mundo. Ou seja, para além do que a sociedade escolarizada reconhece como educação – um processo que se remete diretamente à escola e conteúdos pré-estabelecidos hierarquicamente – a educação possibilita a constituição humana.

Segundo Illich (1985), o relacionamento dos indivíduos com o conhecimento é determinado pela mentalidade escolarizada da nossa sociedade. Retirando o inter-relacionamento que as “disciplinas” escolares apresentam no mundo, a instituição escolar separa e segrega os conhecimentos:

As pessoas que foram escolarizadas até atingirem o tamanho previsto deixam fugir de suas mãos uma experiência incomensurável. Para elas, tudo o que não puder ser medido torna-se secundário, ameaçador. Não é preciso que se lhes roube a criatividade. Sob o jugo da instrução, desaprenderam a tomar suas iniciativas e a ser elas mesmas. Valorizam apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer. Quando as pessoas têm escolarizado na cabeça que os valores podem ser produzidos e mensurados, dispõem-se a aceitar qualquer espécie de hierarquização. Há uma escala para o desenvolvimento das nações, outra para a inteligência dos bebs (ILLICH, 1985, p 53).

Para Illich (1989), confundir o processo com o produto é uma das características da sociedade de mentalidade escolarizada. Segundo o autor, há uma padronização e hierarquização do conhecimento – o hegemnico é tomado como referência e isso hierarquiza o conhecimento que se torna limitado e limitador, como se para cada “nível de conhecimento” houvesse um tipo de indivíduo com especificações pré-determinadas, ou seja, o conhecimento não pode ser acessível a todos.

Com os processos de colonização para expansão do capitalismo, veio a necessidade da homogeneização da “formação humana”, dando a ela caráter utilitarista, para atender ao crescimento econmico e territorial. A busca pela sabedoria (constituir-se humano) perdeu seus valores de formação da identidade, o valor da memória, da história, e mesmo da sua dimensão espiritual.

Transcendendo os limites simplificadores do modelo capitalista, a educação pode ser entendida como um processo:

que penetra no mundo da significo, ao tempo que é resultado de uma construção simbólica e histórico-cultural, que avança no “processo de

humanização” e na constituição de seres humanos que sejam sujeitos políticos, epistemológicos e amorosos. Sujeitos que, ao contrário do que se pretende o interesse hegemônico da sociedade do capital, sejam donos de si, e possam existir plenamente e ativamente no mundo (OLIVEIRA, 2012, p.38).

A educação, enquanto maneira de estar no e com o mundo, acontece de modo dialético e se apresenta como o próprio constituir-se humano – como identidade, ancestralidade, maneira de ler o mundo (FREIRE, 2014) – e, portanto, não valorável quantitativamente. Não pode ser entendida, portanto, como processos fragmentados, não pode ser compreendida dissociando-se saber, conhecimento e constituir-se humano.

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).

Essas comunidades sentiram os processos de escolarização do conhecimento como parte dos processos colonizadores, que sequestravam costumes e tradições, fragmentando identidades, e que pretendiam, dessa maneira, aniquilar o humano daquelas sociedades, 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.

Para melhor compreensão do que foi pretendido nesta dissertação, entende-se povos e comunidades tradicionais como:

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Ou seja, são povos que por suas características culturais específicas, fundadas na ancestralidade, possuem conhecimentos reconhecidos como saberes tradicionais, pois são conhecimentos indissociados da identidade desses povos e comunidades, transmitidos predominantemente através da prática da oralidade. Podem ser considerados povos e comunidades tradicionais: Quilombolas, Povos de Terreiro, Quebradeiras de coco-de-babaçu, Populações Ribeirinhas, Povos Indígenas, Ciganos, Pantaneiros, Faxinalenses, Sertanejos, Seringueiros, Comunidades Pesqueiras, Comunidades Artesanais, Campeiros, Castanheiros, Comunidades de Fundo de Pasto, entre outros.

As Culturas Populares, enquanto um conjunto complexo de saberes, manifestações, celebrações, ofícios e lugares sagrados podem ser entendidas, segundo Carvalho (2007):

Para definir minimamente o campo em discussão, as culturas populares podem ser concebidas, em termos gerais, como um conjunto heteróclito de formas culturais – música, dança, autos dramáticos, poesia, artesanato, ciência sobre a saúde, formas rituais, tradições de espiritualidade – que foram criadas, desenvolvidas e preservadas pelos milhares de comunidades do país em momentos históricos distintos. Elas se presentificam independentes umas das outras, ainda que em simultaneidade, todas com relativa autonomia em relação às instituições oficiais do Estado, embora estabelecendo com elas relações constantes de troca e delas recebendo algum apoio eventual ou intermitente. [...] Nesse sentido, pautam-se por um princípio de autonomia na frugalidade, na medida em que se reproduzem utilizando seus modestos recursos materiais e vastos recursos simbólicos e tomando em conta seus ritmos próprios de continuidade, mudanças e transformações. Em um nível diferente de abstração, podemos dizer que a autogestão e a auto sustentabilidade comunitárias são os princípios que organizam a produção das culturas populares, enquanto a oralidade é o seu meio predominante de expressão e de transmissão (CARVALHO, 2007, p 81).

As relações ancestrais das culturas populares com as populações negras africanas podem ser reconhecidas pelas raízes nas religiões como o candomblé e a umbanda e suas tradições. Estas raízes permanecem na essência das culturas populares em suas simbologias e ligação com o sagrado, por exemplo (BARROS, 2014). Nas Culturas Populares, especificamente as de matriz africana, pode-se trazer como exemplo dessa ancestralidade o

Samba de Roda do Recôncavo Baiano, as Cheganças e Marujadas, as Congadas, os Reinados e Juizados, os Ternos de Moçambique, o Jongo, o ofício de artesanato de violas como a Viola de Cocho e a Viola Machete, o Cururu e o Siriri, a Sussa, o Nego Fugido, o Tambor de Criola, entre outras.

Apesar de se apresentarem de formas tão diversas, algumas características estão presentes em grande parte dessas comunidades, marcando profundamente a sua maneira de estar no mundo, como por exemplo, a educação e a transmissão de saberes pela prática da oralidade, especialmente entre as comunidades tradicionais de matriz africana.

Desta maneira pode-se compreender a tradição oral a partir da seguinte definição:

A tradição oral foi definida como *um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra*. Suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas. Devido à sua complexidade, não é fácil encontrar uma definição para tradição oral que dê conta de todos os seus aspectos. Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais [...]. A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade (VANSINA, 2010, p. 139-140).

Ainda, a tradição oral é um processo pelo qual acontece o constituir-se humano, identitário, comunitário e coletivo. São processos educativos que garantem, pelo movimento dialético entre resistência e transformação, a permanência dos valores ancestrais. São processos que, entendidos pela perspectiva histórico-cultural como de criação, de “reelaboração, combinando o velho com o novo” (VIGOTSKI, 2009, p.17), possibilitam a continuação da própria existência. Não passam à margem dos indivíduos, pelo contrário, são experiências vividas que constituem e são constituídas. Não é uma simples repetição de história, mas uma elaboração dialética que sintetiza uma criação em unidade entre aquilo que antecede (acúmulo histórico da humanidade) e as experiências singulares de cada indivíduo (vivências) durante o seu desenvolvimento e constituição humana. A base da educação pela tradição oral é, segundo Bovini:

Ora, em contexto de oralidade, é a troca direta da palavra que permite a transferência da experiência no meio do grupo e, por aí, a sua vida e sua sobrevivência. Este intercâmbio, como fato comunitário, situa-se além do intercâmbio linguístico interindividual. Ele é, além disso, endossado por “palavras organizadas”, estreitamente ligadas à experiência total do grupo, aquela do passado, do presente e do futuro. São palavras “comunitárias”, atravessadas de um lado a outro por todo o vivido do grupo, orientadas para este vivido num vai-e-vem dialético, no qual o vivido se reflete nas palavras e no qual estas, uma vez proferidas, repercutem, por sua vez, no vivido.

Estas palavras “comunitárias” organizadas, diferenciadas, especializadas em gêneros múltiplos, são os textos orais, verdadeiros “espelhos falantes” da vida de um povo, segundo a feliz expressão de G. Calame-Griaule, pois é toda a vida da sociedade de ontem e de hoje que está fundida nos textos orais. Trata-se, portanto, de palavras especializadas na transferência “espaço-temporal” da experiência do grupo e, por aí, verdadeiras palavras “tradicionais” no sentido pleno do étimo latino: *tradere*, “transferir”, “transmitir”, palavras aptas a “transferir” a “transmitir” a experiência do grupo. Estas palavras se inscrevem na trajetória de vida do grupo e constituem, juntas, a tradição oral. É por isso que, apesar de concebidos no anonimato, os textos orais apresentam-se sempre como palavras densas, que dizem respeito à vida do grupo, aquela de ontem, de hoje, de amanhã.

A palavra “tradição”, portanto, só adquire o seu significado pleno quando se refere a essa dimensão espaço-temporal da experiência do grupo: ela se enraíza no passado para permitir ao vivido de hoje orientar-se, sem descanso e por meio de um mesmo impulso, para o amanhã. A tradição só pode ser um ato de comunidade. Ela faz corpo com ela. Graças a ela, uma comunidade se recria por si mesma. Ela faz ser de novo aquilo que ela quer ser. Assim nos parece ser a profunda dinâmica da tradição oral na África negra (BOVINI, 2001, p. 39).

A maneira como os saberes e o conhecimento transmitidos pela oralidade se aprofundam se tornam mais consistentes com o passar do tempo, tem base nas vivências e nos processos de criação e reelaboração que possibilitam esse movimento dialético da tradição. Desta maneira, mantém em unidade a ancestralidade, a memória o presente e a identidade, em permanente constituição. Transformam e reelaboram em um diálogo constante e dialético com o agora. Mantém o passado vivo no presente, enquanto memória, mas também como prática e afirmação da identidade. Assim, também, preservam conhecimentos e valores dos domínios da colonização.

Contudo, a tradição oral é recorrentemente identificada, pela produção acadêmica, como uma prática reduzida ao ato de “contar histórias” ou ainda, foi apropriada pelo campo da educação e formatada pelos moldes da escolarização como uma “dinâmica” pertencente ao “lúdico”, com cursos de formação específica. Entretanto, a oralidade, ou a tradição oral, é uma prática complexa, com preceitos e rituais específicos. Segundo Hampaté Bâ:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica – àqueles que não lhe descortinam o segredo – e pode desconectar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo

pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação, e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade (Hampaté Bâ, 2010, p. 169).

Para concluir esta reflexão acerca da oralidade – e dos povos e comunidades tradicionais – e do seu possível caráter educativo, é relevante ressaltar que essas populações não são comunidades isoladas. Inseridas no contexto da escolarização como parte das sociedades capitalistas ocidentais, essas comunidades não negam – em sua maioria – o mundo escolarizado mas, pelo contrário, reivindicam seus direitos à educação escolarizada. Entretanto, mantém-se identificando suas práticas como essencialmente orais, preservando saberes intencionalmente protegidos da colonização, da escolarização e de outros processos dominadores, totalitários e hegemônicos.

Partindo da perspectiva até aqui apresentada, a presente pesquisa se propôs a estudar a prática da oralidade em povos e comunidades tradicionais a partir das lentes da educação.

2. Da tradição oral africana à tradição oral de matriz africana no Brasil

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. Este binômio, modernidade/colonialidade, categoria do pensamento decolonial, vem no sentido de contestar o que se entende por modernidade: um período universal, linear historicamente e colocado a partir de referências eurocentradas. A modernidade tal qual é conhecida traz o contexto vivido pela Europa como central, em termos mundiais, de maneira a desconsiderar a diferença histórica daquelas populações que passavam pelos conflitos e opressões da colonização e da 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.

É importante ainda, que se diferencie colonização e colonialidade. Embora ambas as categorias pertençam ao período histórico da modernidade, a colonização é o próprio processo de posse de territórios e sujeitos, onde a negação cultural exercida pelo colonizador é exercida para a implantação do esquema mental que se faz dominante. Enquanto que a colonialidade é a herança desse processo de domínio físico, os traços de poder que se estabelecem pela colonização. A naturalização do outro inferiorizado e a colonização das mentes e da cultura bem como os processos de resistência à dominação são traços da colonialidade (QUIJANO, 2005). Por esta razão, é que se pode afirmar o racismo como

estruturante social no Brasil, bem como afirmar que são processos de resistência à colonialidade as manifestações culturais de matriz africanas hoje reconhecidas como culturas tradicionais e/ou patrimônio material e imaterial do Brasil na forma de culturas populares, povos de terreiros e comunidades remanescentes de quilombos.

De cada 100 pessoas que habitam o planeta, 13 vivem no continente africano. Segundo Lima (2012), em África são falados cerca de 2.000 idiomas, além dos dialetos que derivam destes idiomas. As cinco principais famílias linguísticas, de acordo com a autora, são a Afro-Asiática, a Nilo-Saariana, Khoisan, Austronesia e Níger-Cordofoniana, sendo o Banto um dos troncos linguísticos derivados desta última. Ainda, existem no continente africano línguas que surgiram do contato do Português com línguas locais, anteriores à invasão dos países da Europa no processo de colonização, chamadas de línguas crioulas (LIMA, 2012).

As línguas Banto chegaram ao Brasil à força, trazidas em navio negreiros com a população africana submetida à escravidão europeia e mais tarde brasileira. Hoje, se tem notícia de mais de 36.000¹ viagens negreiras para o deslocamento forçado de, aproximadamente, 14.000.000² de negros africanos de vários países conhecidos atualmente como o Congo, Angola, Moçambique, Nigéria, Benin, Togo, Senegal, Serra Leoa, entre outros, levados à Europa e às Américas (BOTELHO & NASCIMENTO, 2011; LIMA, 2012; SANT'ANNA, 2004). Este processo, que ocorreu entre os séculos XV e XIX, é atualmente reconhecido como Diáspora Africana.

Para o Brasil, país que recebeu o maior número de pessoas escravizadas e que por último findou formalmente o sistema escravocrata, foram embarcados 45%³ da estimativa total dessa população – cerca de 6.300.000 africanos. O número é referente apenas às pessoas que embarcaram nos navios do tráfico para o Brasil porque, dadas as condições subumanas sanitárias, de fome e violência às quais homens, mulheres e crianças eram forçados, o número daqueles que sobreviveram à travessia do Atlântico é menor, mas igualmente assustador – 4.864.374, ao longo de mais de 300 anos, segundo a organização Slave Voyages⁴.

¹ Fonte: Revista *História Viva*. Dossiê Tráfico Negreiro. São Paulo: Duetto Editorial, Abril de 2009, p.29.

² Idem.

³ Fonte: Revista de História. Dossiê Tráfico de Escravos. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, Ed. nº 108, Setembro de 2014.

⁴ Site: www.slavevoyages.org



Figura 1 - Foto de navio negreiro em 1882. Foto: Marc Ferrez.

No Brasil existem hoje 5.239 “comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas” (GOMES, 2015) e, em 2010, data da realização do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 54% da população brasileira se autodeclarou negra (pretos e pardos segundo a classificação do referido instituto). Ainda, é desconhecido o número exato de casas de religiões de matriz africana ao longo do território brasileiro, mas em pesquisa socioeconômica e cultural de povos e comunidades tradicionais de terreiro realizada pelo então Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome no ano de 2010, foram identificadas 4.045 casas em apenas quatro regiões metropolitanas, a saber: Recife, Belém, Belo Horizonte e Porto Alegre (BRASIL, 2011). Em Salvador em 2006, foram mapeados 1.408⁵ terreiros, e Juazeiro e Petrolina juntos somam mais de 400 terreiros.

Diante do que foi aqui apontado é contraditória a necessidade de se esclarecer a importância da população africana na formação social do Brasil. Entretanto, as bases nas quais esta sociedade está fundada são também aquelas que vieram com a colonização – de valores europeus e eurocêntricos, racializados, hierarquizados e sob a necessidade da exploração da mão-de-obra humana. Embora evidentes, nossas raízes africanas foram negadas

⁵ Fonte: Mapeamento dos Terreiros de Salvador: www.terreiros.ceao.ufba.br

e marginalizadas durante os séculos até os dias atuais de maneira tal, que significativa parcela da população não somente nega sua descendência como também afirma não haver racismo no Brasil. Esse não reconhecimento é parte do modelo social imposto pela colonialidade, onde a base que sustenta a sua economia é a separação do trabalho pela distinção racial. É por isso, que pode-se afirmar que o racismo é elemento estruturante da sociedade brasileira.

As condições de vida da população negra não superaram ainda hoje as heranças históricas do processo de colonização. Segundo a Anistia Internacional, foram assassinadas 56.000 pessoas no Brasil em 2012. Deste número, 77% são jovens negros⁶. Isto significa que, a cada 23 minutos, um jovem negro é morto. Em relação às mulheres negras brasileiras, o Dossiê sobre violência contra as mulheres apontou que o número de mulheres negras assassinadas é o dobro do número de mulheres não negras⁷. E que mesmo na saúde, a obstetria médica revelou que 11% das mulheres negras que entram em trabalho de parto nos hospitais da rede pública não recebem anestesia sob justificativa de serem mais resistentes à dor.

A negação das nossas 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.

O fundamento do que entende-se hoje como modernidade/colonialidade está no descobrimento e na invenção da América (BALLESTRIN, 2013). O racismo, segundo a autora, é o “princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo”. 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

⁶ Anistia Internacional: <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>

⁷ Dossiê Violência Contra as Mulheres: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/o-dossie/>

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. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66)

Desta maneira é importante compreender a localização histórica e a historicidade na qual fomos forjados. É necessário reconhecer culturas outras. Reconhecer outros modos de ver, viver, sentir e estar no mundo e com o mundo. Cabe à educação, enquanto conjunto de processos para o desenvolvimento humano na cultura, enquanto dialética na própria vida cotidiana e constituinte do cotidiano, quanto também cabe à educação que conhecemos como institucional, proporcionar as experiências necessárias para uma constituição humana mais humanizada.

Para tanto, 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 reconhecemos hoje como tradição oral de matriz africana.

O objetivo deste capítulo, então, é trazer brevemente esta historicidade: **o percurso histórico da tradição oral**, desde a sua prática em África até o Brasil nos dias atuais. Pretende-se abordar sua constituição histórica com foco nos processos educativos de constituição social e humana, nas transmissões de saberes, bem como nos processos de resistência da tradição oral à colonização que se consolidava pelo capitalismo, na expansão europeia sobre o Sul.

Não é intenção deste trabalho, entretanto, aprofundar-se na história do continente africano, apesar da sua relevância. Entende-se que este talvez seja um dos primeiros limites da presente pesquisa, dado o tamanho da complexidade do processo de constituição histórica dos povos africanos. Aspira-se, como colocado anteriormente, contextualizar brevemente o caminho percorrido pela tradição oral africana e seus processos de resistência e transformação na direção do que hoje é reconhecido como tradição oral de matriz africana no Brasil.

2.1 A Tradição oral africana

Falar de uma tradição não é a mesma coisa que expor sobre o acúmulo histórico de uma determinada comunidade, ou seja, uma tradição não é o catálogo do montante de um conhecimento. As tradições são processos de transmissão de saberes de geração em geração, que diz respeito à ancestralidade e à espiritualidade, fazendo sentido na constituição da comunidade, e ao mesmo tempo na constituição da pessoa, um fio identitário ancestral.

A sociedade ocidental eurocêntrica nega e silencia estas tradições, sendo, no caso das Américas, as tradições dos povos originários e constituintes. Este padrão cultural eurocêntrico procura impor que somente a sua forma de compreender o mundo é legítima, e que quaisquer outras formas estão fora do que constitui as pessoas, e assim devem permanecer. Esta herança colonial implica na colonialidade do poder, que é a própria dominação e exploração do Norte sobre todo o mundo, mas também na colonialidade do ser, em que o modo de vida das pessoas necessita ser um espelho do colonizador, sem manter as características dos diferentes modos ancestrais de viver e conceber o mundo.

E, se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação e a colonialidade do saber está relacionado ao rol da epistemologia e à tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, a experiência vivida da colonização e o seu impacto na linguagem. (MALDONADO-TORRES, 2007, 130)

Aquilo que se coloca comumente como a “tradição europeia” ocupa um determinado lugar na dominação cultural. Não se pretende afirmar aqui que os povos situados na região Europa não possuem tradições. Mas procura-se localizar a inversão dada, em que uma cultura que faz sentido para um determinado grupo se torna um projeto de monopólio sobre todos os grupos – configurando uma falsa tradição, uma “tradição europeia” imposta, consolidada no tempo histórico da tentativa de dominação territorial global, pela colonização.

O lugar que esta “tradição” ocupa é a tentativa perpétua de monopólio e dominação. Contra esta dominação o único movimento possível a grupos que a rejeitam, ou dela são deixados à margem, é procurar alternativas. Tudo gira em torno de um processo excludente. Entretanto, é importante observar que, no sentido que foi tratado anteriormente, não é possível denominar este fenômeno de tradição, pois trata-se de um conjunto de convenções, ou seja, um *complexo* de conhecimento de determinado acúmulo histórico, que foi imposto como proposta de dominação. Nenhuma tradição necessita de alternativas. Elas são localizadas, dialógicas, em constante transformação (pois dialogam e são dialéticas com o presente) e ao mesmo tempo são rigorosamente fiéis e reverentes às suas ancestralidades. Aquilo que

necessita de alternativas não é uma tradição, mas uma opressão às diversas formas de existir. Tradições são aquilo que dão sentido à vida, que possibilitam que as pessoas enxerguem para além do imediato, conhecendo o passado, e assumindo a sua identidade para o futuro. As tradições são aquilo que mantém os povos e seus indivíduos ligados permanentemente a uma identidade ancestral, que guia as práticas sociais do presente e aconselha para o futuro. A tradição, ao contrário da imposição cultural colonizadora, não permite que grupos e pessoas se percam da sua historicidade.

É neste entendimento de tradição que se situa a tradição oral. Mas 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. Para tanto, serão expostos alguns estudos da tradição oral africana a partir da sua prática antiga, para contextualizar a ancestralidade da tradição oral de matriz africana no Brasil. 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 era (é) considerado nesta ideologia a única possibilidade para conhecer:

O saber constituído pelo conhecimento do alfabeto é dado como pré-requisito para todos os outros saberes. Assim será batizada de *campanha de alfabetização* uma campanha que ultrapasse amplamente o mero ensino do alfabeto, como se todo conhecimento passasse necessariamente pela escrita; aliás, isso é testemunhado em outros lugares por muitas metáforas: “saber algo de A a Z” e “não conhecer o ABC...”

Essa visão puramente ideológica das relações entre o conhecimento e a escrita pesa bastante sobre nossas sociedades, e, antes de abordar nestas páginas os problemas suscitados pela *oralidade*, é importante nos afastar dessas simplificações. O par analfabetismo/escolarização não se deixa, com efeito, definir senão num quadro de uma sociedade de tradição escrita, mas é outra a situação em *sociedades sem escrita*, nas quais a noção de alfabeto é uma noção importada, desprovida de sentido local, e, para esvaziar conotações negativas desse *sem* (escrita), falaremos aqui de *sociedades de tradição oral*. (CALVERT, 2011, p. 9, grifos originais)

Calvert ajuda a compreensão da tradição oral quando mostra o caráter histórico e situado do uso da escrita e do alfabeto, desmistificando o seu monopólio sobre o conhecimento. Assim, dissolve as hierarquias entre conhecimento escrito/sem escrita, para dar lugar a formas diferentes de agir e estar no mundo, pelas sociedades de tradição oral.

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 *in* KI-ZERBO (Ed.), 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. A relação qualitativa, íntima e intensa, com a palavra é mais valiosa: “O grau de evolução do adepto do Komo não é medido pela *quantidade* de palavras aprendidas, mas pelas *conformidade de sua vida* a essas palavras. Se um homem sabe apenas dez ou quinze palavras do Komo, e as *vive*, então ele se torna um valoroso adepto do Komo dentro da associação” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 182, grifos originais).

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.

Ao fazer uma caminhada pela mata, encontrar um formigueiro dará ao velho mestre a oportunidade de ministrar conhecimentos diversos, de acordo com a natureza dos ouvintes. Ou falará sobre o próprio animal, sobre as leis que governam sua vida e a “classe de seres” a que pertence, ou dará uma lição de moral às crianças, mostrando-lhes como a vida em comunidade depende da solidariedade e do esquecimento de si mesmo, ou ainda poderá falar sobre conhecimentos mais elevados, se sentir que seus ouvintes poderão compreendê-lo. Assim, qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir à narração de um dito, de uma história ou de uma lenda. Qualquer fenômeno observado permite remontar às forças de onde se originou e evocar os mistérios da unidade da Vida, que é inteiramente animada pela *Se*, a Força sagrada primordial, ela mesma um aspecto do Deus Criador. (HAMPATÉ BÂ, 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)

Nem todos os aspectos da tradição oral são públicos ou de compreensão imediata, sendo alguns deles exclusivos de determinado grupo, como por exemplo os iniciados ou mestres. Entretanto, com a colonização europeia e a conseqüente presença de europeus na vida cotidiana, foram acentuados alguns aspectos não públicos ou não explícitos das histórias e significados, como percebe-se no trecho de Hamenoo:

Um elemento central da religião africana nativa é sua cosmologia, que conta a origem das migrações primordiais e explica os problemas ideológicos básicos de qualquer cultura, como a origem da morte, a natureza da sociedade e das relações entre o homem e a mulher, os vivos e os mortos. Os valores sociais se expressam na linguagem de mitos, lendas, contos, enigmas e símbolos. [...] Os contos populares, a poesia e a música, por meio da expressão oral, dão ênfase a essas injunções morais. Até mesmo os tambores falantes são utilizados para recitar poesias ou transmitir mensagens por enormes distâncias. Frequentemente, o significado aparente das afirmações orais disfarça o seu verdadeiro significado sociológico e/ou histórico, obscuro aos forasteiros, em particular aos europeus. (HAMENOO, 2008, p. 114-115)

O que se tornou obscuro aos europeus deu-se a partir de toda a violência e imposição colonial, inclusive da língua estrangeira europeia e seus costumes escritos. O tom obscuro, que dificulta o acesso de europeus a informações torna-se forma de resistência e preservação à dominação e opressão, e criam-se estratégias para a manutenção de costumes.

De maneira geral, os tradicionalistas foram postos de parte, senão perseguidos, pelo poder colonial que, naturalmente, procurava extirpar as tradições locais a fim de implantar suas próprias ideias, pois, como se diz, “Não se semeia nem em campo plantado nem em terra alqueivada”. Por essa razão, a iniciação geralmente buscava refúgio na mata e deixava as grandes cidades, chamadas de *Tubabudugu*, “cidades de brancos” (ou seja, dos colonizadores). (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169)

O autor Isaac Bernat, que discute o contexto do mestre *griot* Soutigui Kouyaté, relata que neste caso a estratégia de resistência passou pelo uso da língua colonizadora imposta, o francês, para o aumento do alcance da cultura oprimida:

Talvez, por ser historicamente uma referência dentro da cultura de países

como Mali, Guiné e Burkina Faso, a colonização francesa tenha procurado desqualificar o *griot* e sua função na África Ocidental. Uma das estratégias utilizadas para facilitar a dominação de um povo por outro começa no esfacelamento das raízes da cultura dominada através da substituição de valores e rituais. O primeiro passo foi, sem dúvida, a imposição da língua francesa. Para uma cultura fundamentada na oralidade isto poderia ter significado o fim de uma tradição como a do *griot*. Porém, apesar de toda a tradição ter sido transmitida através de línguas como o bambara ou maninca, como no caso da família Kouyaté, os *griots*, por possuírem uma grande capacidade de adaptação, fizeram do francês um veículo poderoso para transmitir sua cultura para além da África. (BERNAT, 2013, p. 51)

A partir desta breve seção é possível observar que a tradição oral é condição de existência de parte das culturas em África. Além disso, 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.

2.2 - Diáspora Africana e Tradição Oral de Matriz Africana no Brasil

A primeira grande invasão no continente africano para a colonização foi a do Islã, no início do século VII, chegando a ser o povo muçulmano maioria da população na porção central deste continente. Este movimento de expansão do Islã teve seu apogeu denominado Império Muçulmano e, nas datações históricas, está compreendido entre os séculos VII e XI. É relevante deixar explícito a menção ao período histórico (de acordo com a história única apresentada no modelo social hegemônico) em função do fato de que para muitos estudiosos africanos e africanistas este processo de colonização ocorre até hoje. Como por exemplo, para o antropólogo senegalês Tidiane N'Diaye, que denuncia em seu livro “Genocídio Velado” o genocídio e escravidão dos povos negros pelos árabes-muçulmanos como herança atual da colonização islâmica.

A colonização europeia, iniciada no século XV, teve características diferentes da expansão islâmica em África. Enquanto que o Império Muçulmano expandia seu domínio assimilando as diversas culturas para o estabelecimento de um “mundo árabe” – constituído com base em uma fé comum no lugar da ligação étnica (HRBEK, 2010) – a invasão europeia foi marcada pelo domínio cultural imposto agressivamente. Desse modo, a colonização europeia sobre o continente africano promoveu uma ruptura cultural e identitária, apartando das pessoas sua conexão com os modos de vida originários, atropelando práticas tradicionais

de subsistência e de estar no mundo. Impôs outros modos de ser, agir e produzir que não compreendiam as relações humanas, sociais, de trabalho e com a natureza, aniquilou tradições e rompeu processos seculares de transmissão de saberes.

A invasão europeia em terras africanas teve seu ápice concomitante ao período de ocupação das Américas e por causa dele, quando era preciso estabelecer o povoamento de mão-de-obra do outro lado do Atlântico para os trabalhos de produção, como a do açúcar. 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 dismantlar 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 (MUNANGA, 2012, p. 23-24)

Nessa dissociação entre o indivíduo e a consciência da sua historicidade, é quebrado o elemento fundamental da compreensão histórico-cultural a respeito dos processos educativos que nos constituem: o princípio da unidade pessoa-mundo. De acordo com PEQUENO, BARROS & RIBEIRO:

A noção monista do mundo composto pela ideia de unidade e de indissociabilidade traz a interpretação de que o que é cultural não substitui o que é biológico, mas que ambos transformam-se em unidade, descartando dualismos e quantificações. Nenhum deles deixa de existir, se tornam parte da experiência humana acumulada. Já a base do materialismo histórico, contribui para a noção de que o homem por meio de seu trabalho, ou seja, por meio de sua ação, transforma o mundo, a maneira como se relaciona com ele, e com os outros homens. Estas transformações não se sobrepõem em linearidade rompendo a história, mas se acumulam e se afetam dialeticamente, para produzir uma nova síntese, a via da superação (PEQUENO, BARROS & RIBEIRO, no prelo)

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.

[...]la colonialidad incorpora el colonialismo y el imperialismo pero va más allá de ellos; es por esto que la colonialidad no termina con el final del colonialismo (la independencia formal de los Estados nación), sino que ha sido re-articulada en términos del imaginario de los tres mundos surgido tras la Segunda Guerra Mundial (el cual es a su vez reemplazo de las articulaciones previas en términos de Occidentalismo y Orientalismo). Por lo mismo, el "fin del Tercer Mundo" implica una rearticulación de la colonialidad del poder y del conocimiento. Como hemos visto, esta rearticulación toma la forma tanto de una globalidad imperial (un nuevo enlace entre el poder económico y militar) como de una colonialidad global (emergentes órdenes clasificatorios y formas de alterización que están reemplazando el orden de la Guerra Fría). El nuevo régimen de colonialidad es aún difícil de discernir. Raza, clase y etnicidad continuarán siendo importantes, pero reconfiguradas; y recientemente, prominentes áreas de articulación se están generando, tales como la religión (y el género asociado a ésta, especialmente en el caso de las sociedades Islámicas como lo pudimos apreciar en la guerra contra Afganistán). (ESCOBAR, 2005, p. 37)

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 eurocolonizada – 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 capitalista do colonizador, perpetuando assim o estado colonial. Pelo contrário, na perspectiva que embasa este trabalho, a teoria histórico-cultural, o homem se faz humano na relação com o outro. Neste entendimento, ao suprimir-se o social, suprime-se também a comunicação com o outro, suprime-se a humanidade (VIGOTSKI, 1996).

Atualmente reconhecido como Diáspora Africana, o processo de captura, compra e travessia pelo Atlântico em navios cativos para a venda de pessoas negras como meras engrenagens para o trabalho nas colônias americanas, sequestrou vidas africanas durante quase 400 anos, como apontado no início deste capítulo.

Nos livros de História, na educação institucionalizada, e no conhecimento coletivo das populações das sociedades ocidentais, o período histórico da diáspora é trazido como “era da

escravidão” ou como “sistema escravocrata”. Porém, movimentos globais de historiadores negras e negros sobre o tema e organizações negras da sociedade civil consideram que nenhuma destas denominações contempla as especificidades das condições históricas pelas quais foram submetidos os povos negros, até hoje. Pelo contrário, levam à impressão errônea de que a dominação do continente africano e os séculos de escravidão impostos a estas populações são meros “períodos históricos” que tiveram começo, meio e fim, sem consequências no presente.

A palavra diáspora significa dispersão forçada de um povo, causada por preconceito ou perseguição étnica, política ou religiosa. Diáspora, traz consigo indissociadamente o sentido de que um povo foi subjugado por outro – que povos ou nações foram expropriadas e retiradas de suas terras, de suas histórias, de sua cultura e dispersas pelo mundo forçadamente. Por isso, a reivindicação do entendimento de que o que o ocidente provocou no continente africano não foi um fato histórico simplesmente, ou a implantação de um sistema, mas um processo de diáspora.

Na travessia do Atlântico, muitos povos e tribos africanas foram trazidas em cativeiro. 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).

Foram mencionadas no início do capítulo as famílias linguísticas que em maior número vieram para o Brasil, bem como alguns países de origem. Entretanto, é necessário reforçar a ideia de que este foi um processo de compreensão complexo e que, apesar do grande número de estudos hoje disponíveis a respeito da historicidade da diáspora africana, existem consensos a respeito dessas populações mas também um variado número de informações não homogêneas que por vezes pode parecer confusa. Para elucidar melhor essa complexidade, será apresentado a seguir duas referências complementares a respeito das

matrizes africanas que chegaram ao Brasil pelo processo de escravização dos povos negros. A primeira é referente ao que apresenta Prandi (2010) a respeito do tráfico para a Bahia:

No caso do tráfico dirigido à Bahia, Pierre Verger estabelece quatro períodos: 1º) o ciclo da Guiné durante a segunda metade do século XVI; 2º) o ciclo de Angola e do Congo no século XVII; 3º) o ciclo da Costa da Mina durante os três primeiros quartos do século XVIII; 4º) o ciclo da baía de Benin entre 1770 e 1850, estando incluído aí o período do tráfico clandestino. A chegada dos daomeanos, chamados jejes no Brasil, deu-se durante os dois últimos períodos, enquanto a dos nagôs yorubás corresponde sobretudo ao último (VERGER, 1987, p. 10). A chegada relativamente tardia na Bahia urbana de etnias sudanesas permitiu que, no final do século XIX, velhos africanos ainda pudessem ser reconhecidos por sua etnia ou nação (PRANDI, 2010, p. 24).

O autor traz aqui algo importante a ser observado sobre a concepção que temos de nossas matrizes africanas banta e yorubana. A matriz yorubana é consideravelmente mais estudada e conhecida que a cultura banto, que representou o maior contingente populacional africano no Brasil. Isto é por vezes motivo de discordância entre os estudos da diáspora e da história brasileira.

Entretanto, as razões para o pouco conhecimento das matrizes bantas que constituem as raízes da nossa formação social se dão pela própria condição histórica a que essa população foi submetida. Os povos bantos chegaram ao Brasil na primeira metade da escravização negra, quando os mecanismos de diluição das culturas para esvaziamento do ser e a assimilação obrigatória do comportamento europeu eram muito mais rígidos, além do menor registro histórico do período. A época dos ciclos apresentados por Prandi a expectativa da população negra no Brasil era de pouco mais dos 30 anos, dadas às condições de subsistência e de trabalho forçado. Por outro lado, a chegada dos povos Yorubás, no final do tempo histórico oficial da escravidão e algumas décadas depois, em função do tráfico clandestino, a resistência urbana às culturas trazidas na travessia do Atlântico era menor, pois era o tempo do declínio da força da escravidão enquanto sistema de produção mundial oficial. Logo, os registros mais numerosos são do passado mais recente, onde as populações yorubanas constituíram o seu *corpus comportamental* menos desenraizados, nas práticas e na memória, das sua ancestralidade africana do que as populações banto.

A língua e as tradições yorubás formaram a cultura que unia os africanos e seus descendentes na Bahia nesse período. Isto tem herança na fundação das casas de terreiro de matriz africana no Brasil, bem como em toda nossa estrutura linguística atual. Vale esclarecer,

que essa discussão não coloca em hierarquia as duas matrizes, apenas reflete sobre uma raiz banta menos conhecida. Prandi segue trazendo as referências de Nina Rodrigues:

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 Ifê, 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 dos textos destacados 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.

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. E, na perspectiva histórico-cultural, a experiência tem lugar fundamental no processo de constituição da maneira de se relacionar com o mundo. Na maneira de perceber como opera o mundo.

Em todos os processos de colonização, existe um conceito, uma ideologia de civilidade, de progresso, de modelo de sociedade e economia. Existe uma lógica societária. Na dominação ocidental, essa lógica tem por base os sistemas de divisão do trabalho pela exploração racial. O racismo é condição de existência e sustentação do modelo societário da modernidade/colonialidade (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2007). Nessa perspectiva, os processos de resistência pela oralidade que se organizaram, tentaram responder às externalizações dessa modernidade, sempre voltados no movimento de libertação dos corpos e mentes e na emancipação.

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: “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” – Lody, 1987, p. 10. (BOTELHO & NASCIMENTO, 2011, p. 92).

É preciso admitir que, no processo histórico da formação social do Brasil, os processos de resistência são condição da existência, nos dias atuais, das tradições de matriz africana. Pela tradição oral, foi permitida a experiência vivida da ancestralidade africana. Isto se confirma nos números de casas de terreiros e terras quilombolas apresentados ao início deste capítulo. Entretanto, se confirma também a herança da colonização na segregação social e nas desigualdades que constituem nossa realidade. Não é por acaso que a maioria das populações pobres no Brasil são negras. Pelo contrário, o processo de marginalização desde a escravidão foi intenso e perpétuo. Se for considerada a resistência das memórias africanas no Brasil, desde África, pode-se afirmar que o povo negro resiste por séculos a uma guerra permanente (MALDONADO-TORRES, 2008) contra suas culturas, saberes e modos sociais.

2.3 - Os modos de resistir pela tradição oral de matriz africana: terreiros, quilombos e manifestações tradicionais das culturas populares

Como apresentado até aqui, 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 ao domínio e à 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. Esta seção intenciona afirmar a prática da tradição oral de matriz africana no Brasil, com base na literatura, em terreiros, quilombos e manifestações tradicionais das culturas populares.

Já foi apresentado que os terreiros de religiões afro-brasileiras cultuam divindades africanas cuja origem situa-se geograficamente em diferentes partes em África, além de outras possíveis divindades. Esta prática, segundo Parés (2011), é uma evidência da configuração da matriz africana no Brasil.

Antes do século XIX não há evidência documental, na Bahia, de congregações que cultuassem mais de uma divindade, embora desse fato não se possa inferir sua inexistência. Como já comentei, a tradição oral considera que foi durante a fundação do Ilê Iyá Nassô – ocorrida, segundo os cálculos mais arriscados, na última década do século XVIII, ou, segundo os cálculos mais conservadores, nas primeiras décadas do século XIX – que se produziu, pela primeira vez na Bahia, a reunião simultânea de cultos de várias divindades num mesmo terreiro. Ora, como também foi notado, o primeiro indício documental de um culto de múltiplas divindades só aparece em 1858, quando, em um candomblé nas Quintas da Barra, no distrito da Vitória em Salvador, a polícia encontrou diversas vestes e emblemas rituais que sugerem esse culto coletivo.

Autores como Verger ou Bastide, comparando essa situação baiana com evidências etnográficas dos cultos de orixás da área iorubá, que pelo menos no passado pré-colonial eram de caráter geralmente monoteísta (uma única divindade por templo ou congregação), concluem que a reunião num mesmo espaço físico de cultos de divindades de origens diversas, como aconteceu no Ilê Iyá Nassô, seria resultado de um processo genuinamente “crioulo” ou uma inovação essencialmente brasileira, devido às novas condições socioculturais impostas pela sociedade escravista ao encontro interétnico de grupos sociais heterogêneos e à necessidade de economizar e compartilhar recursos em tempos de opressão. Outros autores, como João Reis, têm sustentado que a devoção aos vários santos praticada nas igrejas católicas também servira como modelo ou referente para o estabelecimento dos cultos de múltiplas divindades no Candomblé. (PARÉS, 2011, p. 271-272)

Pode-se observar no trecho destacado que o registro histórico ancestral está fundado na memória e materializado na tradição oral, trazendo a discussão a respeito das evidências da matriz africana entre os séculos XVIII e XIX.



Figura 2 - Ilê Axé Iya Nassó Oká, conhecido como Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho, Salvador - BA.
Foto: <bahiaeconomica.com.br>

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. Análises sócio-históricas da importância da leitura na sociedade ocidental, como a de Manguel (1996), nos lembram que as raízes do sistema escolar secular no Ocidente se encontram na Igreja Católica. Desde a época medieval até praticamente o século XIX, a educação estava sob o controle da Igreja. A metodologia prevaiente nas escolas católicas, o escolasticismo, consistia na interpretação de textos através de critérios rígidos e pré-estabelecidos. O legado dos valores epistemológicos do cristianismo é ainda perceptível no sistema de ensino contemporâneo, pela centralidade do texto como recurso didático.

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)



Figura 3 - Casa de Oxumaré, Salvador, BA. Foto: <casadeoxumare.com.br>

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:

Como eram as religiões e as culturas? Ainda sabemos pouco sobre o cotidiano dos quilombos a partir das fontes de que dispomos – para os séculos XVI a XIX –, produzidas por aqueles que queriam destruí-los. Não sabemos como viviam; suas práticas familiares, cosmologias, parentesco, sistema de nomeação etc. Aqui ou acolá há indícios que permitem reconstituir algumas formas culturais. A primeira imagem da cultura é aquela africana. A visão romântica dos quilombos supostamente isolados como reprodução da África sempre teve força em algumas abordagens. Mas as evidências disponíveis apontam para a cultura quilombola como algo adaptado nas Américas, no caso do Brasil. Mesmo considerando a origem inicial de um quilombo como fruto de uma fuga coletiva de cativos africanos, ainda assim ele reunia pessoas de várias origens étnicas. Juntos, tinham de adaptar práticas e costumes a partir de uma perspectiva comum. Assim, a cultura nos quilombos podia ser formada tanto de influências africanas como de reinvenções na diáspora.

[...] Mas certamente as práticas religiosas dos quilombos – em transformações – levaram em consideração os ambientes das senzalas, as mudanças no próprio continente africano, as populações indígenas e as coloniais. Cosmologias baseadas em rituais africanos acabavam modificadas pelas experiências das senzalas e seus ambientes. (GOMES, 2015, p. 42)

Assim como as experiências de agrupamentos nas senzalas e quilombos com diversas etnias em contato provocavam configurações novas para a consolidação da matriz africana, 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 deprender 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.



Figura 4 - Tambor de Crioula do Maranhão. Grupo Flor do Maracujá. Foto: <blogsostado.com.br>

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 mantém-se permanentemente abertos a essa tarefa. (PERACI e ASSIS *in* TUNES, 2011, p. 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. Neste entendimento, confronta-se qualquer perspectiva de que as populações negras tiveram uma atitude passiva quanto a “aculturação”, “hibridismo” ou “sincretismo”:

Sempre a defesa do dominado, do oprimido, do discriminado é ambígua. Aquele que não pode atacar frontalmente procura formas simbólicas ou alternativas para oferecer resistência a essas forças mais poderosas. Dessa forma o *sincretismo* assim chamado não foi a incorporação do mundo religioso do negro à religião dominadora, mas, pelo contrário, uma forma sutil de camuflar internamente os seus deuses para preservá-los da imposição da religião católica. (MOURA, 1989, p. 35)

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 partir destas discussões este capítulo procurou contextualizar historicamente a tradição oral africana e suas transformações e reorganizações para a permanência da prática da oralidade no Brasil como tradição oral, agora já não mais africana, mas de matriz africana. Procurou ainda trazer as localizações dos grupos que mantêm as práticas da oralidade forjados desde o processo da colonização até os dias atuais, apontando a indissociação entre a constituição humana na cultura, a ancestralidade vivida na e pela tradição oral e a própria vida. Apontou que é indissociada a resistência da permanência das tradições, em uma sociedade colonizada. O objetivo desta seção foi atender a compreensão do objeto de estudo da pesquisa, apresentando sua historicidade e algumas de suas características. O próximo capítulo procura discutir o campo da educação em diálogo com estas características.



Figura 5 - Dossiê IPHAN Samba de Roda do Recôncavo Baiano. Foto: Luiz Santos.



Figura 6 - Chegança/Marujada - Chegança dos Marujos Fragata Brasileira. Foto: <[facebook.com/cheganca-dos-marujos-fragata-brasileira](https://www.facebook.com/cheganca-dos-marujos-fragata-brasileira)>

3. A constituição humana como processo educativo indissociado da vida organizada na cultura

No capítulo anterior, foi apresentado brevemente o percurso histórico e cultural da tradição oral de matriz africana, desde África até o Brasil. Foi 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. O sistema-mundo colonial pauta-se na racialização humana, na ideia de separação das raças para subjugar-las, justificada por uma ética fabricada pelo determinismo biológico, que diz quem serve e quem não serve para os modos de produção.

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, 2015a, p. 48).

As bases que sustentam o capitalismo como sistema hegemônico da colonialidade estão fundadas nas relações entre o acúmulo de poder /produção e o consumo, que funcionam como uma engrenagem que produz e movimenta o equilíbrio entre oferta e procura. Como se tratam de relações de poder e acúmulo, a sociedade racializada, tem papel de mão-de-obra de trabalho de produção e consumidora em massa, e é direcionada de acordo com os interesses daqueles que detém o poder e o capital. Desde as roupas que vestimos até a comida que consumimos, ou mesmo o modelo de educação formativo das sociedades modernas/coloniais, passam pelo crivo do interesse das ideologias dominantes da produção.

Ao se pensar o modelo de sociedade como uma engrenagem que gira em torno das relações de produção nas sociedades capitalistas, 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. De acordo com Bursztyn (2010):

Um ponto de consenso entre vários autores estudiosos na explicação da crise é o fato que houve, sobretudo nos últimos 30 anos, desde o último quarto de século XX, a ruptura dos laços de solidariedade. Isso se articula com uma surpreendente e desconcertante situação de desapego por parte daqueles trabalhadores que, como em uma corrida de obstáculos, vão conseguindo se manter como integrantes, coadjuvantes do processo produtivo. Esses trabalhadores, aos poucos, acabam perdendo o apego, a solidariedade em relação aos que vão sendo deixados para trás, àqueles que vão tombando diante dos obstáculos que o sistema produtivo impõe. (BURSZTYN *in* TUNES & BARTHOLO, 2010, p. 36)

A corrida de obstáculos à qual o autor se refere, diz respeito à tentativa de ser útil ao sistema, anteriormente citada na expressão “indivíduo autônomo”. A palavra autonomia foi posta entre aspas pelo entendimento neste trabalho de que se trata de uma falsa autonomia. As pessoas na colonialidade ocidental entendem a autonomia baseada na meritocracia, na “conquista” individual do seu lugar dentro do sistema-mundo. Entretanto, por trás do lugar ocupado pelos sujeitos na engrenagem produtiva do capitalismo existem processos que direcionaram e determinaram previamente os possíveis lugares para cada padrão de indivíduo. Um processo meticuloso de escolha e de seleção a respeito de quem serve e quem não serve para as demandas sociais de produção e consumo.

Nos países da latinoamérica, por exemplo, esse processo meticuloso de escolha e seleção 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. No Brasil, a cor da pele define previamente o lugar a ser ocupado pelas pessoas dentro da estrutura social, como apresentado anteriormente, no processo de marginalização da população negra ao longo das décadas após o “fim” da

escravidão, segregando aqueles que são as peças úteis das desnecessárias ao sistema, promovendo o que se entende por exclusão social.

A exclusão é uma invenção da modernidade. Os descartados sempre existiram, mas, agora, houve uma mudança no seu caráter utilitário. Tratam-se, atualmente, de pessoas não necessárias para o mercado que passaram a ser reconhecidas como excluídas. Para deter o processo de exclusão é preciso uma reestruturação social profunda. Contudo, no momento, é mais lucrativo, mais fácil, substituir essa reestruturação por leis generalizantes e ações superficiais. O foco não deveria estar nos excluídos, mas sim nos mecanismos que os excluem. (TUNES e PEDROZA in TUNES, 2011, p. 26)

A ciência sustenta a verdade encomendada do determinismo biológico e da hierarquização das “raças”. Essas abordagens científicas sustentam a ideia de útil e inútil dentro do padrão normativo social, fundam-se em falsas éticas para justificar processos de dominação e opressão baseados em interesses que vão contra a humanidade enquanto coletividade no mundo, e contra o princípio fundante da sobrevivência histórica da natureza: a diversificação nos processos de desenvolvimento das espécies.

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 desta pesquisa é de ir de encontro a essa 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. São modos de existir que estabelecem diferentes relações entre as pessoas, com a natureza e os territórios, como é o caso por exemplo das comunidades negras tradicionais no Brasil. 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 naturaleza 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 naturaleza), 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, p. 58-59).

A ideia “convivência multicultural” proposta pela modernidade/colonialidade não é possível na medida em que estas impõem que todas as relações se estabeleçam nos limites determinados pelo modelo de sistema-mundo capitalista. A colonialidade promove, desta maneira, que racionalidades diferente se enfrentem e compitam entre si. Não há espaço real, mas apenas aparente para a coexistência.

3.1 Educação e constituição humana na perspectiva histórico-cultural

A presente pesquisa tem base na perspectiva histórico-cultural que 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.

Entretanto, a perspectiva histórico-cultural 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 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 (VIGOSTKI, 2004, s/p)

A condição histórica do homem é para Vigotski o impulso que leva a humanidade a dar saltos qualitativos no seu desenvolvimento. 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 homem que nasce, teria que inventar o fogo, por exemplo. Entretanto, nossa historicidade nos permite o acesso à 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 perspectiva histórico-cultural entende a educação como a totalidade do processo de constituição humana na cultura. Isto significa dizer, que educação transcende a escola e os espaços institucionalizados para uma formação humana voltada a atender a lógica hegemônica. Vigotski entende 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. Como dito anteriormente, a consciência de si se torna uma força contra a colonização e, todos os movimentos de resistência apresentados no capítulo anterior dos povos negros africanos escravizados se deram no sentido de permanência dos seus laços de pertencimento cultural, da permanência das suas maneiras de ser/estar no mundo, com o mundo. A resistência pela oralidade apresentada no capítulo anterior, 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 homem 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 capítulo anterior foi apresentada uma passagem onde um dos modos de resistir à dominação foi o estabelecimento da prática da língua nagô (Yorubá) aos africanos de todas as origens que viviam em Salvador no século XIX (PRANDI, 2010). Assim, outros processos educativos de constituição humana foram criados a partir da fricção daquele momento histórico, na tentativa de resistência a esse meio 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 da perspectiva 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, p. 85-86)

Reis (2011) aponta para o entendimento, na perspectiva histórico-cultural, 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.

De acordo com Vigotski:

Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Desta maneira, Vigotski entende 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).

A estrutura das sociedades ocidentais modernas/coloniais rompem com esta ligação da vida com a educação. Sectarizam o processo de constituição humana em fragmentações de caráter funcional, onde a pessoa não constitui-se voltada para o “ser mais”, mas para ocupar um espaço pré-determinado, uma função, como se a educação fosse meramente um processo de promoção do desenvolvimento de habilidades estabelecidas anteriormente pelo aparato biológico. Segundo PEQUENO & BARROS:

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 e BARROS, 2015, p. 63)

Entende-se que a transformação consciente do mundo, a busca pelo ser mais impulsiona a pessoa para a vida enquanto práxis (ação-reflexão). 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. Segundo Reis (2011, p. 147), Vigotski fala que a “práxis da constituição do sujeito se insere na práxis histórica da própria constituição da sociedade, da própria humanidade.

Desta maneira, 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.

3.1.1 – Fala, linguagem e oralidade

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 toda palavra é uma generalização encoberta, que expõe não somente um termo, mas um ato do pensamento:

La palabra siempre se refiere no solo a un objeto aislado, sino a todo un grupo o a toda una clase de objetos. En virtud de esto, cada palabra es una generalización encubierta; cualquier palabra ya generaliza, y desde el punto de vista psicológico el significado de una palabra es ante todo una generalización. Pero una generalización, como fácilmente podemos ver, es un extraordinario acto verbal del pensamiento, que refleja la realidad de un modo completamente diferente de como lo hacen las sensaciones y percepciones inmediatas.

Cuando se afirma que hay un salto dialéctico no solamente desde la materia inanimada hacia la sensación, sino también desde la sensación al pensamiento, con eso se está queriendo decir que el pensamiento refleja la realidad en la conciencia de una manera cualitativamente distinta que las sensaciones inmediatas. Por lo visto, hay sólidas razones para suponer que tal diferencia cualitativa entre la sensación y el pensamiento está dada central y fundamentalmente por la presencia de un reflejo generalizado de la realidad. En función de esto podemos concluir que el significado de una palabra, con la generalización implícita que lleva, es un acto de pensamiento en el sentido propio del término. Al mismo tiempo, el significado es una parte inseparable de la palabra como tal, y pertenece

tanto al dominio del habla como al dominio del pensamiento. Una palabra sin significado no es una palabra, sino un sonido vacío. Una palabra privada de significado no pertenece más al dominio del habla. Por eso el significado, por su naturaleza, puede ser observado en idéntica medida como un fenómeno del habla y como un fenómeno del pensamiento. Sobre el significado de una palabra no puede hablarse tal libremente como lo hacíamos en relación con sus elementos tomados por separado. ¿Qué es el significado? ¿Pertenece al habla o al pensamiento? Es habla y pensamiento a la vez, porque es la unidad del pensamiento discursivo. (VIGOTSKI, 2007, p. 18-19)

Na palavra há mais do que um conjunto convencionado de letras ou sons. Tem dupla importância porque, ao mesmo tempo 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. Neste sentido não é possível falar em relações lineares ou causais de anterioridade do pensamento à palavra nem da palavra ao pensamento. Na organização do pensamento discursivo palavra e pensamento *coincidem*. Por isto se diz que a fala é a unidade do pensamento discursivo, é ao mesmo tempo, fala e pensamento. 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.

[...] el concepto no radica en la fotografía colectiva, ni en que se borren los rasgos individuales del objeto, sino en que lo conocemos en sus relaciones, en sus conexiones, y, en segundo lugar, en el concepto el objeto no es una imagen modificada, sino, como muestran las investigaciones psicológicas actuales, la predisposición a toda una serie de apreciaciones. “Cuando me dicen ‘mamífero’ – pregunta uno de los psicólogos – ¿a qué corresponde eso psicológicamente?”. Eso equivale a la posibilidad de desarrollar el pensamiento y, en último término, a una concepción del mundo. Porque encontrar el lugar del mamífero en el reino animal, el lugar de este último en la naturaleza, constituye una verdadera concepción del mundo. (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. A fala, portanto, é um instrumento cultural, uma ferramenta do pensamento que surge do meio social na cultura, como evidenciam Marx e Engels:

A língua é tão antiga, como a consciência; a língua *é* a consciência real prática, que existe para outras pessoas e apenas por isso existe para mim mesmo, e semelhantemente à consciência, a língua aparece apenas da necessidade, da exigência persistente da comunicação com outros homens. (MARX & ENGELS, 2000, p. 29)

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 (2001, p. 93) “A palavra é um microcosmo dessa própria consciência. E sendo microcosmo da consciência me oferece indícios da ocorrência de um movimento prático 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.

Es muy importante, aunque sólo sea de pasada, establecer aquí la idea de que si esto es realmente así resulta que el mecanismo del comportamiento

social y el de la conciencia es el mismo. El lenguaje es, por un lado, un sistema de “reflejos de contacto social” (A. B. Zaldkin, 1924), y por otro, preferentemente un sistema de reflejos de la conciencia, es decir, un aparato de reflejo de otros sistemas.

[...] 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, p. 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-constituído, 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.

É importante dizer que esta pesquisa não tem a intenção de ser uma descrição da tradição oral, posto que a essência desta tradição e de sua sobrevivência é o saber oculto, o segredo, guardado na memória das pessoas que detém a sua Sabedoria. A tradição é a pessoa e o coletivo ao mesmo tempo. Desvendá-la seria decretar o seu fim. A pesquisa, pelo olhar da educação, pretende compreender de que maneira a tradição oral se configura como processo educativo, tendo como base a perspectiva histórico-cultural. Entende que conhecer/reconhecer

este processo, e tantos outros negados pela modernidade/colonialidade, seja um passo fundamental para romper com o sistema-mundo que nos foi imposto.

Afirmar as nossas tradições, assumir que somos mais, buscar o direito à consciência de que somos, é também transformar quem somos e transformar o mundo. Resgatar aquilo que somos, resgatar o direito de existirmos no mundo, e não apenas vivermos nele.

4. Alteridade e Etnografia: procedimentos de pesquisa em Educação

Conforme apresentado anteriormente, partindo do pressuposto bibliográfico de que no Brasil, pela tradição oral de matriz africana se perpetuam a história e a ancestralidade por meio de transmissões de saberes e conhecimentos entre gerações ao tempo em que resistem aos movimentos históricos de dominação, a pesquisa procura atender ao objetivo de: **investigar como acontecem os processos educativos na tradição oral de matriz africana e de que maneira contribuem para a constituição humana das pessoas que compõem suas comunidades.**

Estão apresentadas neste capítulo as intenções metodológicas da pesquisa, ou seja, o que se pretendeu para a imersão em campo, bem como a fundamentação teórica dos procedimentos de pesquisa. A apresentação das bases teóricas que guiaram o caminho percorrido na investigação se faz necessária para que o trabalho não perca a sua coerência epistemológica, expondo-a. Para tanto, é necessário que se tragam as questões norteadoras, que iluminaram o caminho metodológico percorrido.

As **questões que nortearam** a pesquisa são:

- a) O que é a prática da oralidade – transmissão de saberes pela tradição oral – e como ela se constitui nos diversos espaços em que em que é reconhecida (manifestações tradicionais das culturas populares, povos e comunidades tradicionais)?
- b) De que maneira compreendem a prática da oralidade, enquanto processo educativo, dentro da sua constituição histórico e cultural?
- c) Que lugar ocupa a tradição oral no cotidiano dos grupos que a detém?
- d) Que lugar ocupa a memória no processo de transmissão de saberes pela oralidade?
- e) A prática da oralidade é reconhecida como **uma** tradição oral, nos seus diversos contextos, ou são diversas tradições orais vindas de uma mesma matriz africana?

Ainda, este trabalho traz quatro **princípios éticos** como pontos de partida do processo investigativo:

- a) A compreensão da não hierarquia entre os processos educativos, os saberes, e os fazeres diversos que compõem historicamente as identidades brasileiras. Este princípio ético, que parte da diferença como base, se faz necessário para o entendimento de que todo saber traz em si complexidades e conhecimentos que devem ser respeitados na sua constituição e entendidos a partir do seu contexto histórico. Ainda, serve para lembrar ao pesquisador, e ao

possíveis interessados pelos resultados desta pesquisa, que todo saber tem igual valor, bem como todo ser humano e toda cultura. Portanto, não há e não pode haver pretensão de hierarquias entre o conhecimento acadêmico e o não acadêmico;

b) A alteridade como essência do processo investigativo. A alteridade se faz necessária, também como ponto de partida da pesquisa, porque, não apenas justifica a intensão primordial do trabalho – compreender processos educativos que não se deixaram dominar, ou seja, compreender novas culturas a partir do olhar do outro – mas também estabelece os limites do pesquisador, que não pode tratar suas interpretações como verdades absolutas a respeito de uma outra historicidade, uma outra cultura.

c) O reconhecimento da não neutralidade da Educação. Segundo Freire (1991) “a Educação é um ato político”. Isto quer dizer que a presente dissertação tem como fundamento ético fazer-se parte da luta político-cultural por valorização e reconhecimento dos saberes tradicionais como constituintes históricos das nossas identidades, especialmente os de matriz africana e afro-indígena. Este reconhecimento (conhecimento) é parte do caminho necessário a se percorrer para o enfrentamento do racismo, da desigualdade de direitos e oportunidades, elementos também fundantes históricos dos países colonizados pela Europa, e de base escravocrata.

d) Em consonância com o princípio anterior, da não neutralidade, a presente pesquisa traz a decolonialidade não apenas como diálogo teórico com a perspectiva histórico-cultural e seu entendimento sobre educação e constituição humana na cultura. A decolonialidade se faz presente também como princípio ético na medida em que pretende tomar a base epistêmica do grupo e/ou comunidade em estudo como base epistêmica do próprio trabalho, num exercício dialógico com as multivisões e racionalidades encontradas, invertendo a lógica eurocêntrica de compreensão dos processos históricos e da historicidade das pessoas e contextos sociais.

Para atender aos objetivos de pesquisa, que se referem à compreensão da prática da oralidade em povos e comunidades tradicionais como processos educativos, é preciso esclarecer que a pesquisa empírica não compreende a prática da oralidade enquanto uma metodologia estática, homogênea e repetível, mas como um processo de educação amplo, de movimento e diverso, ligado à cultura e à constituição humana como um todo.

A educação é o movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações anteriores e as transmite, ampliadas, às gerações seguintes, continuando, desse modo, o processo de criação da espécie. Mas, ao receber esse legado, cada um de nós, ao mesmo tempo, se constrói como um ser singular. Isso é fundamental para compreender a educação. Nascemos como possibilidade e vamos nos tornando seres humanos concretos por meio da educação, que nos permite incorporar o que foi criado pela própria espécie humana no decorrer de sua história (ou, pelo menos, uma parte do que foi criado). Isso significa duas coisas: o homem nasce quase sem nada, mas, quando ele nasce, ele chega em um mundo humano que o antecedeu. Ou seja, a essência do ser humano (o que faz com que sejamos humanos) não é uma coisa que está dentro de nós; está fora de nós, na forma de patrimônio criado pela espécie humana no decorrer da história (CHARLOT, 2013 p. 169-170).

A prática da educação pela oralidade envolve toda a cultura, cotidiano e diversas maneiras com que pode ser aplicada. É necessário que os procedimentos de pesquisa possam acompanhar esse cotidiano, usando técnicas de pesquisa flexíveis ao que seja encontrado com os colaboradores de pesquisa em campo. Por este motivo foi realizada pesquisa etnográfica:

Ela [a etnografia] corresponde aos primeiros estágios da investigação: observação e descrição, trabalho de campo. Uma monografia acerca de um grupo suficientemente pequeno para que o autor tenha conseguido acumular a maior parte de sua informação graças à sua experiência pessoal constitui o típico estudo etnográfico. Acrescentaremos apenas que a etnografia também inclui os métodos e técnicas relativos ao trabalho de campo, à classificação, à descrição e à análise de fenômenos culturais particulares. (LÉVISTRAUSS, 2008 p. 378-379)

O procedimento etnográfico permite o acompanhamento do cotidiano, pelo registro documental e reflexivo dos acontecimentos no diário de campo, bem como permite o uso de outras técnicas de pesquisa. A peculiaridade do procedimento etnográfico reside no fato de que as oportunidades de pesquisa podem ser moldadas e atualizadas durante a pesquisa, enquanto a principal ferramenta do pesquisador é a perspectiva teórica que sustenta a sua percepção analítica, colocada em diálogo com o que é vivido em campo. No caso desta pesquisa, é a perspectiva histórico-cultural, pela maneira como as experiências dadas na cultura e a organização do ambiente social proporcionam, entre outras coisas, a instrução de cada um.

Portanto, o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. (VIGOTSKI, 2003, p. 296)

Como critério, foram selecionados para a pesquisa grupos e comunidades que se auto denominem culturas populares, povos ou comunidades tradicionais, bem como que se reconhecem como essencialmente orais, e que, ao mesmo tempo, estejam circunscritas na definição conceitual apresentada anteriormente.

A partir da perspectiva histórico-cultural e do conhecimento sobre a prática da oralidade em seu contexto, emergiu a discussão teórico-empírica, localizando a prática da oralidade no campo da educação.

4.1 Educação, Perspectiva Histórico-Cultural e Pesquisa Etnográfica

A etnografia é um procedimento de pesquisa que foi consolidado no campo da antropologia, cujas características foram delineadas aproximadamente à maneira como são entendidas ainda hoje na obra *Argonautas do Pacífico Ocidental* de Malinowski:

Viver numa aldeia com o único propósito de observar a vida nativa permite acompanhar repetidamente costumes, cerimônias e transações e acumular exemplos das suas crenças e do modo como são realmente vividas. E assim o corpo e o sangue da verdadeira vida nativa depressa darão substância ao esqueleto de construções abstratas. Esta é a razão porque, trabalhando sob as condições previamente descritas, o etnógrafo consegue acrescentar algo de essencial ao esboço rudimentar da constituição tribal, enriquecendo-a com inúmeros detalhes do comportamento, do cenário e dos pequenos incidentes. Ele está, então, apto a afirmar circunstancialmente se um ato é público ou privado; para descrever como uma assembleia pública se comporta e qual a sua aparência; pode, então, julgar se um acontecimento é vulgar ou extraordinário e emocionante; se os nativos o cumprem de forma sincera e séria ou em tom de brincadeira, de forma superficial ou deliberada e com zelo.

Por outras palavras: existem vários fenômenos de grande importância que não podem ser recolhidos através de questionários ou da análise de documentos, mas que tem de ser observados em pleno funcionamento. (MALINOWSKI, 1984, p. 31)

A etnografia é uma abordagem de pesquisa que pressupõe a observação e experiência cotidiana de contextos como fonte reflexiva. Tem sido utilizada como forma de pesquisa não somente na antropologia, mas em outros campos acadêmicos como na educação, em que há a tentativa de discussão por autores que discutem aplicações metodológicas. Paulo Meksenas destaca a possibilidade de diferenciação em contextos escolares:

A vantagem de ser etnólogo em sua própria sociedade apenas ocorrerá, entretanto, quando o pesquisador souber *olhar* para a realidade de modo a

praticar o *saber estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho*. Desse modo, também é possível pesquisar dada *realidade escolar*, utilizar a observação participante e interagir na rotina de uma escola ou sala de aula. Foram as pesquisas etnográficas de várias e diferentes escolas que permitiram a descoberta de outra e nova realidade da educação escolar, pois investigaram e destacaram detalhes que outros métodos deixaram passar. Por exemplo: gangues juvenis que atuam no interior das escolas de periferia das grandes cidades; os fatores que fazem os profissionais da educação distanciarem-se dos problemas vividos pelos alunos fora da sala de aula; ou como determinada arquitetura dos prédios escolares influencia no comportamento das pessoas que convivem em tais espaços. (MEKSENAS, 2002, p. 117-118)

Nibaldo Triviños, por outro lado, destaca que a abordagem etnográfica preocupa-se com o contexto, diferenciando-a de outras abordagens do campo da educação que isolam o indivíduo de seu contexto, reduzindo-o:

É importante salientar para a pesquisa qualitativa em geral que entender a etnografia como o “estudo da cultura” desenvolve para o enfoque etnográfico dois conjuntos de pressupostos sobre o comportamento humano de extraordinária relevância para a investigação em educação. Com efeito, insere-se neste campo a ideia de “contexto”, de uso mais ou menos comum entre os pesquisadores educacionais.

[...] Por isso, as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas.

A isto deve-se, por exemplo, o escasso impacto que tem tido na escola as teorias clássicas de aprendizagem que foram elaboradas longe do âmbito escolar, sem considerar o espaço natural onde se realizava o processo educativo. A complexidade vital da ação da criança, do sujeito humano, foi esquecida e substituída pela simplicidade configurada, artificialmente, no experimento. E assim se perseguiu, empurrado pelo modelo da ciência natural, uma validade generalizada dos resultados, que foi sempre utópica, irreal, equivocada. (TRIVIÑOS, 1987, p. 122)

Marli André aponta que a partir dos anos 1970 a etnografia aparece de maneira consistente nas pesquisas em educação, até as décadas de 1980 em diante, em que há produção sólida e regular na área (ANDRÉ, 1995, p. 32).

No final dos anos 70, os pesquisadores educacionais mostram grande interesse pela etnografia, especialmente motivados pelo estudo das questões de sala de aula e pela avaliação curricular. Esse movimento de aproximação vai, pouco a pouco, se adensando, e com a produção crescente de trabalhos ficam cada vez mais evidentes os ganhos, mas também os problemas e as futuras direções. (André, 1997, p. 46)

A autora, por outro lado, defende que na área da educação não se realizam pesquisas

etnográficas, mas sim pesquisas *do tipo etnográfico*:

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. (ANDRÉ, 1995, p. 23)

Encontra-se em comum no posicionamentos dos autores sobre a pesquisa etnográfica no campo da educação a concepção de que para estudar Educação é necessário que acompanhe-se o cotidiano escolar. Esta interpretação limita as possibilidades de pesquisa, como relata André, por exemplo, na dificuldade de permanência alongada uma vez que o ambiente escolar possui carga horária definida de antemão, de forma que considera-se, pela ausência de características, uma etnografia *menor*, de *tipo etnográfico*.

Ainda, este tipo de concepção de educação limita a compreensão das pessoas em seu contexto porque simplifica a educação aos métodos escolares, eliminando das possibilidades de reflexão e análise todo o ambiente social como elemento ativo do processo de desenvolvimento das pessoas, dissociando a educação do cotidiano. Segundo Vigotski a educação transcende a escola e diz respeito à vida, ou seja, considera toda a organização da cultura em meio ao processo histórico fonte de educação e análise:

Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca. A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida. (VIGOTSKI, 2003, p. 300-301)

A pesquisa etnográfica tem característica dialógica, uma vez que privilegia a perspectiva do outro na composição formada em união à reflexão da pesquisadora. A experiência de campo não se limita ao emprego de técnicas associadas à etnografia:

É preciso ressaltar que a etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa, pronta, que se pode usar de qualquer maneira. Como método, foi forjada pela antropologia ao longo da sua formação e não pode ser utilizada, sem mais, ignorando os diferentes contextos teóricos que lhe dão fundamento. Se não, ela passa de método a ferramenta, sendo empregada de maneira trivial, rasa. Isso não quer dizer que outras áreas não possam utilizar e se apropriar do nosso método de trabalho, mas com o devido cuidado; do contrário, perde consistência. A expressão “observação participante”, então, virou lugar comum; qualquer ida a campo vira observação participante. Os profissionais de outras áreas precisam entender que para produzir uma etnografia, é preciso antes conhecer as boas etnografias que já foram feitas. (MANGANI, 2012, p. 175)

Portanto, a passagem da pesquisa etnográfica da antropologia para outros campos de estudo não implica necessariamente numa redução das suas características metodológicas historicamente consolidadas a um conjunto de técnicas aplicáveis a qualquer contexto sem profunda atividade reflexiva. O contato com diversas monografias etnográficas proporciona ao pesquisador mais do que um manual ou roteiro de aplicação, proporciona o contato com a complexidade e variedade de aplicações em diferentes contextos e perspectivas teórico-epistemológicas.

A pesquisadora Mariza Peirano defende que etnografia não é um método, no sentido de que *o método genérico* a “esvazia de significado, ou a condena por pouco teórica” (PEIRANO, 2014, p. 380). Se a etnografia for considerada mero conjunto de técnicas, o contato com o outro em campo não pode gerar diálogo reflexivo que promove novas sínteses. Resume-se a acúmulo de dados que é recebido do mundo, sem que o mundo afete o pesquisador e suas convicções teórico-conceituais-afetivas.

Monografias não são resultado simplesmente de “métodos etnográficos”; elas são formulações teórico-etnográficas. Etnografia não é método; toda etnografia é também teoria. Aos alunos sempre alerta para que desconfiem da afirmação de que um trabalho usou (ou usará) o “método etnográfico”, porque essa afirmação só é válida para os não iniciados. Se é boa etnografia, será também contribuição teórica; mas se for uma descrição jornalística, ou uma curiosidade a mais no mundo de hoje, não trará nenhum aporte teórico. (PEIRANO, 2014, p. 383)

Portanto, a concepção sobre o que é a pesquisa etnográfica é fundamental para a forma como a experiência com as pessoas e com o mundo se darão em campo. Também, para a postura que o pesquisador terá enquanto abertura para a produção teórica e reflexiva a partir do acúmulo empírico, para que não esteja somente pesquisando, mas entregue ao contexto de

pesquisa, disposto a deslocar as suas certezas de modo profundo para alcançar reflexões que permeiam o horizonte de si com o horizonte do(s) outro(s). Não basta ver, ouvir e escrever (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000) de maneira mecânica, mas busca-se imersão reflexiva.

Para o campo da educação este tipo de interpretação da pesquisa etnográfica tende a deslocar a restrição da pesquisa dos limites do espaço-tempo escolar pré-determinado, e desafia os pesquisadores a perceber de que maneira a cultura, as pessoas e suas relações transcendem a escolarização, modificando as informações dos escolares dados *a priori* na pesquisa em educação.

Mesmo com o princípio etnográfico do respeito à perspectiva do outro e da necessidade de suspender as suas certezas para poder estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho (VELHO, 2013), é necessário observar que o pesquisador não vai a campo livre de qualquer preceito. Existe uma maneira de visualizar o objeto de pesquisa antes que se dê a pesquisa em campo, que orienta a perspectiva de observação e interpretação.

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo - ou no campo - esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade. Esse esquema conceitual - disciplinadamente apreendido durante o nosso itinerário acadêmico, daí o termo disciplina para as matérias que estudamos -, funciona como uma espécie de prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração - se me e permitida a imagem. É certo que isso não é exclusivo do olhar, uma vez que esta presente em todo processo de conhecimento, envolvendo, portanto, todos os atos cognitivos, que mencionei, em seu conjunto. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 19)

Uma das características do campo da educação é que, em suas teorias pedagógicas, psicológicas e sociais, existem perspectivas que orientam e informam o olhar, sobre concepções do que se entende como infância, criança, processo educativo, entre outros.

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski, em suas características conceituais, teóricas e filosóficas, apresenta um conjunto reflexivo aliado ao procedimento etnográfico de pesquisa. A perspectiva histórico-cultural diferencia-se porque entende **a própria vida como campo de estudo para os processos educativos**. Segundo Vigotski a educação é concebida de maneira ampla, é concebida como o próprio desenvolvimento humano na cultura: “(...) o comportamento do ser humano se desenvolve no complexo contexto do ambiente social. O ser humano só entra em contato com a natureza através desse ambiente e, por isso, este meio é

o fator mais importante que determina e organiza o comportamento humano”. (VIGOTSKI, 2003, p. 40).

Este posicionamento associa-se com a pesquisa etnográfica, em que 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. Tomando a educação escolar como um ritual de educação em meio à vida e à cultura, os processos educativos não se inauguram nem se encerram no ambiente escolar. Se o ambiente social na cultura é o fator mais importante na educação, o cotidiano deste ambiente social é também o fator privilegiado de estudo.

Os recortes e amostras metodológicas *a priori* de lugar, espaço, temporalidade e pessoas perdem-se em meio às possibilidades e dificuldades abertas pela compreensão das pessoas e seu cotidiano na cultura como foco 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”. (BARROS e PEQUENO, 2016, *no prelo*)

O procedimento etnográfico exige que as certezas da pesquisadora sejam, de certa forma, suspensas, para evitar o etnocentrismo – a compreensão da cultura do outro por um paradigma alheio, objetificante, hierarquizado. Desta maneira, coloca-se o exercício da alteridade, à compreensão do outro segundo *seus próprios parâmetros e seu próprio contexto*.

Na abordagem histórico-cultural, por outro lado, as formas de educar-se e constituir-se são infinitas porque são infinitos os ambientes sociais, e portanto educativos, proporcionados na cultura. Para um ambiente educativo é necessário conhecer as necessidades do outro, e não uma imposição programático-curricular imposta externamente: “*Se deve orientar la enseñanza en el sentido de los intereses infantis y no en contra de ellos*” (VIGOTSKI, 1997a, p. 125). Portanto, para compreender os processos educativos é necessário que se compreenda o outro em suas particularidades, o que pode ser aproximado do exercício da alteridade.

Outras reações, ao contrário, aparecem no processo da experiência pessoal durante os mais diversos períodos e não são fruto da herança, mas de peculiaridades individuais da experiência pessoal. A principal diferença entre as reações inatas e as adquiridas consiste em que as primeiras representam o capital herdado de movimentos de adaptação úteis, uniforme para toda a espécie. As segundas, em troca, são sumamente diversas e se distinguem por uma extrema mutabilidade e inconstância. Um australiano e um esquimó, um francês e um negro [africano], um operário e um milionário, uma criança e um idoso, um homem da Antiguidade e um contemporâneo tosem e manifestam temor quase da mesma maneira. Nas formas hereditárias de comportamento existem muitas coisas em comum entre os animais e o ser humano. As reações adquiridas, pelo contrário, são

extraordinariamente diferentes, de acordo com as particularidades históricas, geográficas, de sexo, classe social e individuais. (VIGOTSKI, 2003, p. 49-50).

Na perspectiva etnográfica a alteridade em contraposição ao etnocentrismo procura não reconhecer hierarquias entre culturas e sociedades. Em aproximação, na perspectiva histórico-cultural não é possível haver comparações hierárquicas entre os processos educativos, nem entre os contextos culturais que os proporcionam. Isto quer dizer que não há lugar para as classificações externas, uma vez que as diferenças dos modos de ser e aprender é que deve ser o parâmetro do olhar para o mundo. Parte-se da diferença, dos diferentes modos de ser e estar no mundo para a compreensão dos processos educativos e de desenvolvimento humano na cultura.

Ainda, na etnografia o outro não é somente fonte para o recolhimento de dados. Mas promotor analítico-reflexivo para conclusões de ordem teórica, conceitual e interpretativa. De modo semelhante, na perspectiva histórico-cultural o olhar do outro é tão essencial quanto o olhar do pesquisador uma vez que permite a compreensão da cultura. Somente entendendo a cultura é que se entende quais são as ferramentas culturais que agem no contexto social para promover o desenvolvimento.

(...) Pero, en general, el proceso de desarrollo cultural se reduce, en lo fundamental, al dominio de las herramientas psicólogo-culturalmente creadas por la humanidad en el proceso del desarrollo histórico y análogas por su naturaleza psicológica al lenguaje; el primitivismo, entonces, se reduce a la ineptitud para valerse de ese tipo de herramientas y a las formas naturales de manifestación de las funciones psicológicas. Todas las formas superiores de la actividad intelectual, al igual que todas las demás funciones psicológicas superiores, se tornan posibles sólo sobre la base del empleo de las herramientas de esa clase de la cultura. (VIGOTSKI, 1997a, p. 29)

Ainda, a dialogicidade é característica privilegiada tanto na etnografia quanto na perspectiva histórico-cultural, uma vez que o encontro com o outro é a base do conhecimento de sua cultura, além de ser a base de todo processo educativo. A síntese da pesquisa, tanto empiricamente como na produção teórico-reflexiva, acontece na relação dialógica entre a fusão de horizontes da historicidade do pesquisador e da historicidade do(s) pesquisado(s).

4.2 Procedimentos de Pesquisa

Para atender ao objetivo da pesquisa, segundo a base teórica deste trabalho e a escolha do método etnográfico, foram adotados procedimentos de pesquisa que possibilitam 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**, realizados da maneira convencional – a escrita – e pela fala, com registros de reflexões gravadas em áudio pela pesquisadora.

a) a fala: O objeto desta trabalho é a tradição oral, que caracteriza-se essencialmente pelo exercício da fala. Não se pode, portanto, deixar de considerar a fala como base material dos procedimentos de pesquisa. É imprescindível então, que se proporcione durante a imersão em campo momentos em que a fala seja privilegiada para a compreensão do que pretende esta investigação – seja em momentos intencionalmente provocados pela pesquisadora, seja como parte das conversas que compõem o cotidiano do contexto estudado.

Estes momentos intencionalmente provocados **não se caracterizaram como entrevistas** – instrumento comumente utilizado com roteiro pré-estipulado como guia da fala do participante e aplicado de maneira uniforme. Pelo contrário, foi solicitado aos participantes que compartilhem, pela fala, a maneira como eles mesmos se identificam e identificam aquilo que os constitui. Ou seja, foi feito o convite para que as pessoas digam **quem elas são** – quem elas são **agora**, a partir do que a constituiu e constitui, histórica e culturalmente.

Acerca do pensamento freireano, segundo Reis (2011), quando a pessoa compartilha a sua história de vida com outras pessoas, ela se faz humana para si e para os outros, na medida em que toma consciência, enquanto fala sobre si e sobre aquilo que a constitui. Para Vigotski (1999), toda atividade provoca um tipo de consciência e, nesse processo, a fala pode provocar a consciência da própria humanidade.

Utilizar a fala como ferramenta de pesquisa é uma tentativa de aproximação com o que Vigotski (1997) chama de tentar compreender o comportamento humano como totalidade no presente. Ainda segundo o autor, o exercício da fala é mais do que um ato de mera informação interpessoal. É por meio da fala como organizadora do pensamento que fundamentalmente é possibilitada a consciência de si e da sociedade na cultura.

De hecho, es fácil distinguir en el hombre un grupo de reflejos, cuya denominación correcta sería la de sistema de reflejos de contacto social. Se trata de reflejos que reaccionan a excitantes que a su vez son creados por el

hombre. La palabra oída es un excitante, la palabra pronunciada es un reflejo que crea ese mismo excitante. Estos reflejos reversibles, que originan una base para la conciencia (entrelazamiento de reflejos), sirven de fundamento a la comunicación social y a la coordinación colectiva del comportamiento, lo que indica, entre otras cosas, el origen social de la conciencia. De toda la masa de excitantes, destaca claramente para mí un grupo: el de los estímulos sociales, que proceden de las personas; y se destacan porque yo mismo puedo reproducir esos excitantes, porque para mí se convierten muy pronto en reversibles y, por consiguiente, en comparación con los restantes, determinan mi comportamiento de forma distinta. Ellos me hacen parecerme a mí mismo, me identifican conmigo mismo. En el amplio sentido de la palabra, es en el habla donde reside la fuente del comportamiento y de la conciencia. El habla constituye, por un lado, un sistema de reflejos de contacto social y, por otro, el sistema preferente de los reflejos de la conciencia, es decir, que sirven para reflejar la influencia de otros sistemas.

Por eso estriba ahí la raíz de la solución al enigma del “yo” ajeno, del conocimiento de la psique de los demás. El mecanismo de la conciencia de uno mismo (autoconocimiento) y del reconocimiento de los demás es idéntico: tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo mecanismo, porque nosotros somos con respecto a nosotros lo mismo que los demás respecto a nosotros. Nos reconocemos a nosotros mismos sólo en la medida en que somos otros para nosotros mismos, esto es, por cuanto somos capaces de percibir de nuevo los reflejos propios como excitantes. Entre el mecanismo que me permite repetir en voz alta la palabra pronunciada mentalmente y el de que pueda repetir eso con otra palabra, no hay básicamente diferencia alguna: en ambos casos se trata de un reflejo-excitante reversible. Por eso, es en el contacto social entre el experimentador y el sujeto donde ese contacto se desarrolla con normalidad. (VIGOTSKI, 1997, p. 12-13).

Falar de si, no presente, sobre o que constitui a pessoa **no agora**, pode provocar a consciência da pessoa sobre si enquanto unidade humana, em um processo contínuo e dialético de constituição da sua humanidade. Da mesma maneira, aqueles que ouvem reconhecem a humanidade daquele que fala, e também reconhecem em si a humanidade através do conhecimento sobre o outro. Ou seja, se fazem humanos pelo outro.

Nesse sentido, a fala incita tomada de consciência de si, ao tempo do próprio processo de humanização. Ou seja, a pessoa fala da sua constituição humana, da sua identidade humana na cultura, no momento em que se reconhece (conscientiza-se) como humana.

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.

Por exemplo, em material levantado em pesquisa anterior, Barros (2014), foi realizado procedimento de pesquisa nos moldes aqui apresentados com a Yalorixá D. Dilma. É possível

perceber a validade desta proposta no trecho destacado a seguir, onde D. Dilma fala sobre quem é – sobre sua identidade afrodescendente – onde que se nota a sua história de vida constituída em meio à cultura, indissociada do cotidiano, desde a infância:

[...]quando eu nasci em Salvador, na cidade baixa, lá no caminho de areia, estudei na escola de Irmã Dulce, Irmã Dulce tinha uma birrinha comigo porque toda vez que eu ia pra igreja que a gente ia assistir missa, o meu problema era o sino. Não podia tocar sino que eu virava! Pra eles era uma coisa errada, mas na verdade não é. Sino chama meu Orixá né? Que é o Adjá que a gente usa no Candomblé. Então, quando chegava a hora que o padre levantava a hóstia, levantava o cálice e o menino batia o sino... eu começava a ver na roupa do padre... eu já sabia... aí falava “Ai meu Deus eu vou desmaiar”! Eu falava desmaiar porque eu não sabia o nome daquilo, eu pensava “Ai meu Deus eu vou desmaiar”, eu começava a ver um bocado de bichinho prateado na roupa do padre e eu ah! Em verdade eu bolava. Bolar é quando os orixás se apresentam pra dizer “Essa cabeça é minha”, essa criatura tem por governo de estrada a minha pessoa, que no caso era a Iansã.

É possível perceber **pela fala** de D. Dilma que a sua identidade no presente, **quem ela é**, se dá por um processo único, desde a infância, que ocorre em unidade, ininterruptamente e indissociadamente da vida.

Desta maneira, foi utilizada a fala como ferramenta de pesquisa, por compreender que esta ferramenta respeita a infinita diversificação de processos de constituição humana que podem ocorrer numa mesma comunidade e/ou em diferentes grupos e comunidades. Da forma como foi apresentada, a técnica não coloca limites ou induções na fala do participante, permitindo que todas as referências sejam trazidas pela própria pessoa que fala sobre si, possibilitando também que as categorias de análise sejam reveladas a partir de cada contexto estudado.

b) Observação Participante: Como exposto anteriormente, compõe a pesquisa etnográfica a observação participante, ou seja, o envolvimento da pesquisadora com as pessoas e o contexto em estudo. É no contato que são proporcionadas experiências que não são somente relatadas, mas vividas, e que portanto podem deslocar a sensibilidade reflexiva, e transformar a nossa maneira de perceber e estar no mundo. A observação e participação cotidiana adiciona complexidade qualitativa à investigação, na medida em que se considera o próprio cotidiano como local privilegiado de entendimento de processos educativos.

Defendemos neste trabalho que a Educação, como campo de convergência de diferentes tradições científicas e filosóficas, tem incorporado referências e preocupações teóricas das chamadas “crise de paradigmas” e “virada cultural” nas ciências, elegendo a cultura, o simbólico e o imaginário como os principais eixos orientadores da produção do conhecimento. Nessa

perspectiva, o cotidiano emerge como uma categoria fundamental na teoria e na pesquisa em educação, visto que o seu estudo pode favorecer a análise do contexto (social, cultural, ambiental, econômico) em que são construídas as práticas educativas, as interações e significações dos sujeitos e a concretude dos processos de ensino-aprendizagem.

O cotidiano e a cotidianidade adquirem na ciência contemporânea, e na teoria educacional, um status epistemológico significativo, permitindo o estudo das “mentalidades”, que faz reaparecer o sujeito face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, o vivido face ao instituído. Nesse contexto, enquanto prática social, a educação é compreendida para além dos muros da escola, e a pedagogia amplia seu campo de estudos de modo a considerar práticas educativas desenvolvidas no cotidiano social, como ambientes de trabalho, penitenciárias, ruas/esquinas, escolas de samba, manguezais, entre outros espaços sociais. (MOTA NETO, 2008 , p. 53)

Ainda, não seria possível pensar em compreender ou reconhecer os processos educativos na prática da transmissão de saberes pela Tradição Oral de Matriz Africana, sem um envolvimento mais profundo com o contexto pesquisado. Para compreender práticas já apresentadas como indissociadas da vida, que existem em unidade e integralidade com o cotidiano das pessoas pois são parte delas próprias em sua essência, é preciso que haja tempo de imersão, de convívio. É preciso que haja tempo vivido, experiências vividas. É preciso afetar e ser afetada por essas experiências. Não há como a pesquisadora pretender saber sobre o cotidiano, isenta dele.

c) Conversas do Cotidiano: Levando em consideração o que foi exposto sobre o exercício da fala, e também sobre a observação e participação no cotidiano do contexto de pesquisa, também foi realizado como procedimento de pesquisa acompanhar as conversas do cotidiano. Mota Neto (2008) acompanhou o Terreiro Estrela do Oriente, casa de Tambor de Mina na Amazônia, e relata sobre a sua pesquisa:

Nas relações cotidianas no terreiro circulam saberes de diferentes matizes: saberes da prática religiosa e ritual, ensinamentos morais, saberes ancestrais dos encantados, narrativas míticas, fundamentos religiosos (preservados pelo uso do segredo) e todo tipo de fórmulas, receitas, gramáticas e códigos provenientes das tradições históricas do Tambor de Mina na Amazônia.

Esse conjunto de saberes é transmitido de uma geração a outra por meio da oralidade, nas relações diárias que conformam o advento da *experiência* e a apreensão da *memória coletiva* do Tambor de Mina, fontes primordiais dos saberes dessa religião.

[...]

O encantado Légua Boji, incorporado no pai Mábio Júnior, afirmou certa vez que “sabedoria é muito diferente de conhecimento”, pois:

Conhecimento você aprende de estudar, é algo mecânico, você insiste, insiste, até que aprende, e pode depois esquecer. Sabedoria não, sabedoria a gente aprende na vivência, é a vida que nos ensina, a gente não esquece (Caboclo Légua Boji).

Com essa afirmação, Seu Légua distingue dois tipos de saber: o saber formal, de aprendizagem metódica e natureza livresca, desconectado da vida e representado pelo saber escolar, e o saber cotidiano, fundado na experiência, nas relações sociais cotidianas, “*um saber que se aprende, mas não se ensina*”, pois que é proveniente da experiência adquirida com o tempo. (MOTA NETO, 2008, p. 123-124).

É por meio das conversas do cotidiano que histórias, memórias e fundamentos são expostos e vividos para o enraizamento na cultura. Acompanhá-las é acompanhar o próprio exercício das práticas educativas da tradição oral, objeto deste trabalho.

No contexto das manifestações tradicionais não há separação entre o momento em que se vive no mundo e o momento em que acontecem processos educativos. Elas acontecem no cotidiano da vida e das relações de modo autêntico. Os fundamentos das manifestações são expostos no mesmo momento em que se aprende a tocar um instrumento musical, a tecer uma veste, a moldar uma peça de artesanato. Não são apresentados apenas os fundamentos objetivos pertinentes a cada tarefa, mas um conjunto complexo de referências simbólicas, religiosas, noções hierárquicas. São contadas as histórias dos ancestrais das manifestações, o que pensavam e falavam, como interpretavam sua manifestação, como trabalhavam, viviam e viam o mundo. A maneira de conceber as manifestações por seus detentores se torna a própria maneira de enxergar o mundo. (PEQUENO, 2015, p.15)

Desta maneira, em uma pesquisa etnográfica, a experiência cotidiana permite o exercício da alteridade necessário para a compreensão dos elementos que constituem os processos educativos que ocorrem no percurso diário da vida. As conversas do cotidiano, possibilitam também as trocas e os afetos, favorecendo uma imersão em campo que possibilite a pesquisadora a tocar na essência do tema investigado.

d) Diário de Campo: O diário de campo é utilizado como forma de registro e organização sistemática, além de tomada de notas sobre o contexto investigado. Segundo Rocha e Eckert (2008, p. 15-16):

Trata-se de anotações diárias do que o(a) antropólogo(a) vê ou ouve entre as pessoas com que ele compartilha um certo tempo de suas vidas cotidianas. Os diários de campo, entretanto, não servem apenas como um instrumento de “passar a limpo” todas as situações, fatos e acontecimentos vividos durante o tempo transcorrido de um dia compartilhado [...]. Ele é o espaço fundamental para o(a) antropólogo(a) arranjar o encadeamento de suas ações futuras em campo, desde uma avaliação das incorreções e imperfeições ocorridas no seu dia de trabalho de campo, dúvidas conceituais e de procedimento ético. Um espaço para o(a) etnógrafo(a) avaliar sua própria conduta em campo, seus deslizos e acerto junto a pessoas e/ou grupos pesquisados, numa constante vigilância epistemológica.

Primeiramente, o diário de campo é um registro refletido, em que a alteridade do outro muda a sua experiência, constituindo-os. Ou seja, nos afetamos e afetamos o outro, o contexto e a cultura, dialeticamente. As autoras citadas acima, comentam a experiência de escrita de diário de campo do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (ROCHA e ECKERT, 2008, p. 8):

[...] o(a) antropólogo(a) vivencia seja na interação face a face, seja no ato de refletir sobre esta experiência, o momento de descoberta do Outro, mas onde o pesquisador faz sempre um retorno a si mesmo porque ele também se redescobre no Outro. O(a) antropólogo(a) reconhece, ao se relacionar na pesquisa de campo, uma diferença, uma separação de valor, um abismo de valores que é definido desde a fundação da premissa de estranhar o Outro como de relativismo cultural.

Entretanto, não foi adotado apenas o registro escrito. Foi também realizada a notação gravada, um diário de campo de registro oral. Em coerência com o contexto e com o objeto de estudo, o exercício da memória e da fala permeia o cotidiano de campo e, devido à sua centralidade na pesquisa, também foi o primeiro recurso reflexivo-analítico, antes mesmo do registro escrito. Assim, foi exercitado pela pesquisadora o mesmo procedimento oferecido aos participantes da pesquisa: a fala como ferramenta de conscientização e humanização.

Como se trata de uma prática de transmissão de saberes, a tradição oral, embora possa se apresentar aparentemente como prática que ocorre em campos diferentes, o objeto de estudo para esta pesquisa permanece um só: transmissão de saberes orais de matriz africana. A prática da tradição oral acontece no Brasil, por conta da sua formação histórica, em grupos e comunidades conhecidos como de cultura negra tradicional, como apresentado no capítulo 2. Por este motivo, esta pesquisa considerou válida a tentativa de observar a prática investigada nos contextos em que é reconhecida e auto declarada, a saber: manifestações tradicionais das culturas populares, povos de terreiro e comunidades tradicionais, para poder falar de tradição oral de matriz africana de maneira responsável.

As experiências e a convivência de campo que proporcionaram o diálogo proposto pela pesquisa aconteceram entre os anos de 2016 e 2017. Os registros da convivência acumularam 00:31:23 minutos de vídeos, 542 fotos e 23:32:00 horas de gravação de áudios de conversas. Além disso, foram realizados os registros em diário de campo, tanto em forma escrita, quanto por meio de gravações de áudio. Foram assinados todos os termos de consentimento livre e esclarecido.

Os primeiros contatos com os contextos de pesquisa ocorreram em 2016. No mês de março desse ano houve encontro com o Mestre Rosildo Rosário da Chegança de Marujos Fragata Brasileira de Saubara - BA, que concedeu nesta oportunidade a autorização para a realização da pesquisa. Em novembro de 2016 ocorreu visita ao Ilé Òsùmàrè Aràkà Àsè Ògòdó, ou Casa de Oxumarê, um dos mais tradicionais terreiros de candomblé do Brasil, situado em Salvador - BA. Nessa oportunidade foi dada autorização para a realização da pesquisa.

A partir das autorizações foi iniciada pesquisa bibliográfica sobre cada contexto, além do acompanhamento a distância de suas atividades. A convivência nos contextos de pesquisa continuou, além dos contatos já estabelecidos, nos meses de janeiro e fevereiro de 2017.

Durante a pesquisa em Salvador a primeira experiência, em 2016, se deu pela visita à Casa de Oxumarê, e pela participação na 7ª edição da Caminhada Pela Vida e Liberdade Religiosa. É uma caminhada que reúne a comunidade de religiões de matriz africana de Salvador, organizada pela Casa de Oxumarê além de outras lideranças e terreiros de Salvador, que passa por alguns dos mais tradicionais terreiros do Brasil, como por exemplo o Terreiro da Casa Branca e o Terreiro do Gantois, além da própria Casa de Oxumarê.

No período que compreende os meses de janeiro e fevereiro de 2016 foi possível participar de um Amalá para Xangô na Casa de Oxumarê, e de conviver com o cotidiano de preparação e compreensão de seus iniciados e frequentadores para a Festa para Yemanjá de 2 de fevereiro, festa da cidade de Salvador para Yemanjá. Tão importante quanto os momentos destinados a rituais e preparações, foi a experiência de viver o cotidiano da Casa diariamente. O trânsito é livre nos espaços de convivência comuns do terreiro, espaços que são ocupados por visitantes, excursões, vizinhos, iniciados mais velhos e iniciados mais novos que, além de cumprir algumas tarefas da Casa como a sua organização, convivem entre si e, por isso, se constituem.

Por privilegiar a convivência e o encontro com as pessoas como o momento fundamental de reconhecimento, descoberta e reflexão, não foram todas as ocasiões que se privilegiou a gravação audiovisual. Isto se deu tanto por esta perspectiva de pesquisa, quanto pelo fato da Casa de Oxumarê dar preferência aos próprios materiais textuais e audiovisuais, para evitar que seus fundamentos religiosos e práticas rituais sejam divulgados e interpretados sem a sua autorização e sem o respeito à maneira como praticam e entendem o candomblé. Além das conversas gravadas com três filhas de santo, também aconteceram conversas com o Babalorixá da casa, Babá Pecê, que não foram gravadas.

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. Entretanto, a cidade de Saubara surpreendeu a proposta de pesquisa por conter diversas manifestações tradicionais das culturas populares como a Chegança, o Samba de Roda e as Caretas do Mingau, além dos ofícios tradicionais da mariscagem, da renda de bilros, do trançado de palha e da pesca tradicional. 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.

Em Saubara, durante o mês de fevereiro de 2017, foi possível acompanhar um ensaio da Chegança de Marujos Fragata Brasileira. Também foi permitido acompanhar a viagem da Chegança para Salvador para a apresentação no Bloco Fuzuê, um bloco de abertura do carnaval em que se apresentam diversas manifestações tradicionais populares do estado da Bahia. Foi acompanhado um ensaio do Samba de Roda Mirim da Vovó Sinhá. Também foi presenciada uma reunião entre professores da Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB e lideranças da comunidade de Saubara como professores, integrantes de movimentos sociais, detentores de ofícios tradicionais e detentores de culturas populares, para negociar um curso de extensão no município, a partir de demanda das lideranças saubarenses.

Foi acompanhado o cotidiano da cidade, na convivência com pessoas ligadas às tradições culturais, e também com pessoas a elas não ligadas, e a realização de viagens para os locais vizinhos, como Cabuçu, para a compreensão do relacionamento da cidade com a sua região. Estas experiências cotidianas também foram possíveis por conviver em diversos locais da cidade, como a Casa da Rendeira, ambiente de associação e comercialização de produtos relacionados à renda de bilros e ao trançado de palha. Houveram experiências na Sede da Chegança de Marujos Fragata Brasileira que, para além de local de ensaios, reuniões e guarda dos bens físicos da Chegança, é também espaço intenso de convivência. Foram feitas visitas às casas de alguns detentores da Chegança e do Samba de Roda, além da visita à casa da Mestre da Chegança de Mouros Barca Nova Feminina.

O próximo capítulo destina-se à apresentação dos contextos em que as experiências de convivência aconteceram e, principalmente, apresentar as pessoas que os constituem, que são colaboradores desta pesquisa. É imprescindível expor que o extenso material registrado nas dezenas de horas de gravação e centenas de fotos representam apenas uma parte da experiência de pesquisa. São formas de registrar como texto as ideias, concepções e

sensibilidades das pessoas, que são maiores do que o raciocínio textual linear e dissertativo. Portanto, em coerência com o procedimento etnográfico, as reflexões, associações e conclusões expostas no texto partem da convivência cotidiana, do encontro com as pessoas e, acima de tudo, ao respeito a elas. O encontro e o diálogo vividos são produção empírica, teórica e afetiva em que as falas gravadas, vídeos e fotos - porque constitutivas do encontro -, representam uma parte de sua captura sem ser o início ou o fim da convivência e da pronúncia do mundo.

5. Depois do Atlântico, o primeiro chão: a Bahia como contexto da pesquisa

Contextualizar o campo em uma pesquisa histórico-cultural não é apenas descrever as características principais do contexto pesquisado, desenhá-lo na mente do leitor como uma imagem dormente no tempo, ou “reproduzir” em palavras o cenário encontrado, de modo a fortalecer estereótipos. O agora na perspectiva histórico-cultural é um instante da dialética dos movimentos de transformação do tempo, do antes e do que será depois. Por isso, o momento atual do contexto de pesquisa é um ponto temporal, parte do todo dos processos que o constituíram e o organizaram historicamente.

Em aproximação com esta perspectiva, a partir do olhar freireano, dizer sobre o contexto de pesquisa, pronunciar o mundo, significa reconhecer nele a sua humanidade, buscando compreender de que maneira mundo e seres humanos se afetam e se constituem dialeticamente.

Para uma coerência também decolonial, é preciso situar as referências que emergem a partir do próprio contexto, do ponto de vista de quem viveu um determinado fato histórico, ou descende dele, ao invés de sobrepor à história dessas comunidades uma memória constituída pelo não pertencente, pelo dominador.

Além disso, seria contraditório com o objetivo deste trabalho não se pautar pela constituição histórica do contexto pesquisado para chegar às pessoas que formam essas comunidades.

Desta maneira, a intenção deste capítulo é apresentar o contexto de pesquisa como uma trama, um enredo histórico trazido a partir não apenas das fontes bibliográficas, mas das experiências vividas dos colaboradores da pesquisa, bem como das apreensões e reflexões da pesquisadora, durante e depois da inserção em campo.

A pesquisa foi realizada no estado da Bahia, em duas cidades: Salvador e Saubara que, no mapa espelham-se por uma linha reta que atravessa o mar da Bahia de Todos os Santos. A escolha desses locais se deu pelo fato de que esta região foi o local onde desembarcaram os primeiros navios negreiros que chegaram ao Brasil, por volta de 1538 (MENDONÇA, 2012). Por esta razão, Saubara e Salvador receberam pessoas de todos os povos africanos que foram escravizados por Portugal.

Em Salvador, o diálogo foi estabelecido com um dos terreiros de candomblés mais antigos do Brasil, a Casa de Oxumarê, que ficou conhecida pelos estudos do entólogo francês Pierre Verger, mas também e acima de tudo pela sua contribuição histórica na formação do

candomblé no Brasil, pela luta secular para a continuidade das religiões de matriz africana e pela luta política pelos direitos do povo negro (CASA DE OXUMARÊ, s/d).

Em Saubara, cuja história “remonta um tempo antes mesmo da colonização portuguesa”⁸, a pesquisa foi motivada pela riqueza e complexidade histórica e cultural da sua formação. Cidade situada no contexto das práticas de comunidades tradicionais pela pesca artesanal, pelas rendeiras, marisqueiras, artesãs da palha e mestres e mestras de um grande conjunto de manifestações tradicionais das culturas populares como o Samba de Roda, o Samba Chula e a Marujada, as várias formas de relação com a transmissão de saberes pela tradição oral de matriz africana reafirmaram a necessidade de ida a campo.

O contexto de pesquisa, desta forma, compreende um microcosmos da história do Brasil e da diáspora africana, pois remonta desde África, que através da travessia do Atlântico, entrelaçou as raízes entre os continentes. Representa a materialidade histórica da formação social do Brasil, na sua pele, nas resistências, nos enfrentamentos, nas reorganizações sociais e econômicas, nas constituições humanas, na identidade da matriz que é indígena, mas também africana. A história está viva nas pessoas, desprendida dos livros.

A apresentação do contexto de campo a seguir foi organizada a partir da ordem cronológica de realização da pesquisa: Casa de Oxumarê e Saubara.

5.1 O Ilé Òsùmàrè Aràkà Àse Ògòdó: a Casa de Oxumarê

Casa de Oxumarê é o nome em português brasileiro para o Ilé Òsùmàrè Aràkà Àse Ògòdó, um dos mais tradicionais terreiros de candomblé do Brasil. Uma publicação oficial da Casa (CASA DE OXUMARÊ, s/d, p. 6) inicia a sua história com a frase “Ní Egún Uni, Inu Ní-u Gogo, Omo Ayo Uma Sara Boro” – que quer dizer: “no meio de espinhos, no meio de galhos tortuosos, as sementes de ayo permanecem suaves”.

Este provérbio yorubá significa que, apesar dos obstáculos que surgem no caminho, as boas sementes frutificam. Foi o que ocorreu com a Casa de Òsùmàrè. As boas sementes trazidas da África, por Tàlábí, propiciaram o florescimento do culto aos Òrisà e da Casa de Òsùmàrè que, por intermédio de laços religiosos, favoreceram a reconstrução da unidade familiar para centenas de negros escravizados. (CASA DE OXUMARÊ, s/d, p.6)

⁸ Disponível em: <http://www.saubara.ba.gov.br/historia>.

A Casa e seus filhos são testemunhas de toda a histórica perseguição ao povo negro, ao culto dos orixás, e protagonistas nos movimentos de resistência, proporcionando força e esperança para a vida.

Por esse motivo, contar a história Casa de Oxumarê é uma tarefa difícil, ainda mais em poucas páginas e palavras. Entretanto, também não é possível entender o quão profunda é a sua força ancestral e tudo que a Casa representa sem que se caminhe, primeiramente, pelo caminho de sua história. Desta maneira, será apresentado um breve histórico da constituição da Casa de Oxumarê na tentativa de não faltar com respeito à essa ancestralidade, na sua matéria e na sua espiritualidade. Em outras palavras, coloca-se aqui um pedido de licença para adentrar e conhecer um pouco desse percurso.

A Casa de Oxumarê foi fundada por Tàlábí (Manoel Joaquim Ricardo), junto com Belchior Rodrigues de Moura. Tàlábí é originário da antiga cidade Kpéyin Védi, e foi levado na condição de escravo com aproximadamente dez anos no final do século XVIII para o porto de Eko, na atual cidade de Lagos na Nigéria e posteriormente trazido ao Brasil, tornando-se escravo de Manoel José Ricardo.

Neste período, os senhores costumavam batizar seus escravos e dar-lhes nomes cristãos, um dos primeiros atos de negação da identidade étnico-cultural, de onde provinham. Isto também aconteceu com Tàlábí, que foi batizado na Igreja da Nossa Senhora da Conceição da Praia, com o nome de Manoel Joaquim Ricardo. Contudo, mesmo sob a insígnia de um novo nome, Tàlábí nunca esqueceu suas origens.

Apesar da dominação cristã, a persistência em manter o legado religioso designado pelos Òrisà e seus ancestrais, destacou Tàlábí como senhor do conhecimento do culto aos Òrisà entre os negros. Sua fama como poderoso curandeiro chegou aos círculos da elite branca baiana da época. Por conta disso, foi chamado a socorrer seu senhor, Manoel José Ricardo, que acometido por doença não diagnosticada, devido aos poucos recursos médicos da época, rende-se aos conhecimentos do africano em busca de cura. Tàlábí recorre a Ajúnsún, seu Òrisà, senhor e dono da terra e das enfermidades, e consegue a tão almejada cura do senhor. Grato por Tàlábí devolver-lhe a saúde, Manoel José Ricardo permite que ele vivesse como liberto. A partir de então, Tàlábí inicia o cumprimento da missão predestinada pelos Òrisàs: auxiliar os africanos escravizados e, principalmente, difundir o Culto aos Òrisàs no Brasil. (CASA DE OXUMARÊ, s/d, p. 7)

Como pessoa não mais escravizada, Tàlábí inicia atividades comerciais pelo Recôncavo Baiano, especialmente na cidade de Cachoeira, e lá estabelece vínculo com Belchior Rodrigues de Moura, africano também liberto, da nação Jeje.

Como fruto dessa amizade, por volta de 1820, o culto a Ajúnsún começa a ser realizado periodicamente nos meses de outubro, no Calundu do Obitedó, sobre a proteção de Òsùmàrè, irmão mais velho de Ajúnsún, associado ao arco-íris e a quem se atribui a regência do ciclo da vida e a ligação entre as dimensões opostas do universo. (CASA DE OXUMARÊ, s/d, p. 7-8)

Importante notar a configuração de matriz africana que se coloca, com a nação Jeje de Belchior e a Yorubá (Keto-Nagô) de Tálábí. Essa ancestralidade permanece e é fortalecida também pelas viagens que Tálábí realiza ao continente africano:

Devido às suas atividades comerciais, Tálábí viaja frequentemente à África para adquirir gêneros com a finalidade de abastecer a sua loja no Mercado. No período em que permanecia no seu continente de origem, renovava seus conhecimentos e valores da cultura africana, trazendo elementos e sacerdotes para enriquecer o culto às divindades na Bahia. (CASA DE OXUMARÊ, s/d, p. 9)

As identidades e cultos africanos no Brasil não são uma reprodução do vivido em África. Como visto anteriormente no capítulo 2, os diferentes grupos africanos dialogaram e estabeleceram laços no Brasil, se reorganizando a partir da memória coletiva. Assim se configurou a matriz africana que, ao mesmo tempo em que é brasileira, não deixa de se reconhecer também africana.

Estas matrizes trazem não só a origem histórica da Casa de Oxumarê, 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.



Figura 7 - Foto de campo Daniela Barros

Tàlábí adquire em 1836 uma propriedade em Cachoeira – BA, estabelecendo-se e dando origem à chamada família Oxumarê. Em 1845 adquire um novo imóvel, “onde planta o Àse entregando-o aos Òrisà Dadá e Ògòdó, sob orientação de Òsùmàrè. Solidificando ali, na Cruz do Cosme em Salvador, o Ilé Òsùmàrè Aráká Ògòdó”. No mesmo ano faz a iniciação dos filhos de seu amigo Belchior Rodrigues Moura, entre eles Antônio Maria Belchior, ou Salako, que viria a ser o próximo Babalorixa do Oxumarê. A Casa, além de templo religioso, se torna lugar de resistência da população negra:

O processo de iniciação era e continua sendo a forma de resgatar os vínculos ancestrais e espirituais com os Òrisà, e também uma maneira de reconstruir a unidade familiar desintegrada durante o processo escravagista. Assim, para proteger sua família de Àse contra os horrores da escravidão, Baba Tàlábí comprava a liberdade de seus filhos de santo, porque, na época, era a única forma de responder legalmente por eles e dar-lhes a proteção necessária. Líder religioso visionário, Tàlábí criou uma espécie de irmandade, na qual cada filho de santo deveria trabalhar para que pudessem comprar outros negros escravizados, agregando-os a família do Àse e difundindo o culto aos Òrìsà. (CASA DE OXUMARÊ, s/d, p. 11)

A perseguição à população negra e ao culto dos orixás persistiu ao longo das gerações, passando pelos próximos Babás da Casa. Salako, que tomou a responsabilidade após Tálábí, enfrentou a proibição às religiões negras no período da década de 1880, tendo que camuflar o espaço sagrado a partir de um comércio de secos e molhados. Este Babá transfere a Casa para a Rua da Lama no primeiro distrito de Vitória.

Décadas depois, o Babá Antônio de Oxumarê, ou Antônio das Cobras, chegou a ser preso após intensa campanha de perseguição por parte da imprensa em 1904. A Casa de Oxumarê foi transferida de lugar ainda mais uma vez em 1905, para uma região isolada, a Mata Escura, conhecida hoje como bairro da Federação em Salvador, endereço que a Casa conserva até os dias de hoje.



Figura 8 - Fotos de campo Daniela Barros

É importante observar que as mudanças de local do terreiro não representam apenas tentativas de preservação das vidas da população negra e a continuidade do culto aos Orixás. Como visto no provérbio que inaugura esta seção do texto, em meio aos espinhos as sementes de ayo permanecem suaves. Por cada lugar que a Casa passa há o aprofundamento e a expansão da sua história. Também, a cada mudança havia o aumento do número de pessoas que passavam a fazer parte da Casa de Oxumarê. É possível dizer que os deslocamentos, por mais que sejam recuos estratégicos frente às tentativas de extermínio dos cultos de matriz

africana, são também, pelo seu caráter de resistência e luta, formas de agregar e fortalecer essas comunidades em sua resiliência.

O local foi estrategicamente escolhido. A Casa de Òsùmàrè foi assentada sobre uma colina, portanto, com visão privilegiada, que permita visualizar quem se aproximava durante o dia, e a densa vegetação – essencial para o culto aos Òrisà – impedia que a casa fosse vista pelos perseguidores, além de dificultar o acesso daqueles que não conheciam o caminho.

A organização do Terreiro em um local mais afastado permitia maior tranquilidade ao Culto dos Òrisà, e a proximidade com outras Casas de Candomblé, como o Zoogodo Bogun Male Hundo e o Ilé Àse Ìyá Naso Oká, Casa Branca, tornava aquela região local de resistência da cultura e religiosidade afrodescendente. (CASA DE OXUMARÊ, s/d, p. 24)

A localização da casa não foi suficiente para acabar com a repressão, particularmente a partir da década de 1920. Outras estratégias foram adotadas por Babá Antônio, que construiu um “altar católico” no salão da casa com uma cavidade para esconder os atabaques durante as batidas policiais.

Esta estratégia foi bem sucedida. Em meio às batidas policiais, cortinas escondiam a cavidade onde se encontravam os atabaques e as pessoas voltavam-se para o altar católico alegando para polícia que não se tratava de uma manifestação religiosa africana “... não é festa para Ògún não...” – Diziam os sacerdotes da Casa para as autoridades policiais – “...é festa para Santo Antônio...”. Desta maneira, conseguiam justificar as reuniões e praticar o candomblé. (CASA DE OXUMARÊ, s/d, p. 27)

Ainda hoje, a Casa preserva uma imagem do Sagrado Coração de Jesus no altar do salão principal, para que não seja esquecido o que foi vivido pelos antepassados, para que hoje a Casa de Oxumarê possa existir e realizar suas atividades junto à comunidade. Esta passagem, remete às formas de resistência desenvolvidas na história da população negra do Brasil, trazida por Clóvis Moura anteriormente.



Figura 9 - Altar Casa de Oxumarê. Foto Daniela Barros

A primeira Yalorixá da Casa de Oxumarê foi Iyá Cotinha de Yewá, sucessora de Antônio das Cobras. Além dos cotidianos enfrentamentos policiais, Cotinha de Yewá também resistiu à tentativa de retirada da posse da Casa. A partir de então o Ilê Àsé Oxumarê passa por uma sucessão de Iyás, sendo assumida em seguida pela Iyá Simplícia de Ogum após um curto período de Mãe Francelina de Ogum como Yalorixá.

Durante esta época o presidente Getúlio Vargas havia editado decreto que proibia a perseguição ao exercício do Candomblé no Brasil. Entretanto, a legislação não foi suficiente e as repressões continuaram. Iyá Simplícia conseguiu se reunir com o presidente, e passou a acompanhar a ação da polícia. “Por diversas vezes, interferiu em batidas policiais na região e, ao tomar ciência da prisão de praticantes do candomblé, dirigia-se à delegacia atuando em

defesa dos detidos, invocando proteção, segundo os termos da lei” (CASA DE OXUMARÊ, s/d, p.39).

Após Iyá Simplícia, a sua filha Iyá Nilzete de Yemanjá assumiria a casa, numa circunstância excepcional: seu filho Sivanilton, e neto de Mãe Simplícia, foi designado como próximo Babá, mas quando a designação veio Sivanilton tinha apenas três anos de idade. Iyá Nilzete foi então designada pelo Oráculo de Ifá para comandar a Casa. Nesse período, enfrentou a tentativa de segregação das terras do terreiro pela Prefeitura de Salvador para a construção de uma passarela na Avenida Vasco da Gama, e conseguiu impedir o desmembramento do Terreiro. Pelos esforços de Mãe Simplícia e a articulação com outras lideranças, a legislação estadual da Bahia reconheceu oficialmente o candomblé como religião.

A designação Sivanilton como o próximo Babalorixá da Casa de Oxumaré foi dada por Ogum, através de Iyá Simplícia quando este era um recém-nascido:

Aconteceu em um domingo, aos 30 de agosto de 1964, na festa de Òsùmàrè. Ainda pela manhã, após as oferendas que antecedem a cerimônia pública, a filha primogênita de Mãe Simplícia, Nilzete Austraciano da Encarnação, sentiu as dores do parto. Correram a chamar dona Sinhazinha de Oya, filha de santo do terreiro da Casa Branca, uma conhecida parteira residente na Vila América, localizada há poucas quadras do terreiro de Òsùmàrè. Mas, quando ela chegou, a criança já havia nascido. No primeiro momento em que veio a luz, Ògún tomou a criança nos braços e o apresentou para todos como o futuro Bábàlòrìsà da Casa de Òsùmàrè. A criança recebeu o nome de Sivanilton Encarnação da Mata. (CASA DE OXUMARÊ, s/d, p. 43)

Sivanilton Encarnação da Mata é o Babá Pecê, atual Pai da Casa de Oxumarê, desde 1991 e inclusive durante o período de realização desta pesquisa. O trabalho do Babá resultou no reconhecimento da Casa de Oxumarê como território cultural afro-brasileiro pela Fundação Cultural Palmares em 2002, e como patrimônio material e imaterial do estado da Bahia pelo IPAC – Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia – em 2004. Em 2005 idealizou e articulou a I Caminhada pela Vida e Liberdade Religiosa.

Em novembro de 2016, quando estivemos em Salvador para solicitar a permissão de realização desta pesquisa na Casa de Oxumarê, pudemos acompanhar a 12ª edição desta caminhada.



Figura 10 - Caminhada pela vida e liberdade religiosa. Fotos Daniela Barros

A Casa de Oxumarê no seu cotidiano nunca está vazia, mas sempre permeada por pessoas da própria Casa que trabalham no Terreiro ou passam lá seu tempo livre como crianças, visitantes e vizinhos da comunidade. Desta maneira, o contato entre os mais novos e os mais velhos é ininterrupto e constitui a trajetória de formação de todos.

Ao entrar 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. Esse respeito é um respeito à sabedoria e à experiência de cada um, por cada um, no seu lugar que ocupa na organização da Casa. É um respeito à ancestralidade no seu sentido espiritual, mas também a toda resistência histórica dos antepassados. A toda luta, todo embate, à cada gota de sangue derramada no passado, desde África. Uma consciência de que essa ancestralidade traz consigo um dever de conduta, de ética na maneira de estar e agir no mundo, junto a ele. Por isso, a entrega.

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).

Um exemplo da intensa integração com a totalidade do mundo como manifestação do Sagrado pôde ser percebido durante uma das conversas com Sandra de Yemanjá, Mãe Pequena da Casa. “Durante a fala, Sandra faz várias pausas para organizar o pensamento, para organizar a memória e para selecionar o que precisa e o que pode ser dito. Faz pausas para ouvir os sinais, para ouvir os Orixás. Nessa comunicação, tudo pode ser meio para que o Orixá se manifeste e envie mensagens. Sandra ouve, sente, reflete e só então, fala” (Notas do Diário de Campo).

Este trecho do diário de campo abre espaço para um outro elemento central e fundante do Candomblé e que toca a tradição oral: o Segredo. Muito dos Saberes e dos conhecimentos do Candomblé não podem ser ditos a toda e qualquer pessoa. Mesmo dentre os membros da Casa, existem coisas que não são ditas a todo momento. Durante muitas conversas dentro da Casa de Oxumarê o Segredo se fez presente, não apenas nas conversas que dizem respeito à presente pesquisa, mas também entre as pessoas da Casa, no seu cotidiano. As conversas, às vezes param no meio das frases, as pessoas se olham, sentem e então prosseguem o que estavam dizendo ou mudam de assunto, conforme orientação da consciência e do Sagrado. Nas práticas que envolvem o Sagrado na Tradição Oral de matriz africana, a resistência contra o extermínio e o domínio pela colonização do ser e do saber, o ato de guardar na memória mantém livre e salvaguardado das mãos opressoras o saber ocultado.

A prática da Tradição Oral não é algo que se identifica em momentos específicos. “É claro que esses momentos acontecem. Entretanto, é difícil dizer quando eles não acontecem” (Nota do Diário de Campo). Na Casa de Oxumarê, a tradição oral não é uma prática explícita na totalidade do tempo e, muitas vezes, seus próprios detentores não conseguem identificar com facilidade o momento em que ela ocorre. São práticas que transcendem a língua falada, que envolvem o corpo, o olhar, os gestos, o espiritual e o movimento de tudo que está em volta. Existe uma consciência de que ser oral significa não estar escrito, mas não necessariamente significa “ser falado”.

Durante a pesquisa na Casa de Oxumarê, entre as muitas pessoas que compartilharam convivência e compartilharam suas vidas e seus saberes, foi possível gravar momentos de conversas com três pessoas que compõem a família Oxumarê, e que serão brevemente

apresentadas a seguir: Mãe Sandra de Yemanjá (Mãe Pequena da Casa de Oxumarê), Kátia e Janete.

5.1.1 - Sandra de Yemanjá

Sandra de Yemanjá tem 64 anos e é a Mãe Pequena da Casa de Oxumarê. Segunda na hierarquia da Casa, Sandra foi iniciada no Candomblé há 48 anos, e está aproximadamente há 41 no Ilê Àsé Oxumarê. A história de vida de Sandra esteve sempre em diálogo constante com os Orixás, desde pequena quando ainda não entendia muito bem o universo das “coisas de santo”. Socióloga de formação profissional, foi professora da rede pública de ensino e também trabalhou na administração da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Sandra: Meu nome é Sandra Maria Bispo, eu sou Ebômi da Casa. Exerço na hierarquia o papel de Yakekerê que significa Mãe Pequena, a segunda pessoa na hierarquia da Casa após o Babalorixá. Eu não sou Sandra Maria Bispo, eu sou Sandra de Yemanjá! Eu quero morrer como Sandra de Yemanjá, pelo orgulho de ser pertencente a esse Orixá tão maravilhoso. Eu tenho 64 anos. Estou há 48 anos no candomblé.



Figura 11 - Sandra de Yemanjá. Foto: Saulo Pequeno/Acervo: Daniela Barros

Durante a pesquisa, ao final de uma cerimônia de Amalá para Xangô, estávamos indo embora quando passamos por Sandra, que falava com outra pessoa. Em um instante, ela me chamou: “Minha irmã! Venha aqui! Espere!”. Me chamava para receber um abraço, uma benção de Yemanjá, e um convite para uma conversa no dia seguinte. Este foi o primeiro contato com Sandra, permeado de carinho e amorosidade.

Este episódio é importante para trazer um traço essencial na identidade de Sandra, mas que percebemos também em todas as pessoas com quem convivemos na Casa de Oxumarê, uma humanidade generosa, que dialoga diretamente com a humanidade do outro.



Figura 12 - Sandra de Yemanjá. Foto: Saulo Pequeno/Acervo: Daniela Barros

Mãe Sandra de Yemanjá aprendeu o Candomblé como parte da tradição de sua família. Na lembrança, desde sua avó, até tios(as) e primas(os) viviam a religião de matriz africana nos terreiros e no cotidiano.

Sandra: Minha família, toda ela vem de uma origem, uma educação voltada para o candomblé, para a religião de matriz africana. E eu ouvia as histórias de minha mãe, as histórias de meu pai que era Ogã, era Ogã do Brongo. Minha mãe chegou a ser suspensa a Ekede aqui na casa, mas antes ela deu Bori na casa de Ogum de Ronda. E todos na minha família contavam, falavam. Minha avó também frequentava candomblés, minhas tias. E elas

falavam, falavam sobre todas essas coisas e eu ali naquele meio e ouvindo.[...]

No início daquele que foi o encontro definitivo com o Candomblé, Sandra chegou a sentir um pouco de resistência à ideia de fazer a iniciação. Sua mãe compartilhou desse receio, em função da profunda entrega que o Candomblé exige. Entretanto, o chamado veio sem deixar tempo para as incertezas. O processo de iniciação de Sandra aconteceu segundo a vontade do seu Orixá, Yemanjá, e trouxe ensinamentos que mudaram a maneira de Sandra perceber e se relacionar com o Candomblé e com o mundo a partir de então. Nos terreiros, a tradição oral também é um dos meios pelos quais os Orixás se comunicam e ensinam.

Sandra: Aí minha mãe me disse ‘minha filha, você está sendo chamada lá no terreiro’, já com tudo meu pronto! Mala, tudo pronto! Eu disse minha Mãe eu vou ser sincera à senhora: não vou fazer santo não. Negócio de raspar a minha cabeça, diz que fica careca e não sei o que. Aí ela me disse ‘deixe de besteira menina!’. [...] Aí ela insistiu e aí fui. No outro dia fui pro terreiro, fui lá ver o que é que a Mãe de Santo queria. Chegando lá o Orixá manifestou, e eu acordei 42 dias depois! Sem tirar férias, nem licença prêmio, nem nada. [...] A essa altura, aí eu já não respondia mais nada. Pela forma como eu fui iniciada, num momento realmente rigoroso, a essa altura eu só dizia Axé Mãe, Axé Yemanjá, já baixava o pescoço A essa altura eu já estava pronta.

Sandra dedica sua vida à Yemanjá e ao Candomblé pela Casa de Oxumarê. Os saberes, conhecimentos e ensinamentos da ancestralidade africana estão sempre permeando suas palavras. Em tudo que é dito ou feito, há o que se aprender.

5.1.2 – Dona Janete

Dona Janete dos Santos Soares tem 57 anos e é filha de santo na Casa de Oxumarê, onde iniciou-se no candomblé há nove anos, sendo Dafonitinha de Omulú.

Janete: Janete nasceu pro Santo. Janete era para ter sido feita desde criança, e a mãe de Janete não quis. Não porque não acreditava, mas porque ela tinha medo. É que pra você saber o que é verdade você tem que se envolver, não é?. E ela sempre teve medo. [...]

Janete sempre foi doente. Tinha um vizinho lá que ele cuidava. Aí minha mãe me levava lá e ele me cuidava. E ele sempre dizia pra minha mãe: “Muito cuidado com Janete! Janete tem que ser cuidada” [...] Ele dizia pra minha mãe me cuidar porque eu era muito triste. E aí eu fui crescendo, crescendo, ficando moça e seguindo o ritmo de minha mãe. E aquela tristeza era uma tristeza que ninguém sabia, nem eu mesmo sabia o que era. Às

vezes eu chegava na porta assim e cantava, cantava...cantava e chorava...cantiga de candomblé.

Para Dona Janete o candomblé é algo que deve ser levado muito a sério. Nas suas falas, há sempre um momento onde ela nos chama a atenção sobre o envolvimento verdadeiro. Sobre o fato de que o candomblé não pode ser vivido na sua superficialidade. As pluridimensões do candomblé transmitidas pela oralidade devem ser interiorizadas em unidade com a fé. Nas suas palavras: “a ancestralidade é uma coisa tão forte pra mim, e tão importante que eu não sei nem explicar. Assim como a natureza, por exemplo Oyá. Oyá é Dona do vento, é Dona do tempo. E a terra também é de nossos Orixás. Obaluaê, Nanã, são os nossos Orixás que são donos da Terra”.



Figura 13 - Dona Janete. Foto: Daniela Barros

Dona Janete é uma das pessoas da Casa responsáveis por receber os visitantes interessados em conhecer o Ilê Àsé Oxumarê. Como a Casa foi tombada pelo estado da Bahia, visitas podem ser agendadas como parte dos passeios turísticos indicados nos sites oficiais sobre Salvador. Nessas visitas, Dona Janete conta a história da Casa aos visitantes, mostra os barracões e conversa sobre as possíveis curiosidades dos visitantes, sem tocar no que não se pode ser dito. Dona Janete também é responsável pela venda dos livros e contas na Casa, função que ocupa com muito orgulho pois, nas suas palavras: “Eu nasci para trabalhar com vendas”. Como não pode estudar o curso de nível superior, ela diz que se realizou espiritualmente e profissionalmente na Casa de Oxumarê.



Figura 14 - Dona Janete. Foto: Daniela Barros



Figura 15 - Dona Janete. Foto: Saulo Pequeno/Acervo: Daniela Barros

A chegada de Dona Janete na Casa de Oxumarê ocorreu como um caminho conduzido por seu Orixá, Omulú.

Janete: Um dia, eu caí doente. Disseram que foi pânico de medo, mas não foi pânico de medo, foi coisa de Orixá. Eu tinha medo de ficar na minha casa. Porque eu tinha medo de ficar na minha casa e na rua não tinha? Dormi 21 dias na rua. Quem tomava conta de mim era um cachorro e um velho. Esse velho eu não sabia da onde vinha. Esse velho tomou conta de mim até eu chegar aqui. [...]

Um dia, não consegui dormir de dor de cabeça. Amanheci em claro. Aí disse: “eu vou no pronto socorro”. Quando eu cheguei aqui...peguei o carro

(ônibus), saltei e subi. Foi aí que começou minha história. Eu não vim no amor, eu vim na dor. Eu não vim pra ser filha de santo, eu vim porque eu precisava. Eu precisava cuidar *(dos cuidados)* de Omulú. E hoje eu sou feliz aqui na Casa de Oxumarê. Eu tenho meus irmãos, tenho meu pai de santo, e vivo em paz.

Desde o primeiro dia em que adentrou o espaço da Casa, Dona Janete se dedica inteiramente às demandas terreiro. Além do atendimento ao público, Dona Janete também toma conta “das coisas de Babá”. Ou seja, carinhosamente cuida das demandas do Babá Pecê quando ele está em Salvador, por exemplo fazendo a agenda dos jogos de búzios. A relação de Dona Janete com o Babalorixá Pecê é permeada por admiração e amizade. Na sua função, Dona Janete diz que, estando Babá em Casa, “ela dorme e acorda com ele”.

5.1.3 – Kátia

Kátia França, tem 39 anos e é Dofona de Ogum na Casa de Oxumarê. É também uma das pessoas responsáveis pela parte administrativa da Casa, bem como da recepção e orientação dos visitantes. Kátia foi o primeiro contato desta pesquisa com o Ilê Àsé Oxumarê, em novembro de 2016. Nessa ocasião fomos recebidos por Kátia na Casa para apresentar a pesquisa e solicitar a permissão.

Kátia: Olha, o nome que a gente fala, o nome civil, que é o nome que a gente usa fora do terreiro é Kátia. Meu nome é Kátia França, e dentro do terreiro, como a gente renasce para a religião eu sou Dofona de Ogum. Eu sou Yaô de Ogum. Esse é o nome dentro da religião. [...]

Foi feita no Candomblé pela Casa de Oxumarê há três anos e, apesar de toda sabedoria que emana, entende-se como alguém que está no início do caminho: “A minha vida religiosa na religião de matriz africana, e todo o pouquinho que eu sei, eu aprendi aqui. Porque nunca tinha ido a outra Casa de Axé, nunca tinha participado de nada. Aprendi tudo aqui”.



Figura 16 - Kátia. Foto Daniela Barros

A chegada de Kátia à Casa de Oxumarê aconteceu a partir de um caminho longo, desde a infância:

Kátia: Antes de eu começar a minha vida, antes do candomblé eu era educadora. Formação em Pedagogia, trabalhei dezessete anos com educação. Depois eu corri para a área auxiliar na coordenação, depois passou um tempo e eu passei a trabalhar na área administrativa. E sempre tive, assim, desde criança, um olhar para a religião, para a questão do candomblé. A única da minha família. Né, porque, a gente vem de uma família católica, pode-se dizer. E minha família não tinha muito esse olhar para o candomblé não. Apesar de que minha avó por parte de mãe ela era envolvida no candomblé. Então desde sete anos despertei meu olhar para o candomblé. Até porque a gente morava no subúrbio aqui de Salvador, então tinham vários terreiros, então sempre passavam aqueles presentes aquelas festividades e quando eu ouvia aquele negócio eu ficava encucada, queria saber o que era. E minha mãe dizia “Não! Não é nada que te interesse”. Mas aí fui crescendo até que chegou um tempo em que eu não dei mais atenção.

Fui viver uma vida mesmo familiar, que eu tenho um filho. E estava casada naquele momento.

Buscando compreender o seu interesse pelo Candomblé e outros acontecimentos de sua vida, Kátia chegou à Casa de Oxumarê a procura de um jogo de búzios. Segundo ela, veio e ficou.

Kátia: Eu conheci a Casa de Oxumarê eu tinha trinta e cinco anos, mas tinha uma vida profissional. Estudava, trabalhava, fazia faculdade. Mas chegou um momento assim que realmente eu botei na cabeça que eu tinha que fazer um jogo de búzios. E daí pra frente pronto! Foi esse jogo de búzios que começou. E aí pronto. Começou a minha caminhada. Eu sempre tive muito interesse. [...]

(Sobre o jogo de búzios) E aí eu fui para a internet, isso em 2013, eu sentada lá na recepção da escola que eu trabalhava, aí eu peguei e botei “Casa de Candomblé na Bahia”. Só abriu a Casa de Oxumarê. Não abriu nenhuma outra. Tem o Opô Afonjá, outros terreiros, mas só abriu Casa de Oxumarê (risos).

[...] E aí assim, com o tempo a gente vai entendendo o porque de certas passagens da vida da gente. Desde os 9 anos de idade eu sempre sonhei com cobra. Eu sempre cortava a cabeça da cobra com um facão. Eu nunca entendia o porque desse sonho. Eu contava à mãe e mãe “que nada, isso é besteira, é um sonho”. Minha mãe sempre falava isso, “é um sonho”. Então, olhe quantos anos da minha vida eu levei tendo esse sonho. Para chegar agora em 2013 e entender o que estava acontecendo de fato.

Essa passagem da fala de Kátia durante nossa conversa, diz respeito às formas de ensinar próprias da ancestralidade. Segundo ela, mesmo que ainda não pudesse entender, o Orixá já a estava ensinando, já falava com ela. Dentro do Candomblé, uma das maneiras de manifestação de Oxumarê, patrono da Casa, é a cobra. Ogum, Orixá que Kátia carrega, é um guerreiro e representa-se pela espada ou facão.



Figura 17 - Kátia. Foto Daniela Barros

A respeito da sua consciência ancestral, negra e africana, Kátia não dissocia os enfrentamentos de ser mulher, mulher negra e do candomblé, dessa consciência. Traz consigo uma força muito forte, fincada na fé e no entendimento de que na sua ancestralidade carrega toda a história de seus ancestrais. Suas falas nos puxam para essa consciência. Chamam a responsabilidade para a conduta ética perante o compromisso de saber que está ali porque seus ancestrais sofreram, lutaram, resistiram: “Nossa história foi feita de fé, sangue e lágrimas”.



Figura 18 - Kátia. Foto: Saulo Pequeno/Acervo: Daniela Barros

Kátia: Olhe Dani...é assim...Hoje, somos fortes. No Brasil existe essa coisa da mestiçagem...fazer o quê? Mas que somos negros, somos. Porque nossos ascendentes são negros. Nós não viemos de descendência branca. Então não me venha com essa conversa de que eu sou “moreninha”. Eu não sou moreninha! Então, é aquela coisa. Hoje a mulher no candomblé, ela é forte. Ainda assim, com toda intolerância, com todo preconceito ela é forte! [...] A mulher do candomblé ela não é fraca. Ela é forte. Ousada. Ela vai até os últimos limites. Porque a gente tem a fé. Então uma mulher quando ela se vê, quando ela vê que ela carrega o Orixá, ela sabe que não está só.

Sobre essa responsabilidade e compromisso Kátia ainda disse: “Existe uma missão dentro do candomblé: que é você começar e terminar. Entendeu?”.

5.2 – Saubara

Saubara é uma cidade localizada no Recôncavo Baiano de onde se vê, do outro lado da Bahia de Todos os Santos, a capital Salvador na distância aproximada de 20 quilômetros via náutica. Segundo o último censo do IBGE em 2010, Saubara possui 11.201 habitantes⁹, e foi reconhecida como município em 13 de maio de 1989, abrigando também os distritos de Cabuçu, Bom Jesus dos Pobres e Araripe.

⁹ Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/1B2N>.

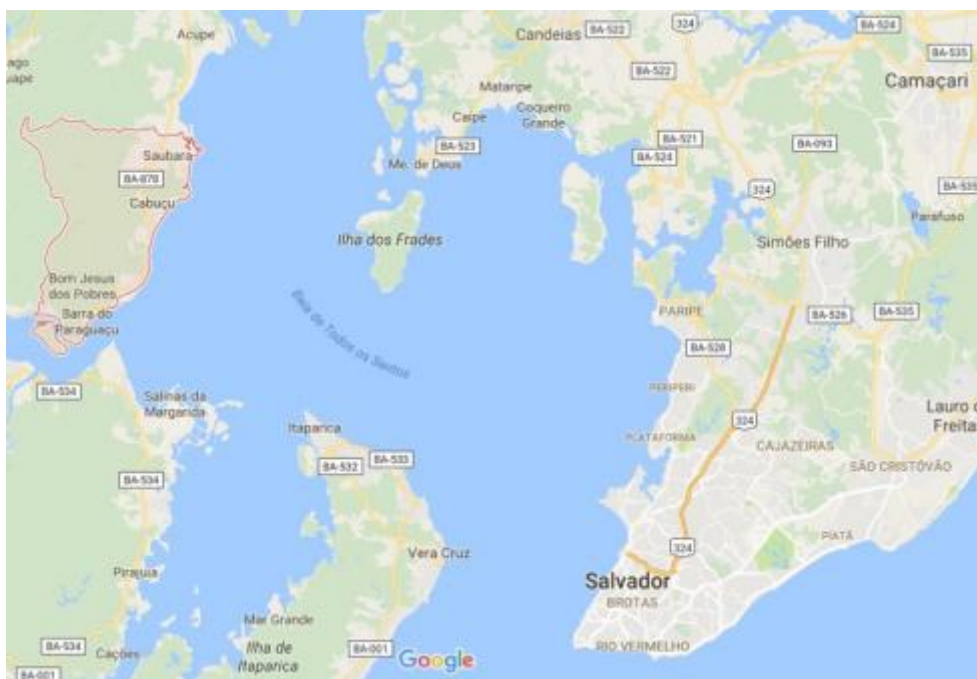


Figura 19 – Fonte: Google Maps.

Mas o fato do município ser tão jovem não pode ser confundido com a sua história. A região era habitada por indígenas tupis antes da invasão europeia, de onde origina o nome Saubara, que significa Terra da Formiga. Surgiu inicialmente como um povoado chamado Ponta da Saubara no ano de 1550 (JESUS & PROST, 2011), ou seja, a existência de Saubara acompanha toda a formação do Brasil.

No início de 1685, no povoado fundado pelo português Braz Fragoso em terras que foram de Mém de Sá, os moradores que residiam na Ponta da Saubara resolveram construir uma igreja dedicada a São Domingos de Gusmão, que posteriormente serviu como quartel-general na luta pela Independência da Bahia, com tropas formadas por pescadores e roceiros (BARROS, 2006). A formação político-administrativa do distrito de Saubara se deu só em 1876. O distrito foi elevado à vila em 1955. A partir de 1983, foi organizado um movimento que lutou pela sua emancipação política, culminando com a realização de um plebiscito, em maio de 1989 e seguido da emancipação neste mesmo ano. (JESUS & PROST, 2011, p. 127)

Saubara teve o seu percurso histórico marcado pela chegada de africanos escravizados no Brasil já nas primeiras décadas de formação do território na condição de colônia portuguesa.

Pouco depois [*de 1450, em que se traficavam africanos para Portugal*] se iniciava a remessa direta de escravos para o Brasil e os primeiros negros da Guiné vieram em 1538 trazidos por um navio pertencente a Jorge Lopes

Bixorda, arrendatário da Colônia [*arrendatário de pau-brasil, que traficava africanos para a Bahia*]. (MENDONÇA, 2012, p. 46, notas da autora)

A chegada das populações africanas à Bahia aconteceu poucas décadas depois da chegada dos portugueses, afetando imediatamente a organização do trabalho, da cultura e da população do Recôncavo Baiano. A cidade recebeu pessoas trazidas na condição de escravos pela diáspora africana, de todos os ciclos identificados durante o processo de escravidão, desde as nações Banto, até os posteriores Nagôs, Jejes, e demais nações. Por essa razão, Saubara é uma cidade de população negra.

Apesar de ter sido fundada pelos portugueses logo no início da colonização do Brasil, o fato da cidade ter se constituído historicamente enraizada nas culturas negro-africanas, em diálogo direto com as populações e os conhecimentos indígenas Tupis, Saubara tem como característica histórica o caráter secular de resistência e luta contra os processos de dominação.

Como durante os séculos Saubara pertenceu oficialmente ao município de Santo Amaro, os documentos que relatam a história da Bahia e do Brasil raramente se referem à localidade pelo nome de Saubara. Apesar disso, a população conhece e reconhece o papel de Saubara em movimentos importantes como por exemplo a Independência da Bahia, em julho de 1823, que resultou na expulsão dos portugueses da região.

Então quando a gente ia pra alguns lugares, principalmente quando falava da Independência...e talvez aí fosse a minha dor, o meu vazio...quando os caras falavam assim “Cachoeira brigou, Santo Amaro lutou pela independência, aí... e Saubara? Aí o pessoal mais velho, principalmente Tia Jelita falava assim “a gente também teve ação aqui na comunidade! Nós brigamos também!”. Essa era a minha preocupação, nós brigamos também, mas só que a gente não saía nos documentos oficiais. (Conversa com Bel, Fev/2017)

Pela fala de Bel, pode-se perceber que Saubara teve importante participação na resistência contra a invasão portuguesa, e é conhecida na cidade a façanha da expulsão dos portugueses por marinheiros, mulheres e pescadores, que batalharam juntos contra as forças europeias. Este fato, que tem papel relevante na formação da identidade saubareense, será melhor contextualizado a partir da manifestação cultural tradicional de Saubara conhecida como “As Caretas do Mingau”.

Saubara é formada por povos e comunidades tradicionais e manifestações tradicionais das culturas populares, especialmente as de matriz africana. Como foi dito, antes da sua

emancipação como município, Saubara pertencia à cidade de Santo Amaro, distante por aproximadamente 23 quilômetros. Assim, grande parte do que historicamente deu fama ao município de Santo Amaro pela sua cultura, como por exemplo o Samba de Roda, tem suas raízes em Saubara.

No que diz respeito aos povos tradicionais de terreiro, Saubara apresenta um número grande de cultos e casas de diversas matrizes africanas, como quase toda cidade do Recôncavo Baiano.

Em Saubara, encontramos terreiros de Candomblé e de Umbanda e segundo o levantamento feito pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia são cerca de 18 terreiros, sendo 8 de nação Ketu, 6 de nação Angola, 1 de Yjexá, 2 terreiros de Umbanda e 1 que não foi informado a nação. (SAUBARA EM MOVIMENTO, 2017, p. 18)

Já o contexto das comunidades tradicionais é constituído por agricultores familiares, comunidades de pesca artesanal, mariscagem, rezadeiras, benzedeiras e artesanatos através do manejo tradicional com a palha, além da comunidade de rendeiras de bilro e produção artesanal de dendê. Segundo Dona Maria do Carmo – rendeira e marisqueira –, conhecida como Maria Rendeira, em Saubara, as mulheres pela manhã são marisqueiras e a tarde “quem não é da renda é da palha”. Pela organização histórica local, os três contextos são muito bem definidos: no porto a mariscagem e, na cidade, de um lado é palha, do outro é renda.



Fotos (da esquerda para a direita): Bira Freitas; Carol Garcia; Jeferson do Rosário. Catálogo Saubara em Movimento

Todos esses saberes e ofícios tradicionais são passados de geração em geração, não apenas como ganha pão, mas como identidade, como orgulho. Onde o fazer tem sentido maior que a prática de uma técnica pois materializa a ancestralidade, imprime toda a bagagem histórica, constitui as pessoas e organiza a comunidade.

Saubara ainda apresenta um sem número de manifestações tradicionais das culturas populares, mantidas por pescadores e marisqueiras, seus filhos e suas filhas, sobrinhas (os) e netos (as). São festas e celebrações que surgem a partir da própria história da cidade, ressaltando as ancestralidades e a força identitária local. É possível, por exemplo, conhecer parte da história de Saubara pela Chegança de Marujos e suas Fragatas de homens e mulheres, pelas Caretas como a Careta do Mingau, as histórias dos mais velhos pelos Sambas e pelo Zé do Vale. Existem ainda, os Ternos de Reis, os Ranchos, as Barquinhas como a de Dona Rita da Barquinha, os Bailes Pastorais, a Burrinha, os Grupos de Capoeira, as Lavagens, o Bumba-Meu-Boi, as Festas religiosas de Terreiros e Igrejas – como o Presente a Yemanjá –, os grupos de Chegança e Samba Mirins, e tantas outras.



Figura 20 - Dona Rita da Barquinha. Foto: Daniela Barros



Figura 21 - Bumba-Meu-Boi, Saubara. Foto: Reinilson do Rosário.



Figura 22 - Lavagem do Adro da Igreja. Foto: Saubara da Bahia, página do Facebook.

As Manifestações que fizeram parte direta desta pesquisa foram a Chegança de Marujos Fragata Brasileira e Chegança Feminina de Mouros Barca Nova; o Samba de Roda (e o Samba Chula) e, apesar de não ter sido possível experienciar diretamente, As Caretas do

Mingau, que estiveram presentes em todas as falas e memórias das pessoas que colaboraram com a pesquisa. Uma breve contextualização destas manifestações será apresentada a seguir:

5.2.1. Chegança/Marujada

A Chegança 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. Composta por pescadores, pedreiros, agricultores, professores, mestres de obra, marceneiros que também são filhos e parentes de outros integrantes.

As origens da Chegança em Saubara são um tanto difusas. Não há registro além das narrativas orais, de como tudo começou. Essas, por sua vez, tampouco são coincidentes. O que ocorre é que algumas parecem fazer mais sentido. Também não há uma data específica em que se comemora o aniversário da Chegança. Mas consta de mais de cem anos de existência. (GUMES & ROSÁRIO, 2014, p. 15)

De acordo com o capítulo 2 desta pesquisa, o texto destacado acima mostra que, assim como todas as outras manifestações, práticas, saberes e fazeres de matriz africana, a Chegança também é fruto de um processo de reconstituição da história a partir da memória dos mais velhos, ao longo de gerações.

Uma coisa me chama atenção até hoje. Como essas pessoas, homens e mulheres, sabiam todas aquelas coisas? Quem os ensinou? Quem as inventou? Quem as ritmou? Das várias respostas para tudo isso aparecia sempre uma frase, “eu aprendi com meus pais”, aí eu entendia menos ainda. Como pescadores, marisqueiras, agricultores analfabetos conheciam tantas coisas? Meu pai me disse que aprendeu com meu avô Torquato e que ele, com oito anos, saiu pela primeira vez no grupo. Meu pai faleceu aos 63 anos de idade. Fazendo uma rápida conta, esse grupo teria agora 55 anos. Mas essa idade cresceria bastante se pensarmos que a mesma história se repetiu com avô que faleceu há mais de 40 anos. (GUMES & ROSÁRIO, 2014, p.7)

Em Saubara, a Chegança acontece em quatro grupos: Chegança de Mouros Barca Nova; Chegança de Marujos Fragata Brasileira, Chegança Feminina de Mouros Barca Nova e Chegança de Marujos Fragata Brasileira Mirim – projeto desenvolvido na Sede da Chegança do Marujos Fragata Brasileira, coordenado por Zinoel Fontes.

Os grupos de Cheganças ou Marujadas, como são chamados essa manifestação tem diferentes características nas diferentes

comunidades onde ela aparece, umas contam as histórias acontecidas nas lutas medievais entre Mouros e Cristãos, outros grupos contam passagem de acontecimentos durante as lutas pela Independência da Bahia e outros fazem louvor aos santos católicos. (SAUBARA EM MOVIMENTO, 2017, p. 43)

O auto da Chegança completo para acontecer leva pelo menos três horas, mas os mestres e marujos dizem que se forem cantar todas as músicas que tem na memória, terão que tocar por mais de um dia. Toda a encenação é narrada através de músicas, cantadas pelos marujos e acompanhada por pandeiros tradicionais, que são tocados de maneira diferente do que se conhece convencionalmente. Pode-se dizer que as músicas da Chegança são tocadas por uma “orquestra de pandeiros”.



Figura 23 - Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, Salvador, 2017. Foto: Daniela Barros.



Figura 24 - Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, Salvador, 2017. Foto: Daniela Barros.





Figura 25 - Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, Salvador, 2017. Foto: Daniela Barros.



Figura 26 - Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, Salvador, 2017. Foto: Daniela Barros.

Após os autos das batalhas, das confusões com o contra-mestre, que depois beber e deixar a nau à deriva, coloca a culpa no gajeiro. Os marujos então enfrentam uma tempestade em alto mar, onde a nau vira, naufragando. Os marujos sobrevivem ao mar e, protegidos pelas divindades católicas e africanas, chegam até a praia sem que ninguém tenha perdido a vida. Então, rezam e cantam até a igreja de São Domingos de Gusmão, padroeiro de Saubara, para agradecer a proteção.

Este episódio se confunde com a vida e com a história recente dos pescadores artesanais de Saubara. Há algumas décadas, pescadores ficaram à deriva entre Salvador e Saubara durante uma tempestade, onde os barcos viraram, quebraram e, sem que a vida de nenhum pescador fosse ceifada, eles chegaram depois de horas, à praia. Exaustos e esfarrapados, seguiram descalços – como estavam – até a igreja para agradecer o milagre da proteção. Todos os anos, a Chegança participa da missa no dia da Festa de São Domingos de Gusmão.

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 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.

A Chegança vai passando de pai para filho e quem é do “cordão” carrega essa memória no corpo. Um mistério só deles. Ninguém sabe explicar muito. Tudo é som, mar, movimento. Com o bater dos pandeiros o sangue corre mais veloz. O coração acelera. E é exatamente esse o ritmo da marujada quando toma as ruas de Saubara. E os elos, entre eles, tantas vezes invisíveis, têm cor, cheiro e voz. (GUMES & ROSÁRIO, 2014, p.17-18)

Aí também se encontram as raízes negras da Chegança. Na medida em que marujos e pescadores descendem da população africana que sobreviveu à travessia do Atlântico para o Brasil escravagista, as histórias das Cheganças tocam episódios de referência à história luso-brasileira, mas que foram vividos por antepassados negros. Nos navios que aqui chegaram cruzando o mar, não vieram apenas portugueses, mas negros africanos. Nos navios que combateram a invasão portuguesa pela independência estavam sim marujos, mas marujos negros. E, os pescadores e marisqueiras que vivem do mar, no mar e com o mar e que são os detentores dessa manifestação hoje, são descendentes daqueles que a Chegança conta a história. Desta maneira, as matrizes africanas saubarenses são também as matrizes africanas da Chegança.

Na Sede da Chegança os ensaios geralmente acontecem. Esses ensaios são permeados de seriedade e comprometimento, tanto quanto durante a realização pública da manifestação. Os pandeiros são aquecidos ao fogo e depois aquecidos no toque. Faz-se a formação e a partir desse momento, todos são responsáveis por todos. A consciência coletiva é o principal caráter educativo desse momento. Estar na Sede também é um fator educativo. Nela são guardadas as memórias para além dos arquivos fotográficos e audiovisuais. Ali estão o suor dos mais velhos de muitas gerações, pois a Sede foi construída aos poucos, durante décadas, pelas mãos dos próprio integrantes da Chegança.

A formação do “cordão”, que tem formato de um retângulo, também tem um caráter pedagógico. Os mais velhos ocupam todas as posições no cordão, para que assim os mais novos tenham orgulho de desempenhar qualquer papel dentro da manifestação. Dentro da perspectiva histórico-cultural, esse é o papel dos mestres, o de organizar o ambiente

educativo, para que este possibilite experiências que promoverão o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2003).



Figura 27 - Ensaio da Chegança, aquecimento do couro dos pandeiros pelo fogo. Foto Daniela Barros.



Figura 28 - Ensaio da Chegança, aquecimento do couro dos pandeiros pelo toque. Foto Daniela Barros.



Figura 29 - Ensaio da Chegança, formação do cordão. Foto Daniela Barros.

O mar em Saubara não é apenas elemento que constitui a geografia, a ecologia ou a economia. O mar age também como um elemento organizador da cultura de Saubara. O mar é ao mesmo tempo ancestralidade, sagrado pelo ofício e pelas religiões, enfim, o mar e as marés são identidade.

Desta maneira, mesmo as pessoas que hoje não ocupam mais os ofícios tradicionais, como o de pesca artesanal por exemplo, os conhecem profundamente, e são filhas, filhos, netas, netos, primas e primos de artesãs, marisqueiras e pescadores mais velhos, que viveram e ainda vivem de seus ofícios. A prática do trabalho atual de muitos das gerações mais novas pode não ser a de um ofício tradicional, mas essas pessoas permanecem ligadas aos ofícios pelas suas identidades, maneiras de se constituir e ver o mundo, que partem do alicerce dos ofícios e manifestações tradicionais que fazem parte da história e da cultura vividas.

5.2.2 – Samba de Roda

O Samba de Roda é a manifestação popular tradicional de maior visibilidade em toda a região do Recôncavo. Em 2004 o IPHAN reconheceu o Samba de Roda do Recôncavo

Baiano como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, e em 2005 a UNESCO o reconheceu como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

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 sua matriz africana.

Qualidade primordial do samba, é a vontade de se reunir, tocar, cantar e dançar, sendo suficiente a presença de pessoas que queiram e saibam cantar, bater palmas e batucar em qualquer objeto, disponível para o divertimento e prazer coletivo. A atitude espontânea e lúdica não significa desqualificar os músicos e cantadores que vivem na sua história de vida, a musicalidade e filosofia do samba de roda. Ele representa uma categoria maior que pode estar relacionada com muitos aspectos da vida, com momentos solenes, ritos de passagem, pedidos e saudades, com a celebração da vida, mas também com seu complemento, a morte.

Além dos aspectos cênico-poético-musicais, deve-se reconhecer o contexto das cantigas, transmitidas durante séculos de escravatura, na postura corporal, vocal, poética e psicológica, valendo-se de metáforas e alegorias que poderiam ocultar e preservar segredos religiosos. Mediante palavras de duplo sentido, expressões de línguas africanas, gestos, mímicas, passos, olhares e a combinação criativa dos diversos elementos e signos estéticos e corporais, os segredos e saberes das culturas africanas foram passados para a comunidade como avisos, ensinamentos e alertas. (ASSEBA, 2016, p. 19)

O samba de roda pode ser executado por duas vertentes, o samba corrido e o samba chula. A diferença entre os dois se dá na organização estrutural característica do samba chula:

A chula consiste em dois a quatro versos, sendo respondida no relativo por outra dupla e/ou coro das mulheres, um verso menor que ‘arremata’ a chula, vindo do baú de memória da tradição oral. O relativo deve ser improvisado ou escolhido de acordo com o sentido da chula para criar um efeito surpresa ou uma resposta afiada. [...] Elas revelam a grande riqueza melódica, rítmica e dos timbres nas vozes dos mais velhos. Os grandes temas cantados são ligados ao universo amoroso, os acontecimentos na roda e o papel da viola, por estabelecer uma ligação forte entre os homens tocando e as mulheres sambando. (ASSEBA, 2016, p. 21)

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 pode-se conhecer a vida, a memória e a história do povo e da cidade de Saubara. Assim o samba é entendido pelos próprios sambadores: “eu canto o meu padecimento”, frase de Vovô Pedro, do Samba do Vovô Pedro; também relata esse entendimento Dona Creonice, que comenta que os sambas de seu marido, Vovô Pedro, diziam como ele havia sido criado, e como criara 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! [Canta uma de suas músicas:] Eu moro na roça / eu durmo devagarzinho / acordo cedo / com o canto do passarinho / Quando é cinco horas / passarinho começa a cantar / eu panho minha ferramenta / e saio pra trabalhar // eu saio / pra trabalhar. Eu canto é o meu padecimento, o que eu passei. (Conversa com Seu Pedro, Fev/2017)

Dona Creonice: Ele [Seu Pedro] mesmo sabe cântico, que vem dar com o que ele conviveu e convive. Ele tem uma cantiga mesmo, que ele canta como ele criou os filhos. Ele tem uma cantiga também que canta como os pais dele criou eles, que a mãe dele teve 14 filhos... (Conversa com Dona Creonice, Fev/2017)



Samba das Raparigas e Samba do Vovô Pedro. Imagens: Reinilson do Rosário



Samba Raízes de Saubara e Samba do Rosário Imagens: Reinilson do Rosário



Figura 30 - Samba Mirim da Vovó Sinhá Imagens: Reinilson do Rosário

Em Saubara o samba de roda é motivo de encontro, e quase todo encontro, se houver um sambadeiro, é motivo para samba de roda. A cidade possui cinco grupos, Samba das Raparigas, Samba do Vovô Pedro, Samba Raízes de Saubara, Samba do Rosário, e o Samba Mirim da Vovó Sinhá – coordenado por Rosildo do Rosário, o samba mirim é um projeto da Rede do Samba de Roda, da Associação dos Sambadores e Sambadeiras do Estado da Bahia – ASSEBA.

Em tempos antigos toda festa em Saubara se resumia em samba, sobre a luz dos candeeiros o samba corria durante dias e era feito em toda cidade de modo que todos participavam. (SAUBARA EM MOVIMENTO, 2017, p. 53)

Grande parte das pessoas que colaboraram com esta pesquisa participam de algum grupo de samba de roda, além de outras manifestações tradicionais das culturas populares da cidade. Os colaboradores de Saubara serão apresentados a seguir.

5.2.3 – Vovô Pedro e Dona Creonice

Dona Creonice e Seu Pedro formam um casal devotado à sua família e a Saubara. Pedro de Jesus Santos, 74 anos, é conhecido como Seu Pedro ou Vovô Pedro, e Creonice Barbosa, 70 anos, é chamada de Dona Creo ou Quequel. As falas e fotos que seguem nesta seção foram realizadas em ocasião de uma visita à casa do casal, por volta das nove horas da manhã de uma quarta-feira. A essa hora o casal já havia percorrido muito de seu dia, e nos encontramos quando Seu Pedro voltava da sua roça nos arredores de Santiago do Iguape, para onde tinha ido trabalhar já nas primeiras horas do dia. Até hoje Vovô Pedro percorre este caminho, de aproximadamente 20 km, montado em seu burro, ou a pé. Dona Creo é sambadeira do Samba de Roda, que aprendeu com a sua mãe.

Dona Creonice: Eu aprendi o samba...A minha mãe gostava muito de brincadeira. Minha mãe morreu com 90 anos. Ela foi parteira, pegou mais de 1500 crianças em casa, nunca deu problema com criança nenhuma. E ela gostava muito de brincadeira, ela ia pra lugares como Cabuçu, Bom Jesus, Acupe, Santiago do Iguape, porque antigamente o pessoal saía assim mesmo, fazendo esse negócio de esmola cantada passando pelas casas, e eu aprendi assim a sambar com a minha mãe. Mas não saía porque meu pai não deixava. Quando fui morar com Pedro, com 17 anos, ele gostava de brincadeira como gosta até hoje. Quando ele saía eu acompanhava ele! Não tinha filho, levei 5 anos sem ter filhos. Depois de 5 anos eu tive os filhos, aí parei. Mas agora que meus filhos já estão todos criados, o lugar que ele vai eu vou! Na roda. Eu tenho a roupa como as outras componentes. Na hora que uma sai, dá a

umbigada na outra, a outra sai, porque é bem assim, né.



Figura 31 - Dona Creonice. Foto Daniela Barros

Seu Pedro é pescador de ofício tradicional e marujo da Chegança Fragata Brasileira há mais de 40 anos. A geração de Vovô Pedro realizou o resgate da Chegança, quando esta manifestação passava por um intervalo de mais ou menos vinte anos sem atividade.

Seu Pedro: A Fragata Brasileira, eu fui fundador dela. Ela tem 43 ou 44 anos. [...] Na Chegança eu sou fundador, a idade que ela tiver de fundada, eu tenho de marujo dela.

Eu não sou filho original de Saubara, mas me criei em Saubara, me registrei em Saubara, tudo meu é filho de Saubara. Sou filho de Saubara! A Chegança, já quando nós chegamos por aqui, eu tava garotinho, eu vi um dia passar essa Chegança um dia, parece que foi até a de Milu. Aí passou a Chegança, aquela coisa bonita, quando eu vi aqueles homens de marinheiro porque pra mim o meu sonho era ser um marinheiro. Rapaz, quando eu vi aqueles homens de marinheiro eu fiquei doído, pequenininho, e lá vai, lá vai, lá vai. Aí acabou, porque naquele tempo não repetiam as coisas igual hoje[...] Aí parou. Levou mais de 20 anos sem ninguém ouvir falar em Chegaça. Aí formou a da Rocinha que ele [Seu Fernando], depois formou essa. Eu tava trabalhando lá em Salvador, quando eu vim eu fui assistir um ensaio. Rapaz,

quando eu vi os homens ensaiando eu achei uma coisa tão bonita! Eu cheguei em casa e disse Quequel, vou entrar na Chegança.



Figura 32 - Vovô Pedro. Foto Daniela Barros



Figura 33 - Vovô Pedro. Foto Daniela Barros

Além da Chegança, Seu Pedro tem o próprio grupo de samba de roda, o Samba do Vovô Pedro, em que canta as suas canções e “o seu padecimento” – não no sentido de sofrimento (Vovô Pedro emana felicidade); mas a sua vida, seu cotidiano e a sua historicidade. O pandeiro do samba e da chegança não são somente o instrumento de Seu Pedro, mas uma extensão de seu corpo, de seu raciocínio e de sua memória.

Dona Creonice: Ele mesmo nessa brincadeira é desde criança. Ele nasceu na roça, se criou, pode se dizer, na roça. [...]

Como ele grava as coisas, né, muita gente se admira... [...] E ele canta tudo! E você vai ver, porque alguns cânticos ele vai cantar lá. Ele canta a cantiga dos filhos mesmo, como ele criou. Que ele criou fazendo carvão e plantando roça, e por isso ele gosta do samba. Ele canta tudo assim, você vai ver como ele canta tudo assim sem pensar! Está com alguns dias que ele tirou um cântico de lá da roça, que ele tem um pé de romã na frente da porta, tem até agora umas romãs. Ele tirou a cantiga desse pé de romã, que a esposa chamou ele, e quando ele chegou lá tinha aipim...

Daniela: A esposa é a senhora!

Dona Creonice: É! (risos)...tinha aipim com manteiga. No final tinha aipim com manteiga na mesa, mas ele começa pelo pé da romã. Aí eu fico assim, como ele grava tudo, né, que não sabe ler... você vai ver ele canta alguma coisa aí. Ele tirou o pé de rosa da roça, ele tirou o cântico na hora de acordar

com os cantos do passarinho, tudo ele canta.



Figura 34 - Seu Pedro e Dona Creonice. Foto Daniela Barros.

O casal Dona Creonice e Seu Pedro está junto há 53 anos, e transparecem todo o amor um pelo outro e a alegria pela vida, alegria que é a forma como o próprio Vovô Pedro se reconhece, como mostra trecho do livro *Catálogo Saubara em Movimento*:

Sua vivência com o Samba de Roda o levou a fundar um grupo que foi carinhosamente batizado com seu nome e adjetivado de Vovô Pedro. Desde então esse grupo vem participando e produzindo diversas atividades culturais.

Aos 74 anos, ele se considera um homem de vida alegre. Algumas das suas composições são inspira das na própria vida, de agricultor e pescador. (SAUBARA EM MOVIMENTO, 2017, p. 53)

Seu Pedro compõe letras e músicas sobre as coisas que vive, que sente, que observa no cotidiano. Por esta razão, aos olhos de Vovô Pedro, tudo pode dar um bom samba. Guarda todas as composições que fez ao longo da vida na memória. Lembra-se de todas as letras.

5.2.4 – Seu Fernando

Fernando Barbosa é também conhecido pelo apelido de Cavalo Roído, e tem 70 anos de idade. É amplamente reconhecido na cidade e nas culturas populares por ser um músico exímio, compositor, e por possuir uma “voz de antigamente”, isto é, uma voz muito bonita, muito potente e com larga extensão, que impressiona pela interpretação, desde o repertório tradicional até o repertório de baile (Nota do Caderno de Campo). Ele relata que a sua primeira experiência como músico da cidade foi numa orquestra:

Seu Fernando: Sou nascido e criado [em Saubara]. Eu com 8 anos de idade morava nessa rua que se chama Rua das Pedras. Tinha os leilões da Festa de Santa Rita, e eu tinha um amigo, que era filho de uma madrinha minha, que ia me apanhar pra assistir os leilões, as festas aqui. A orquestra tocando, tinha um pandeirista que tocava, e eu na perna do colega, eu aqui batendo na perna dele. Quando foi um dia, eu estava com 13 anos de idade já, eu disse ‘me empresta esse pandeiro aí’. Aí peguei o pandeiro, e quando começaram a tocar eu bati o pandeiro, e pronto. Daí o dono da orquestra... teve uma formatura aqui de um professor chamado Mariozinho... aí ele foi na minha casa, falou com meus pais pra eu tocar nessa formatura. Daí pra cá eu toquei 23 anos na orquestra.

Seu Fernando participa de várias manifestações tradicionais das culturas populares. Em suas palavras: “Sou da Chegança, do samba aqui do Vovô Pedro, do Zé do Vale, e outros eventos que me procuram, eu vou participar... não tem problema!” Seu Fernando participou primeiro do grupo Chegança dos Mouros Barca Nova, para depois integrar o grupo que participa até os dias de hoje, a Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, apenas 6 meses depois do tempo em que Seu Pedro começou a participar.

A Chegança, eu saía na Chegança de Mouro lá em baixo. Quando foi um dia, a de cá de cima ia viajar pra Acupe, e Betinho disse que não ia sair de Padre. Aí me chamaram ‘estamos precisando de um Padre pra sair na Chegança, você vai?’. ‘Rapaz, eu vou, só tem um problema. Eu posso ir, mas só se eu ficar permanente nela de agora em diante.’ Aí acertaram, e eu estou até hoje. Saí na Chegança daqui de Primeiro Gajeiro. Depois passei a Contra-Guia, e hoje eu sou o Guia da Chegança. Aquele que canta na frente é o Guia da Chegança. Eu estou até hoje na Chegança, permaneço nela, e só saio dela quando as pernas não derem mais pra andar!



Figura 35 - Seu Fernando. Foto Daniela Barros

Assim como Seu Pedro, Seu Fernando não lê e se utiliza do pandeiro como extensão de seu corpo, do seu pensar e de sua memória. É procurado pelos mais novos da Chegança para lembrar e cantar as canções mais antigas. Mesmo antes de sair na Chegança Fragata Brasileira, já conhecia o repertório por ouvir nas apresentações.

Daniela: Nessa Chegança dos Mouros não tem Padre. Chamaram o senhor exatamente para ser o Padre, o senhor já sabia o cantado?

Fernando: A música daqui? Já! Eu já sabia. Eu sou uma pessoa muito curiosa. Eu vou ouvindo aqui e vou aprendendo somente por ouvir. Não preciso ensaiar, igual no pandeiro.

Seu Fernando também participa do Samba de Roda, desde criança, e hoje em dia participa do grupo Samba do Vovô Pedro, com Seu Pedro.

Seu Fernando: O Samba de Roda eu saía brincando em época de São João, não saía brincando em grupo. Em casa, brincando em época de São João a gente fazia uma rodinha de Samba lá em casa, que tinha um licor, uma laranja, um amendoimzinho. Aí saía de uma casa, dava em outra, e ia

sambando pela rua. [...] Pedro falou comigo ‘eu estou precisando de um cara pra tocar pandeiro no meu grupo aqui’ e eu disse ‘não tem problema, eu vou!’. Aí comecei a sair, e já tem mais de ano. E pretendo permanecer aqui.



Figura 36 - Seu Fernando. Foto Daniela Barros

No dia que visitamos a casa de Seu Pedro e Dona Créo, a presença de Seu Fernando foi uma surpresa. Seu Pedro o havia convidado porque, sendo os dois amigos, parceiros e detentores do Samba de Roda e da Chegança, poderiam cantar, no diálogo que o samba pede (canto e resposta) quando necessário. Durante esses momentos de conversa houve muita música, fosse ela para celebrar, para iniciar, intermediar ou completar uma sensação ou um pensamento. Ao conviver com Seu Fernando, pudemos perceber que a sua memória e os seus conhecimentos e saberes sobre as manifestações tradicionais das culturas populares de Saubara são inesgotáveis.

5.2.5 – Rosildo do Rosário

Rosildo Moreira do Rosário tem 42 anos de idade, e é o Mestre da Chegança de Marujos Fragata Brasileira, de que participa desde os 3 anos de idade. É professor da rede

municipal, gestor cultural, articulador comunitário, experiente em várias manifestações da cidade de Saubara, com destaque para o Samba de Roda e a Chegança.

Rosildo: Eu tenho 42 anos, e eu poderia dizer que eu tenho 42 anos envolvido com as manifestações. Eu nasci nesse ambiente. Eu tive a felicidade das minhas duas famílias, materna e paterna, terem as pessoas que cultivavam a cultura popular, e eu nasci nesse ambiente. Então eu poderia dizer que a minha idade é a mesma idade envolvida com isso. Mas memória e registro eu tenho desde os 3 anos de idade. Então seriam 39 anos efetivamente participando. Com 3 anos meu pai me leva para o grupo da Chegança e a gente tem registro fotográfico. Já participei de Chegança, de Samba, de Barquinha, Rancho do Papagaio, Bumba-meu-boi, todas as manifestações a gente acabou participando de alguma forma aqui na comunidade.



Figura 37 - Rosildo do Rosário. Foto Daniela Barros

Dentre todas as experiências que acumula, a que marca de maneira profunda a constituição humana de Rosildo é a Chegança. É o seu alicerce, sua memória, seu entendimento de mundo e vínculo entre o passado e o futuro.

Rosildo: Os meus outros conhecimentos todos são ligados diretamente a esta primeira escola minha, que é a família, e depois o movimento cultural. Então não dá pra desassociar nenhum conhecimento meu hoje sem essa relação. A minha família, porque é desse cerne que também saem essas manifestações, e o próprio grupo, a própria manifestação. Eu me defino... a minha identidade, o meu posicionamento público, o meu posicionamento político, o meu posicionamento pessoal, é resultado dessa minha interação com a manifestação da cultura popular, especificamente com a Chegança. Então eu

me identifico como uma pessoa que tem todo um aporte de conhecimento, mas que o fundamento é a cultura popular, o fundamento é a Chegança, essa é a minha identidade. Eu não conseguiria fazer nada se não fosse lembrando ou pensando nesses ensinamentos tirados daqui, porque foi de fato o meu primeiro grupo organizado socialmente. Então, hoje a minha visão de respeito é baseada nessa conduta. A minha visão de convivência social é baseada nesse agrupamento da chegança. A minha busca de conhecimento é a partir daquilo que era feito com esse grupo social. Então, a minha identidade é a Chegança, é esse espaço, são essas pessoas, é essa memória. Nada que eu penso e faço hoje está desassociado disso. Embora em algum momento a gente não cite, eu acredito que inconscientemente é conduzido por essa relação do grupo da Marujada.



Figura 38 - Rosildo do Rosário. Foto: Página do Facebook Marujada Saubara

Assim como Rosildo, seu pai entrou criança para a Marujada. Mais tarde, depois de um intervalo de décadas em que a Chegança não ocorreu, o pai de Rosildo também participou do resgate da manifestação.

Rosildo: Em 1977 alguns jovens, alguns homens e mulheres se juntaram para pensar novamente no grupo de Chegança aqui em Saubara, que já existia há um tempo atrás, e ficou muito tempo desarticulado sem ter atividade. Essas crianças do passado tinham memória dos grupos culturais, principalmente do grupo de Chegança. Essas crianças eram meu pai e minha mãe, meus tios, pessoas da comunidade. Eles tinham lembrança, mas sabiam que tudo tinha parado. Aí em 1977 eles se juntam para lembrar como era. Meu pai por exemplo participou quando criança, e tinha na memória algumas músicas, e com alguns tios foram se juntando para se criar. Foi um intervalo de 20, 30 anos [sem Chegança]. Aí começam a estruturar

novamente esses grupos. Isto também baseado em outros grupos daqui da região, que tinham grupos de Chegança que visitaram aqui na comunidade. O grupo de Chegança não é criado unicamente aqui em Saubara. É criado aqui em Saubara a partir das experiências de outras comunidades. [...] Então se reuniram em 1977 pra pensar como fazer o grupo.

Rosildo acumula experiências como educador, como Mestre da Chegança, como professor da rede de ensino municipal e como Mestre do Samba de Roda Mirim da Vovó Sinhá, e reconhece a educação pela tradição oral de matriz africana como processo educativo das culturas populares de Saubara: “É tudo exatamente em estar incluído no grupo. A parte visual mesmo, e a questão da oralidade e a repetição. A repetição é o grande elemento da transmissão da cultura popular. É ouvir, é falar, é participar, não tem outra técnica.” Rosildo mantém a tradição familiar na Chegança, com o seu filho Juão integrando o grupo desde os três anos de idade



Figura 39 - Rosildo e o filho Juão. Foto Daniela Barros

Foi através de Rosildo, que conheci em 2007 no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, que tomei conhecimento do Samba de Roda e da Chegança.

Quase 10 anos depois, em 2016, nos encontramos em Brasília, onde foi dada a permissão para que esta pesquisa realizasse parte do campo etnográfico em Saubara, nas suas manifestações. Rosildo coordenou a Associação dos Sambadores e Sambadeiras do Estado da Bahia – ASSEBA e trabalhou muito para a organização do Samba de Roda no Recôncavo Baiano. Sua vida é inteiramente entregue às manifestações culturais de Saubara. Sua luta não é apenas pela difusão da cultura, mas pela garantia de direitos aos mestres e mestras da cultura popular, por políticas públicas de fomento, e por uma outra educação, que eduque para a constituição humana enraizada na cultura local, consciente da ancestralidade e responsável pela própria história.

5.2.6 – Dona Fiinha

Dona Aurelita Rocha de Jesus é conhecida na cidade de Saubara por Dona Fiinha. Com 65 anos de idade, sai no Terno de Reis, além de ser Mestre da Chegança de Mouros Barca Nova Feminina. A Chegança feminina é um grupo novo, com pouco mais de 20 anos, porque em tempos mais antigos, por se tratar de uma “história de marujos”, não se cogitava a possibilidade de uma Chegança de mulheres, apenas homens. O grupo hoje conta com cerca de 40 mulheres. Segundo ela, o seu interesse pela Chegança já existia quando era jovem e assistia seu pai, General da Chegança de Mouros Barca Nova.

Dona Fiinha: Nós tivemos a primeira vez a Chegança feminina. Meu pai era uma pessoa da cultura, fazia parte da Chegança dos homens, hoje é falecido, o nome dele era Eurico. E eu pequenininha gostava de ver quando ele se arrumava, ficava bonito né, aí eu ia correndo atrás também. Aí eu via. Aí nos lugares que parava eu ficava reparando, olhando, que eu gostava. Aí no decorrer do tempo eu fui crescendo, aquela coisa toda, eu me casei também e tal...Aí, nós formamos a Chegança das Mulheres.



**Figura 40 - Dona Fiinha. Foto: Saulo Pequeno/Acervo:
Daniela Barros**

A fonte de interesse e inspiração de Dona Fiinha, seu pai, também foi a pessoa com quem ensaiou e aprendeu. Dona Fiinha ocupa na Chegança das mulheres o posto de General, mesmo posto que seu pai ocupou na Chegança dos homens no passado.

Dona Fiinha: Nós tínhamos um instrutor, que se chamava Edmundo Passos, que tem apelido de Pintinho ou Mouro. Aí ele entrou nessa com a gente, pra ensinar. Só que eu, como andava muito com o meu pai e via as partes que ele fazia, eu fui só gravando as coisas que ele fazia. Quando a gente fez a Chegança, o rapaz que ensinava a gente disse a mim ‘você vai ser uma peça da Chegança, você vai ser o General’, só que eu não sabia direito. Como o meu pai era o General da Chegança dos homens, eu disse ‘ó meu pai, o senhor vai me ensinar, porque eu vou ser a General da Chegança das mulheres. Aí ele foi me ensinando, pegava o pandeiro, cantava as músicas, e eu fui já aprendendo. Aí nós formamos a Chegança das mulheres e eu fui General. [...] Essa que nós temos hoje está com 22 anos, que é a idade de minha neta mais velha, que ela estava molinha quando a gente foi pra rua a primeira vez. Daí pra cá eu continuei a ser a General, aí passei a ser General e Patrão, aí hoje eu sou General e Mestre da Chegança, acho que eu subi mais um postozinho, né? (risos)

Muito preocupada com a continuidade das Cheganças, e da Chegança Feminina, Dona Fiinha tornou a participação na manifestação uma tradição familiar, não só de homens, mas também de mulheres, de maneira que todas as suas netas são também detentoras da Chegança de Mouros Barca Nova Feminina.



Figura 41 - Acervo pessoal de Dona Fiinha.

Dona Fiinha: E aí é assim, a história é essa: eu aprendi com meu pai. É aquela coisa que se diz, de geração pra geração. Hoje eu tenho as minhas netas que fazem parte da Chegança. Tenho a de 22 anos a 12 anos. Quase a família toda das netas está na Chegança! (risos)

Muito simpática, bem humorada e sábia, Dona Fiinha tem um lugar importante como líder de uma manifestação de mulheres em um meio tradicionalmente masculino, que leva com dedicação e entrega.

5.2.7 – Bel

Heriberto Gregório dos Santos tem 40 anos de idade, e é conhecido como Bel de Saubara. É Marujo da Chegança Fragata Brasileira há 10 anos, além de participar do Samba de Roda, das Caretas do Mingau e do Bumba-meu-boi. Segundo Bel, as experiências que

acumulou na cidade e na sua família foram importantes para o seu envolvimento com a Chegança e com as manifestações tradicionais das culturas populares de Saubara.

Bel: A cultura é pela parte familiar, por parte de mãe. Além de tia, a Tia Jelita que faleceu. Então, a gente via sempre o samba correr nas nossas vistas, no nosso sangue, desde os 6 anos. Essas tradições como a Barquinha que tinha aqui, o Reisado, tudo isso foi influência pra hoje a gente participar diretamente. O grande norte foi Tia Jelita, que foi a pessoa mais excepcional da família nesse aspecto, que conseguiu articular a cultura, levou a Chegança pra Salvador.



Figura 42 - Bel na Sede da Chegança. Foto de Daniela Barros

Segundo Bel a consciência que permeia todas as manifestações da cidade se alicerça no que a sua população tem de comum, a sua historicidade e seus ofícios. Numa cidade de pescadores, marisqueiras, rendeiras e artesãs da palha, os vínculos comunitários perpassam todas as atividades que têm em comum, inclusive as culturas populares.

Bel: A minha infância não teve nada de excepcional, é como a de qualquer outro saubarense. Naquela década tinha essa interação, esse pertencimento entre a comunidade. Todo mundo brincava, jogava bola, todo mundo se conhecia, éramos mais unidos. Quando a gente era adolescente começava a pescar também, a trabalhar na maré pescando. A profissão dos meus pais é de pescador e marisqueira. [...] Então a minha infância é mais ou menos isso aí, a gente começa a trabalhar mais cedo. Sendo a profissão de origem da cidade a de pescador, a gente consegue dominar a arte da pesca desde cedo, desde os 13 anos. Hoje eu sou funcionário público, sou agente comunitário de saúde, mas primeiramente sou pescador.



Figura 43 - Bel. Foto: Daniela Barros

De acordo com Bel, a convivência com as manifestações de Saubara possibilitou o despertar de um sono, que o privava da participação direta nas culturas populares da cidade, sono que o privava de exercer o papel de detentor de manifestações de matriz africana.

Bel: A minha mãe não era da Chegança, apoiava indiretamente, e então a nossa participação foi indireta, vendo a Chegança. A gente via saindo, e eu viajei uma vez junto com a minha mãe para Santo Amaro que a Chegança foi. Mas também na escola a gente apresentou, no segundo grau[sobre a Chegança]. Inclusive eu que estava puxando os cantos. Estávamos eu e Tição [irmão de Rosildo] à frente da Chegança para fazer a apresentação, se não me engano o ano, em 95. A gente estava apresentando a Chegança, mesmo sem ser diretamente da Chegança. Inclusive, eu vim fazer a pesquisa com João, que é o Mestre, e então foi isso, a gente só ficava participando indiretamente, assistindo. Aí depois de um tempo, eu fui oficialmente chegado, porque eu estava muito envolvido com as coisas da Igreja Católica, e então estava na verdade distante das manifestações. A gente foi acordado. Acordado do sono para participar das coisas da cultura.

Consciente de seu papel como detentor e articulador da cultura tradicional saubareense, Bel mantém a página “Saubara da Bahia” na internet, para promover a cultura local. Estudante de filosofia, procura resgatar os aspectos da história de Saubara negligenciados pela historiografia hegemônica como a participação da cidade na Guerra de Independência da Bahia, e a luta armada travada pela população local, especialmente a luta armada das mulheres, retratada na manifestação das Caretas do Mingau. Bel, é um pesquisador da própria história, movido pela vontade de apropriar-se do que lhe foi omitido pela história contada a partir da centralidade europeia. Resgatar a história de Saubara, portanto, é apropriar-se da própria ancestralidade.

5.2.8 – Betinho de Saubara

Raimundo José dos Santos tem 62 anos, e é conhecido como Betinho de Saubara. Seu Betinho já se envolveu com Bailes Pastorais, com a Filarmônica da cidade, além de funções de direção e organização de diversas manifestações, mas o seu vínculo mais forte é com a Chegança Fragata Brasileira, de que participa desde a década de 1970.

Segundo Seu Betinho, sua ligação com a Chegança é forte porque é uma tradição familiar, sendo levado a participar pela primeira vez pelos seus primos.

Betinho: Eu sou saubareense nato, porque todos os meus ancestrais são saubareenses, tataravô, bisavô, todos saubareenses. [...] Essa questão de eu ser saubareense e estar ligado a essas manifestações culturais é devido à minha ancestralidade. A minha ligação direta com a Chegança vem dos meus ancestrais por parte do meu pai. Meu tataravô, bisavô, tios, primos, todo mundo já tinha um vínculo com a Chegança, todos eles. Os meus ancestrais vieram participando da Marujada. Agora, como é que eu cheguei até a Chegança? Eu cheguei à Chegança através dos meus primos. Foram meus primos que me convidaram uma certa vez para eu ir pro ensaio, mas eu não sabia o que era o ensaio. Aí eu fui para esse ensaio.



Figura 44 - Seu Betinho. Foto Daniela Barros

Neste primeiro ensaio, ele relata que a forma de introduzi-lo à Chegança não teve preparação prévia. Foi logo colocado no cordão dos marujos para tocar, cantar e dançar.

Seu Betinho: Cheguei lá, me botaram pra ficar acompanhando, mas eu estava totalmente inocente no que estava acontecendo. Aí participei, eu e um primo meu chamado Mirinho, aí quando foi no final do ensaio disseram assim ‘o Betinho vai dar pro negócio’, mas eu não entendendo o que era, ‘o Mirinho não, o Mirinho é muito duro, mas o Betinho é mais solto, o Betinho já tá pegando as danças, as músicas’. Mas eu não sabia o que era aquilo que eu estava sendo levado. Não me disseram assim ‘você vai para o ensaio de uma Chegança, você vai para o ensaio de uma brincadeira, lá que vai definir se você vai querer participar ou não’, não teve nada disso. Eu fui falado assim ‘domingo de tarde vá lá na Rua do Cansanção, você vai participar de uma coisa lá.’ Aí eu fui, e chegando lá não me colocaram pra assistir, não teve nada disso. Quando eu cheguei lá eles já me colocaram no cordão, eu fui acompanhando, comecei a escutar as músicas, e aprendendo ali, escutando, escutando, fui observando os bailados, e fui me desenvolvendo, isso foi o primeiro dia. Então, logo no primeiro contato eles disseram ‘esse aí vai dar’. Aí a cada ensaio eu ia me aperfeiçoando, aprendendo as letras, ficava curioso pra ver como eles estavam cantando, aprendendo, aprendendo...

Algum tempo depois, Seu Betinho veio a descobrir um vínculo ancestral com o seu avô, através do personagem com que participa da Chegança:

Seu Betinho: Disseram ‘ah não, você vai sair na brincadeira’ [...] e eu disse tudo bem. Durante esse período eles começaram a olhar qual o meu personagem. Aí de repente ‘você vai na casa de uma costureira, que vai fazer as suas medidas de roupa.’ Eu fui pra casa da costureira, cheguei lá, ela fez todas as minhas medidas, e eu sem entender o que é. Quando eu fui ver, o meu personagem é de Padre. Aí eu aceitei tranquilamente. ‘A sua roupa é de Padre’, e me vestiram. Porque eu nunca tinha visto a Chegança Fragata Brasileira antes. Quando eu participei a primeira vez eu nunca tinha visto essa Marujada. Aí a moça confeccionou roupa, e aí chegou o dia esperado da apresentação. Nesse dia ele disse que eu tinha que fazer a barba, e logo cedo eu fiz. Aí chegou o momento, eu me vesti. Quando eu me vesti de Padre, eu saí, que nós tínhamos o costume de cada um vestir a sua roupa na sua casa para se encontrar. Quando eu saí na rua, as pessoas falaram assim ‘está parecendo com o avô dele!’ E eu fiquei assim, olhando, parecido com o avô? Eu não estava sabendo o porquê que estavam dizendo isso. Quando eu passava o povo dizia ‘é o avô Zacarias novamente! Parece com o avô Zacarias!’ Aí quando encontrei com os meus primos perguntei, porque estão dizendo que eu estou parecido com o meu avô? E disseram ‘é o seu avô quem fazia o papel de Padre’. Aí na mesma hora eu gostei, agora que eu vou fazer o Padre.

Seu Betinho é professor da educação pública, e se envolve em muitos projetos para a educação e para a cultura em Saubara, se mostrando apaixonado pela cidade. Na Chegança, é reconhecido com um grande dançarino, e também por interpretar com fidelidade o seu personagem de Padre. Com frequência é confundido com um Padre da Igreja Católica, como por exemplo em reportagem da Folha de São Paulo sobre o bloco Fuzuê, composto pelas manifestações tradicionais das culturas populares da Bahia, na abertura do carnaval de Salvador de 2017, que tivemos a oportunidade de acompanhar durante o campo desta pesquisa:



No desfile da Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, de Saubara, teve até pedido de casamento. O professor Zionel Fontes, 39, trocou alianças de noivado com a dona de casa Rosemeire Ferreira, 47, em plena avenida. O padre da Paróquia de Saubara veio dar a bênção ao casal

Figura 45 - João Pedro Pitombo/Folhapress, 18/02/2017

Na legenda da foto publicada pela Folhapress se lê: “No desfile da Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, de Saubara, teve até pedido de casamento. O professor Zionel Fontes, 39, trocou alianças de noivado com a dona de casa Rosemeire Ferreira, 47, em plena avenida. O padre da Paróquia de Saubara veio dar a bênção ao casal.” O Padre da foto na verdade é Seu Betinho, na representação de Padre que herdou de seu avô.

Seu Betinho tem sua identidade enraizada de maneira muito forte nas manifestações tradicionais das culturas populares de Saubara, e na história de Saubara. A consciência dessa ancestralidade é que compõe a maneira como ele se vê, e como vive no mundo.

5.2.9 – Zinoel Fontes

Zinoel Fontes de Araújo tem 39 anos de idade e Marujo na Chegança Fragata Brasileira, além de participar do Samba de Roda do Rosário. O contato de Zinoel com a Chegança foi através de seu pai, também chamado Zinoel:

Zinoel: Olha, a minha participação é meio curiosa, porque assim... Houve um período até os meus 12 anos que, embora eu não fosse membro de nenhuma manifestação cultural de Saubara, eu vivenciei essas manifestações na pessoa de meu pai. Meu pai, o Zinoel, mestre Zi, foi um dos Generais. Na verdade, dessa última formação ele foi o Primeiro-General. A gente brinca muito, a gente usa a expressão Generar, que é um vício de linguagem que a gente tem aqui no interior, os mais velhos principalmente. E aí nesse

processo todo com ele participando, a gente estava próximo e aprendia muito. Porém, teve um período que ele se separou de minha mãe, e tumultuou-se um pouco a nossa família, eu fui morar em Salvador, passei 20 anos lá, e nos últimos 7 anos eu estou de volta aqui, que é quando eu começo, em 2013, a ingressar e ser membro da Marujada.



Figura 46 - Zinoel Fontes. Foto Daniela Barros

Segundo Zinoel, a Chegança tem a sua contribuição europeia, mas é uma manifestação de matriz africana. Nas travessias das grandes navegações – e os consequentes Atlântico Negro e Diáspora Africana – as embarcações e viagens não eram realizadas apenas pelos europeus, mas por negros africanos, não somente nos navios negreiros, mas como tripulação. Esta perspectiva nos dá a oportunidade do olhar decolonizado sobre a história das grandes navegações. A história escolarizada nos ensina a constituir uma imagem histórica desse período onde o mar era ocupado pelos europeus, invisibilizando grande parte da população que realizava essas viagens marítimas. O período das grandes navegações, portanto, não diz respeito apenas à perspectiva eurocentrada da história da colonização. Na verdade, conta a história da população negra e das suas próprias travessias marítimas, da formação dos seus ofícios em terras brasileiras, do desenvolvimento das suas técnicas de subsistência. Desta maneira, cantar a Chegança – o trabalho na embarcação, as saudades de casa e do mar quando em terra firme – é contar também as experiências negras a partir das próprias vozes negras.

Zinoel: As manifestações são, na verdade, manifestações de matriz africana. Porque mesmo a própria Chegança dá a ideia das grandes embarcações, das grandes navegações, que são um produto – a gente sabe – europeu. Mas a gente sabe que quando se veio pra cá nas colônias, os “nativos”, supostos nativos, naturais desses lugares, vamos colocar assim, eles tiveram uma participação fundamental nesse processo. É aí que surge a ideia das lembranças das vivências desses primeiros daqui da região, seus filhos, suas filhas, suas esposas, netas, de lembrarem as canções de alto-mar, e ajudar

esse processo de revitalização da Marujada com as canções que a gente usa hoje. Podemos dizer que vieram todas no mesmo caldeirão. A maioria das Marujadas do Brasil inteiro tem as músicas afins, são músicas que tem letras parecidas, embora usando uma palavra diferenciada, ou talvez até um toque ou um ritmo diferenciado, mas todas elas cantam a mesma língua.



Figura 47 - Zinoel e Seu Fernando. Foto Daniela Barros

Consciente de sua ancestralidade de matriz africana, Zinoel a pratica tanto na Chegança, quanto no Samba de Roda e no terreiro.

Zinoel é professor da educação pública, e é o coordenador e Mestre da Chegança Fragata Brasileira Mirim.

Primeiramente foi realizado uma parceria com as escolas do município através do Programa Mais Cultura nas Escolas, onde um dos membros do grupo de adulto Zinoel Fontes iniciou na unidade escolar a realização de oficinas com toques de pandeiros, a dança e o canto. Posteriormente esta iniciativa nos levou a ganhar o prêmio Ponto de Memória do IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus, que incentivou iniciativas de preservação da memória tradicional brasileira.

O prêmio serviu como colaboração e incentivou a criação do grupo mirim. Hoje composto por cerca de 40 crianças da comunidade que regularmente participam de atividades culturais locais e também já se apresentou em cidades vizinhas. (SAUBARA EM MOVIMENTO, 2017, p. 50)



Figura 48 - Zinoel e a Chegança Mirim. Foto Carol Garcia. Catálogo Saubara em Movimento

A história de vida de Zinoel é marcada pela entrega ao “chamado” das manifestações tradicionais, ao chamado da sua “vocação ancestral”. Quando voltou de Salvador para Saubara, foi a contragosto de sua família: mãe e irmãos. Por uma discordância de ordem religiosa, o contato de Zinoel com sua família direta foi rompido, tempos depois do falecimento do pai. O processo de supera o desse episódio ainda está em curso e a Chegança, junto com os primos que dela fazem parte e sua noiva Rosemeire, constituem sua família hoje. Através da Chegança, Zinoel também continua aprendendo os ensinamentos de seu pai, Mestre Zi.

A convivência com Zinoel faz transparecer a sua personalidade forte, que é baseada numa emo o e entrega   flor da pele para tudo que o cerca. Durante o período de pesquisa, foi possível observar com frequência essa entrega, e seus momentos com os mais velhos para lembrar e cantar can es do Samba e da Chegança, can es de Saubara.

5.2.10 – Eliege Santiago

Eliege Santiago Santos tem 27 anos e   articuladora da Casa do Samba Sambadeira Frazina, de Saubara, uma das Casas do Samba que compõem a ASSEBA – Associa o dos Sambadores e Sambadeiras do Estado da Bahia, inaugurada em 2011. As atividades realizadas por Eliege, no entanto, vão muito além dos assuntos do Samba. Durante a pesquisa de campo pudemos perceber que Eliege   exímia conhecedora dos processos e das pessoas que constituem a sede da Chegança, local onde desenvolve seu trabalho. Eliege   pessoa fundamental no cotidiano do Samba e da Chegança de Saubara. Nada acontece sem passar por Eliege. E seu trabalho funda-se na vontade e no respeito às raízes culturais de Saubara.

Eliege: Na verdade, eu estou aqui como colaboradora. Atuo aqui com os projetos culturais juntamente com Rosildo e Luciana, onde a gente está sempre escrevendo, buscando captar recursos através de editais. Mas assim,

não é um trabalho. Eu não recebo para estar aqui. Estou aqui porque eu quero, porque eu gosto. Recebo quando tem um projeto que a gente consegue aprovar. Aí tem um recurso para determinada atividade, e aí eu recebo por isso. Mas só quando se tem um projeto. Fora isso, é porque eu quero estar aqui mesmo.



Figura 49 - Eliege Santiago. Foto Daniela Barros

As tradições e, no contexto desta pesquisa, especialmente as de matriz africana, são processos complexos, que exigem dedicação extrema de quem as detém para que sejam compreendidas, memorizadas na memória, no corpo e no espírito, e para que possam ser transmitidas na sua essência às próximas gerações. Esta dedicação, reconhecidamente prática dos Mestres e Mestras das culturas populares, bem como dos detentores das religiões de matriz africana, também se identifica no comprometimento e na consciência que Eliege tem a respeito da responsabilidade com o trabalho para a continuidade dessas tradições. Segundo Eliege, a educação com os mais novos deve passar principalmente pelo respeito. O respeito às histórias de vida dos mestres. Por tudo que eles passaram, todas as lutas. A gente tem que se encontrar, se reconhecer, se empoderar, mas acima de tudo tem que respeitar as histórias dos mestres que vieram antes, porque a gente deve a eles essa história.

Eliege: [...]Aqui na sede eu venho a partir de 2011 para um projeto da Rede do Samba, que foi um convite de Rosildo, ele tinha sido meu professor na escola em 2004 ou 2005. E a gente criou amizade e tal, foi sempre conversando e quando foi 2011 ele me fez o convite que era o projeto da Rede do Samba que era na ASSEBA, em Santo Amaro, para a criação de quinze Casas do Samba nas cidades da região: Saubara, Cachoeira, Irará... E aí criaram a Rede do Samba. Vim como articuladora do Samba de Roda e acabei ficando também na Chegança. Como era uma parceria do Samba com a Chegança, até porque as pessoas que fazem Samba são as mesmas que fazem a Chegança, aí acabei ficando aqui na sede. E hoje até acabo fazendo mais coisas da Chegança do que do Samba que foi como eu entrei. [...] E eu sou grata à Chegança, porque se não fosse a Chegança talvez eu nunca teria saído do meu Estado. Todas as viagens que eu fiz, que eu aprendi, eu fiz com a Chegança. Então, independente de ter dinheiro ou não para pagar, é um reconhecimento de que eu tenho crescido como ser humano.

Eliege nunca participou oficialmente de nenhum grupo de Samba ou da Chegança Feminina, entretanto, traz consigo na memória as músicas, os movimentos e as histórias, como quem vem de dentro das manifestações. Porque na verdade, além do convívio diário com os mais novos e mais velhos dessas manifestações na Sede, sente e partilha da história de Saubara.

Eliege: Eu nunca participei de grupo nenhum. Nunca fiz parte efetivamente, porque minha família não fazia parte. [...] Assim... Eu via, eu tenho a minha vó por parte de pai que ela é rezadeira, tenho uma tia que é cirandeira e que também reza, mas são as atividades e os ofícios delas [...]
Saubara é bem cheio mesmo, é bem rico de manifestação cultural. Aqui na rua, principalmente, a gente tem várias pessoas... algumas já faleceram, e tem outras que ainda sempre participaram ativamente: Seu João, finada Dona Iaiá, algumas pessoas que eu conheço, Seu Delau que era marido de minha avó. E essas pessoas que a gente vai vendo, vai aprendendo.
[...]Acho que o convívio com essas pessoas, com os mestres principalmente. Porque a medida que eu venho aqui fazer as coisas, eu vou sempre conversando com Guga, com Rosildo, com Seu Pedro e aí vai havendo um processo de amadurecimento.



Figura 50 - Eliege e Daniela. Foto: Saulo Pequeno/Acervo: Daniela Barros

Em um momento de conversa, Eliege traz o entendimento sobre essa consciência histórica e sobre sua ancestralidade.

Daniela: Mesmo você não participando diretamente, você não está imune a esse convívio, não é? Você sabe as músicas, que eu vi você cantando (risos), então assim, isso faz parte de alguma maneira da sua identidade?

Sim, sem dúvida. Porque são manifestações de Saubara, dos povos negros, dos povos tradicionais aqui da cidade de Saubara, dos quais eu também sou hoje uma dessas pessoas. São meus antepassados. Aqui é muito forte essa questão do parentesco e da ancestralidade. [...] E então isso é meu. É uma identidade minha. Eu assumo essa identidade. Mesmo sem participar assim diretamente eu me sinto parte do grupo também.

5.2.11 – Seu Crispim ou, Seu Pinhó

Crispiniano Altamiranda dos Santos é conhecido como Seu Pinhó ou Seu Crispim, e tem 73 anos de idade. Também é um dos fundadores da Chegança Fragata Brasileira. Além da Fragata Brasileira, participa do Zé do Vale, do Samba de roda Raízes de Saubara, do grupo de São Dominginhos, e organiza anualmente a Festa dos Velhos da cidade de Saubara. Seu

Crispim foi convidado a participar da Chegança pela característica do seu tom de voz, para compor o jogo de vozes da manifestação.

Seu Crispim: Eu primeiramente não entrei na daqui de cima, a Fragata Brasileira. Eu entrei na de lá da Rocinha, na de Mouros [Chegança de Mouros Barca Nova]. Quando estava com 2 meses eles fundaram a daqui, e ele disse 'aqui tem um rapaz que dá pra fazer o papel de Gajeiro' - 'quem é?' - 'Pinhó' - 'Pinhó está na lá de baixo', e esse senhor já morreu, foi fundador que morava aqui nessa rua e se chamava Bispo [...]. Aí ele foi lá em baixo, eu estava até ensaiando esse dia. Quando terminou o ensaio, Bispo era até meu parente, e ele disse 'é pra você fazer parte da Chegança da gente'. Eu digo, mas rapaz... E ele disse 'nós precisamos de um Gajeiro, e tem que ter voz para Gajeiro, nós queremos um e é só você, a gente não pode ficar sem você lá.' E eu disse 'olhe, eu vou lhe dar a resposta depois, amanhã lhe dou a resposta'. Aí peguei o mestre de lá e conversei com ele, olha, eu vou sair daqui da Chegança e vou entrar na lá de cima.



Figura 51 - Seu Crispim

Segundo relata, os ensaios da Chegança aconteciam em casas vazias, terrenos vazios ou casas dos detentores da manifestação. Como apresentado anteriormente, a construção da sede da Fragata Brasileira foi feita pelos seus próprios integrantes, e hoje é um espaço importante, como local de ensaios, como sede do Ponto de Cultura Saubara em Movimento, além de ser um espaço de convivência de toda a comunidade. A presença da sede é importante porque possibilita um espaço de confraternização e um espaço educativo permanente para além dos períodos de ensaios e reuniões.

Seu Crispim: O que aconteceu? Surgiu esse terreno onde é a Chegança, e nós compramos. Aí compramos o material pra fazer o telhado à prestação. Ele disse ‘o que precisar eu vendo a vocês fiado, e vocês depois vão pagando’. Já tínhamos comprado o terreno, então nós fomos para o rio tirar pedra, lá pra maré, para fazer o alicerce. [...] Naquela época tinha muito pedreiro no grupo, nós não pagamos a ninguém, só a João de Iaiá, que tinha família. Aquele alicerce da frente, quem fez fui eu, na frende da Chegança, logo da frente da casa. João fez as laterais, Guga fez o outro lado, o alicerce. E assim continuou...



Figura 52 - Seu Crispim. Foto Daniela Barros

Seu Crispim é muito alegre, e segundo as suas palavras, “ouvindo um reggaezinho ou com um pandeiro na mão, eu vou até de manhã”. Preocupado com a articulação de toda a comunidade, sempre organizou a Festa dos Velhos, desde quando era jovem, para promover a alegria e a confraternização daqueles que carregam a memória e a história de Saubara.

Durante a observação de campo foi possível perceber que Seu Crispim olha com muita seriedade tudo que diz respeito à Chegança. Está sempre reparando nos detalhes, no comportamento dos mais novos, nos toques do pandeiro, nos movimentos de perna, no canto. O fato da Chegança ser uma manifestação cultural não exime ninguém do compromisso e da seriedade no momento em que se está vivendo a Marujada.

5.2.12 – Arnaldo do Rosário

Antônio Arnaldo Moreira do Rosário, tem 34 anos. É marujo da Chegança Fragata Brasileira, e canta no Samba das Raparigas, Grupo Tradicional de Samba de Roda de Saubara. É também, professor de matemática da rede municipal há 17 anos e está concluindo sua graduação em matemática. Além do Samba e da Chegança, Arnaldo está sempre em contato com as outras manifestações tradicionais da cultura de Saubara, como parte da sua vida cotidiana.

Arnaldo: Todas as manifestações são interligadas. Aqui como as famílias são próximas e como são as famílias que norteiam essas manifestações então estou sempre participando de algumas. Talvez não como membro fixo, como eu sou da Marujada e do Samba, mas como um ajudante, para poder manter essas tradições.



Figura 53 - Arnaldo do Rosário. Foto Daniela Barros

Como participa da Chegança desde os onze anos de idade e leva o Samba das Raparigas como uma tradição saubarense, mas também familiar, Arnaldo conta que aprendeu as manifestações ao tempo em que crescia, constituindo-se a partir das tradições culturais de seu município.

Arnaldo: Eu vou falar primeiro da Chegança, porque foi onde eu cheguei primeiro do que o samba. A chegança, eu lembro que desde criança, lá pelos meus nove anos, foram minhas primeiras lembranças, via sempre nas ruas. E meu pai participava e eu percebia a dedicação dele, né. Sempre quando chegava nos momentos próximos às apresentações eu via aquela animação em casa, aquela coisa toda. Então, tudo isso foi me levando a participar também. Então...acho que foi só ouvir o quanto meu pai falava da Chegança. De ele falar o quanto era bonito...talvez ele não tivesse outras palavras para poder explicar isso, essa tradição aqui. Mas aquilo eu ouvia desde criança e foi me levando, me levando e aos onze anos eu disse a ele assim que eu queria participar. Ele sempre quis, ele sempre falava em levar. Mas aí com meus onze anos que eu decidi realmente participar. Eu acompanhava os ensaios, antes disso, e aí comecei. Aprender o toque foi fácil porque, lá em casa meu pai participava, meu irmão mais velho, que começou bem antes de

mim, com três anos, o Rosildo, já falava bastante disso pra gente. E foi assim que eu ingressei na Marujada, né. E aí depois, já adolescente que eu fui entendendo mais um pouco da história e eu também quis mostrar isso a outras pessoas.

[...] Faço parte do Samba das Raparigas, que é um Samba que meu pai participou, que minha mãe também participou, hoje não participa mais, e aí eu fui crescendo, e é a gente que é a família que toma conta, digamos assim. Tem outras pessoas de algumas outras famílias que participam também.



Figura 54 - Arnaldo do Rosário. Foto Daniela Barros

Arnaldo entende o fato de ser detentor de tantas manifestações tradicionais como uma missão, como um compromisso ético com a sua ancestralidade, de propagar a história dos seus antepassados como aprendeu com eles. Percebe as manifestações como um caminho para que outros, assim como ele, também conheçam sua história, desde as raízes. Nas suas palavras: “O samba é um diálogo onde as pessoas contam o seu cotidiano, suas histórias”.

Arnaldo: Eu posso destacar aqui, e falar que o nosso grupo, Chegança Fragata Brasileira, é o único das Cheganças que a gente chegou a conhecer

aqui na Bahia que retrata em algumas canções a história da Independência da Bahia. Então temos algumas canções que retratam exatamente isso. E pensando em Recôncavo, pensando em Saubara, pensando no que a gente conseguiu ler e saber da história da nossa cidade aqui, a gente tem a certeza de que o povo que estava ali também naquela batalha era o povo negro, né. Era o povo que conseguiu chegar até aqui. É o povo que contou a nossa história. É o povo que formou Saubara. Diga-se de passagem, a minha família, o meu avô, por exemplo, e meu bisavô, eles descem de um quilombo aqui que pertencia à Cachoeira, chamado Catú, lugar que minha mãe cresceu, que meu avô cresceu, muitas famílias aqui de Saubara vem dessa comunidade quilombola. Então, é isso que a Chegança conta, a história dessa luta. Retrata principalmente essa luta da Independência. Essa é uma particularidade da Fragata Brasileira.

Para Arnaldo, essa história deixa marcas nos seus detentores, de modo que é difícil dissociar-se do convívio com a manifestação e seus integrantes. Mesmo quando necessário, esse afastamento causa sofrimento. Foi possível perceber em Arnaldo o tamanho que as manifestações ocupam na sua vida e nos processos que o constituíram. A responsabilidade em conhecer e levar os ensinamentos dos mais velhos transbordam em Arnaldo, como uma força que alimenta o movimento de seguir em frente, dando continuidade às tradições que herdou.

Arnaldo: A Chegança é muito especial. O Samba também, que eu gosto muito. Eles me marcam, né. Eles me marcam. Eu não consigo ter um evento aqui em Saubara por exemplo, de qualquer outro grupo que organize e eu não esteja. Do Samba por exemplo. Eu não consigo outras Cheganças estarem apresentando aí, fazendo um trabalho e eu não estar lá envolvido, e eu não estar lá querendo ajudar. Então é a marca, né. Chegou um período que eu disse que é a minha vida também, posso dizer assim. Porque eu estou envolvido diretamente. Eu lembro que eu viajei em 2014, fui trabalhar em Mato Grosso do Sul e duas semanas depois a Chegança viajou para São Paulo, para uma atividade lá. E aí aquilo foi tão marcante que lá em Mato Grosso eu chorei porque não pude estar em São Paulo com o grupo. Então, não é só ir por estar em outro Estado, é por estar com as pessoas, por estar aprendendo muito, por estar difundindo a nossa manifestação. Choraria também se fosse aqui em Santo Amaro e eu não pudesse ir.

Arnaldo traz em si o significado do terceiro capítulo desta dissertação: “constituição humana como processo educativo, indissociado da vida organizada na cultura”. Tem na sua essência o mesmo espírito investigativo de quem não aceita uma história que não seja contada pelas vozes dos seus, para os seus. Concentra na sua formação o reverberar de todas essas vozes que vieram antes, e que hoje representa quando canta o Samba, ou em uma apresentação da Chegança.

5.2.13 – Seu Mateus

Mateus Ribeiro da Silva é o mais velho dos integrantes da Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, com 81 anos de idade, sendo este feito motivo de grande orgulho: “Desde o início dessa brincadeira, eu sou fundador dela [a Chegança]. Eu participei desde a primeira, eu sou fundador velho!” Como dito anteriormente, embora a Chegança seja uma manifestação centenária, no decorrer do tempo houve períodos em que a Chegança não ocorreu.

A casa onde mora Seu Mateus fica praticamente em frente à sede da Chegança, espaço utilizado não só como local de ensaios e reuniões, mas também espaço diário de convivência de todos os mais velhos, onde seu Mateus se reúne com os companheiros. Seu Mateus não se arrisca a definir o que é a Chegança, mas a tem na sua identidade com muita alegria e muito carinho.

A Marujada (Chegança) pra mim é uma coisa simples. Eu não sei dizer o que é Marujada, ela é importante. Pra mim ela é boa. A Chegança é alegria, o que eu sinto é alegria. Se fosse tristeza eu não saía pra lugar nenhum. Tudo, as brincadeiras, os cantos, as palavras, tudo é bom.



Figura 55 - Seu Mateus. Foto: Daniela Barros

Muito humilde e também muito generoso, seu Mateus diz que nunca ensinou ninguém no que diz respeito à Chegança. Mesmo sendo uma das referências da cidade sobre a manifestação, reconhecidamente Mestre, sempre dá aos demais o papel de importância e protagonismo, num sinal de respeito e modéstia. Por exemplo, mesmo estando sempre

rodeado de crianças, coloca a figura do Mestre Rosildo como a referência no diálogo entre os mais novos e os mais velhos:

Seu Mateus: Eu sou o mais velho. Daqui da brincadeira o fundador sou eu mesmo.

Daniela: E os mais novos, as crianças, elas vêm perguntar coisas pro senhor?

Seu Mateus: Não... perguntam a Rosildo, que é quem sabe muitas coisas, ao irmão dele...



Figura 56 - Seu Mateus. Foto Daniela Barros

Seu Mateus relata com bom humor que, na época em que se reuniu o grupo fundador da Chegança Fragata Brasileira, pais e avôs da maioria de seus integrantes atuais, a disciplina era rígida, e que recebiam “saraivadas” de galho nas pernas para a correção dos passos próprios da manifestação.

Daniela: O senhor ensinou muita gente mais nova que veio depois do senhor, não?

Seu Mateus: Não, eu não ensinei pessoa nenhuma. Eu fui ensinado! (risos)

Daniela: E o senhor foi ensinado por quem?

Seu Mateus: Pelo presidente que já morreu, foi Duca. Duca, Delau, Compadre João, Zinoel, dos mais velhos ainda tem Pedro e Crispim.

Daniela: Como é que eles ensinaram o senhor?

Seu Mateus: Aprendemos... ele (Duca) vinha ensinando o canto, ele já sabia, né? Ele ensinando a gente a bater o pandeiro, a riscar o pandeiro, foi como eu aprendi. Eu tive um bocado de dificuldade, pra aprender foi difícil, porque a gente não sabia, eu era um menino. Quando me ensinaram, até porrada aqui na canela nós levamos, quando colocávamos o pé errado. Quer dizer, é esse pé aqui, e como saiu esse, até acertar a gente recebe uma porradazinha na canela.

Pescador de ofício, também relata o vínculo entre a Chegança e um dos ofícios tradicionais predominantes de Saubara, o ofício da pesca: “A minha profissão é pescador. Eu tenho graça de ser pescador, graças a Deus. [...] A maior parte, todo mundo era pescador. Todo mundo era pescador, um ou outro que plantava roça, tirava piaçava do mar, mas todo mundo era pescador.”

Seu Mateus não sabe ler, e também não acredita muito nos livros e outras “tecnologias”. Para ele, embora hajam manuais, vídeos e cds sobre as manifestações culturais, “a gente só aprende mesmo fazendo”. Por onde passa é reconhecido e cumprimentado com carinho por todos. Seu Mateus representa a lealdade dos mais velhos e experientes, que fizeram suas vidas em cumplicidade com a história da Chegança na cidade de Saubara.

5.2.14 – Dona Maria do Carmo, ou Maria Rendeira

Dona Maria do Carmo Amorim tem 70 anos de idade, e também é conhecida como Maria Rendeira. Detém os ofícios tradicionais de rendeira e de marisqueira. Coordenadora da Associação dos Artesãos de Saubara e da Casa da Rendeira, se orgulha da renda produzida na cidade.

Dona Maria do Carmo: A renda de Saubara é uma renda que você não encontra em lugar nenhum. Tem outros lugares, nos outros estados aqui do Brasil tem renda de bilro, mas é totalmente diferente da nossa. [...] Eu sinto que a renda de Saubara é diferenciada, tanto no modo de fazer como no trançado, e também na matéria-prima, nós temos tudo diferenciado.



Figura 57 - Dona Maria do Carmo. Foto Daniela Barros

Segundo conta, ela fica sempre de olho na maré: “quando ela baixa, saímos para mariscar; quando sobe, é hora de tramar”¹⁰, ao se referir aos ofícios de marisqueira e rendeira. Ela relata que na cidade as mulheres detentoras de ofícios tradicionais são marisqueiras, que acumulam estas atividades com a renda de bilros ou com o trançado da palha. Com bom humor, conta que acredita que estes ofícios possuem história negra.

Daniela: A senhora disse que acredita que tem uma origem negra.

Dona Maria do Carmo: Eu acredito que sim, porque você vê nas novelas de época, você vê as negras todas vestidas com roupa de renda. As brancas não iam fazer renda pras negras vestirem, os brancos queriam mais é que os negros se danassem, entendeu? (risos) Então eu acredito que eram elas mesmas que faziam aquelas rendas.

Daniela: Aqui em Saubara, desde quando se tem notícia de renda de bilro? Que Saubara tem quase a idade do Brasil, né.

Dona Maria do Carmo: Desde sempre. A nossa Matriz aqui tem 326 anos. E isso foi passando de geração para geração e chegou até a minha.

Daniela: Há quantas gerações isto está na sua família?

Dona Maria do Carmo: Há muitas. A minha bisavó já fazia renda. A bisavó da minha avó já fazia, então vai passando de geração para geração. É como toda a família daqui de Saubara. Aqui em Saubara tem duas tipologias, que é o trançado de palha e a renda de bilro. Do início de Saubara até o meio todo mundo faz. Quer dizer, todo lugar que você vai lá em cima tem o pessoal fazendo palha. E do meio pra cá todo mundo faz renda! Tem vários artesanatos aqui, mas o forte mesmo é a renda de bilro e o trançado de palha.

¹⁰ Disponível em: atarde.uol.com.br/muito/noticias/1821565-a-linha-e-o-linho



Figura 58 - Dona Maria do Carmo e Daniela. Foto: Saulo Pequeno/Acervo: Daniela Barros

Dona Maria do Carmo conta que a educação para as rendas são feitas entre mães e filhas, mas que ela sempre teve facilidade em tramar os bilros. Relata que já nasceu reconhecendo os bilros, e que a observação que faz já é suficiente para dar conta de um ponto.

Dona Maria do Carmo: Eu tenho uma coisa diferente das outras pessoas porque ninguém me ensinou a fazer renda. Quando minha mãe estava com uma barrigona, eu ouvia bater os bilros, porque quando a gente está na barriga da mãe vê tudo, e quando eu nasci eu disse ‘então isso é que é bilro, eu já sei!’ (risos). Então eu faço renda que eu nunca vi ninguém fazer. Sou eu que faço os modelos, sou eu que tiro o papelão, sou eu que faço tudo. Eu aprendi... eu olho os outros fazerem, e eu faço. E quando eu me entendi por gente, eu me lembro que tinha uma vizinha minha que fazia umas rendas, e eu achava a renda dela linda. Eu disse, eu vou fazer uma palma igual aquela. E eu peguei um pedaço de pau daquele, que aqui tem muito dendê e o pessoal fazia muito azeite, então eu furei um caroço de dendê e fiz um bilro. Fiz quatro bilros, peguei um pedaço de cordão, botei no pé e comecei a fazer palma, e não é que eu fiz a palma? Eu tinha na faixa de uns 6 pra 7 anos. Todo mundo sentava pra fazer a renda [na porta das casas] junto das mães pra aprender a fazer renda. Com as mães dando um cascudos, mas aprendiam fazendo, botando uma almofada junto, a mãe ia fazendo e ia ensinando as filhas. Já eu não tive esse problema, porque eu queria fazer, e eu fazia. Eu mesmo fazia meu papelão, eu mesmo fazia minha almofada, eu mesmo fazia meus bilros.

Dona Maria do Carmo representa neste trabalho a vida das mulheres de Saubara, que exercem um papel na cultura do município tão forte quanto a das manifestações culturais: os ofícios tradicionais da mariscagem, da renda e da palha. Materializa no presente o comportamento combativo das mulheres da região ao longo da história. Traz consigo também uma dimensão fundamental da cultura de Saubara, e que organiza a vida da cidade: a relação com o mar, e com a maré, que dita o ritmo de cada dia, dia após dia.

Este capítulo apresentou o contexto em que foi realizada a pesquisa, a Casa de Oxumarê em Salvador e as manifestações tradicionais das culturas populares da cidade de Saubara, além de seus ofícios tradicionais – pesca, mariscagem, renda de bilro e trançado da palha. Para isso, trouxe a fala das pessoas que colaboraram com a pesquisa para que pronunciassem a si mesmas e o mundo em que vivem a partir de suas próprias vozes.

A presente pesquisa não procura se informar da fala e da vida das pessoas para produzir um conhecimento legítimo, porque acadêmico. Tampouco procura se esconder por trás destas pessoas, sem se posicionar. A tentativa de desierarquizar a validade epistemológica, a importância e a grandeza dos conhecimentos, saberes e vidas das pessoas da Casa de Oxumarê e de Saubara está, em primeiro lugar, no posicionamento de respeitá-las como pessoas na sua humanidade, e também como detentoras dos saberes tradicionais de matriz africana.

Neste posicionamento, as falas das pessoas são essenciais porque dizem quem são, dizem de sua constituição humana, do seu percurso histórico-cultural e de sua ancestralidade. Expõem por si mesmas como sua cultura e sua educação se relacionam diretamente à sua constituição humana, o que permite afirmar como uma das conclusões da pesquisa que **a constituição humana acontece de fato através de processos educativos organizados na cultura**. A educação, como processo educativo de constituição humana, só pode dar-se, portanto, indissociada da vida.

Desta maneira, o reconhecimento epistemológico de suas práticas como processos educativos organizados na cultura não necessita da validação teórica acadêmica, pois validam-se a partir de suas próprias vidas e histórias. Consolidam-se pelos séculos, na existência resistente de suas tradições. O sentido de tradição (de matriz africana), então, reafirma a validade das ciências e epistemes que se propagam secularmente pela transmissão de saberes pela oralidade

Por outro lado, a produção teórica acadêmica necessita de reconhecer a importância das pessoas porque dialoga com elas. *“Ahora la situación es inversa; la práctica plantea las tareas y es el juez supremo de la teoría, el criterio de verdad;”* (VIGOTSKI, 1997, p. 356). Além disso, uma pesquisa que se localiza no campo da educação deve partir, por princípio, do exercício da alteridade como um posicionamento político.

O mesmo entendimento se aplica à conclusão de que a constituição humana como processo educativo fundado nos saberes tradicionais de matriz africana promove o desenvolvimento de uma consciência específica, a consciência da ancestralidade. E, as identidades forjadas por meio desse modo de constituir-se promovem também formas específicas de se colocar perante o mundo, pois relaciona-se com ele a partir das lentes da consciência de que ser detentor dessa ancestralidade exige uma postura que fale para além de si, mas por todos os seus.

Pelos motivos supracitados, neste capítulo não foram utilizadas contribuições teóricas. O reconhecimento do modo de vida tradicional oral de matriz africana, e a maneira como as pessoas reconhecem, percebem e problematizam este modo de vida, é a ciência que sustenta esses saberes e conhecimentos na forma de tradição. As reflexões apresentadas, tão coerentes entre si, comprovam que estas não são apenas interpretações de mundo, visões de mundo individuais, particulares, familiares, mas **são os fundamentos de um sistema educativo complexo, que se valida em si mesmo, pela própria existência, secular, e por isto, tradicional.**

No capítulo a seguir, está proposto um diálogo entre as experiências empíricas vividas em campo e os fundamentos teóricos que embasam o texto, trazidos como reflexões no contexto da educação, mas também como parte do olhar e da constituição humana da pesquisadora no encontro e no diálogo com as e os detentores de culturas populares, povos e comunidades tradicionais de matriz africana.

6. Educação pela Tradição Oral de Matriz Africana: transmissão de saberes para a constituição humana

A partir do capítulo anterior, onde foi apresentada a tradição oral através da fala das pessoas que detém em si essa tradição, e por isso constituem-se nela, esta seção propõe o diálogo entre experiências vividas em campo – nas conversas gravadas, nos momentos e conhecimentos compartilhados, no que foi observado e nos afetos sentidos, refletidos e despertados – e o olhar teórico que embasa esta pesquisa.

Desta maneira, intenciona-se o olhar para a Tradição Oral nas suas práticas de transmissão de saberes e para as pessoas, suas falas, memórias e tudo que compõe o universo na qual foram forjadas suas identidades.

A tradição oral une historicamente e ancestralmente os grupos e comunidades tradicionais no Brasil e em toda a latinoamérica. Entretanto, não se pode desconsiderar o fato de que, mantendo sua essência, fundamentos e práticas específicas da transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana, a tradição oral organiza-se e manifesta-se a partir das especificidades de cada contexto onde de localiza.

Assim este capítulo traz os elementos que compõem a prática da tradição oral enquanto processo educativo e de constituição humana destacando, quando necessário, as singularidades de cada pessoa ou contexto: Casa de Oxumarê ou Saubara nas suas manifestações culturais; povos de santo ou detentores das culturas populares, mestres e mestras dos ofícios tradicionais.

A seguir, serão colocadas em diálogo as dimensões da tradição oral como processo educativo, a ancestralidade, a constituição humana, a questão da matriz africana e os processos de resistência contemporâneos, continuando o desenvolvimento da reflexão que foi apresentada nos capítulos anteriores à experiência de campo.

6.1 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 guardados 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 desta tradição.

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.**

Assim, ao estabelecer contato com as aquisições acumuladas pela espécie ao longo de sua história (que extrapolam aquelas advindas do simples contato com o meio), o homem *humaniza-se*. O comportamento humano, portanto, forma-se por meio da história articulada à sua dimensão social. As condições da sociabilidade humana não são dadas simplesmente pelo meio natural; são assumidas pelo homem. Por meio do trabalho e da organização social, o homem altera suas condições de existência na história natural, transformando-a numa história fundamentalmente cultural. (CAPUCCI, 2017, p. 144)

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.**

Arnaldo: A Chegança, eu lembro que desde criança, lá pelos meus nove anos, foram minhas primeiras lembranças a Chegança, via sempre nas ruas. E meu pai participava e eu percebia a dedicação dele, né. Sempre quando chegava nos momentos próximos às apresentações eu via aquela animação em casa, aquela coisa toda. Então, tudo isso foi me levando a participar também. Então...acho que foi só ouvir o quanto meu pai falava da Chegança. De ele falar o quanto era bonito, talvez ele não tivesse outras palavras para poder explicar isso, essa tradição aqui. Mas aquilo eu ouvia desde criança e foi me levando, me levando e aos onze anos eu disse a ele assim que eu queria participar. [...] Chegou um período que eu disse “é a minha vida também”.

[...]Eu acho que o tempo todo a gente está aprendendo até porque, eu enquanto um pré-adolescente tinha contato com muita gente também da Marujada. Então eu acho que eu aprendi mais em casa, com meu pai, com meus irmãos, do que propriamente aqui [na sede da Chegança]. Quando eu chego aqui com onze anos eu já trago um pouco dessa bagagem de ouvir as músicas de já saber algumas músicas e alguns toques. Mas aqui eu aprimorei com os Mestres da época, que sempre tinham essa dedicação de ensinar a gente. E como é algo

muito sério, não tinha tanta dificuldade de aprender no meu caso, e acredito que também no caso dos outros porque, é a família que está envolvida, não é? Era, é um cotidiano.

Dona Maria do Carmo: Quando as mães iam mariscar, levavam os filhos, mesmo pequenos, para não deixar dentro de casa ou com o vizinho, levavam. Então a gente já foi aprendendo desde criança. Com a mesma idade que a gente ia fazer a renda... com menos do que a idade de fazer renda ia mariscar, porque a mãe saía e levava. Todo mundo aqui aprendeu a mariscar cedo.

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.

Seu Pedro: Nós estamos fazendo questão que eles aprendam, é porque nós estamos ficando velhos. E nós que gostamos não queremos ver acabar. Porque eu sambo, gosto do Samba. Mas se eu amanhã não posso ir, eu tenho prazer de assistir aquele trabalho que eu ensinei a fazer. Eu tenho prazer de assistir os jovenzinhos cantando e batendo. É por isso que a gente vem trabalhando, pra ensinar os garotos.

Seu Mateus: É àquelas crianças que nós estamos ensinando, porque nós sabemos de hoje e não sabemos do amanhã. Se os velhos forem embora pra suas casas, ficam as crianças. Estão aprendendo.

Daniela: E como está ensinando as crianças, como é?

Seu Mateus: A senhora não viu lá os pandeiros? Eles estão batendo o pandeiro. [...] É fazendo junto, eles também fazem separado. Você viu na hora que estávamos cantando, e tirou os dois [duas crianças] de frente, os dois de frente. Já sabem tudo.

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.

No capítulo anterior, as várias falas trazidas na apresentação das pessoas que colaboraram com a pesquisa permitem perceber esse envolvimento dos detentores com as manifestações culturais desde a infância e sempre junto às outras crianças herdeiras das tradições. Na convivência em campo também pudemos observar momentos de brincadeira entre os mais novos onde, sem as roupas de apresentação ou os pandeiros, as crianças compunham músicas, dançavam e imitavam os mais velhos, brincando.

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.

Sandra: Eu perdia o medo, eu perdia o medo porque era tão comum ouvir contar histórias, que eu queria mais é ouvir histórias! (risos) E quanto mais eles contavam aquelas lendas mais eu queria. Às vezes eu também botava o pano, ficava imitando, querendo dançar pequena, e ela [minha mãe] 'fica quieta menina, ó que menina danada, vá!'. Aí as vezes ela me prendia, porque eu era realmente muito sapeca, uma criança normal como todas as outras, aí eu pegava, arrancava o lençol da cama, botava na cintura, ficava dançando candomblé, gritando sem saber cantar, sem saber nada.

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. Na perspectiva histórico-cultural a experiência vivida acontece desde a imaginação e a criação:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. (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. Assim, a tradição oral reafirma a centralidade da vivência, da experiência vivida na sua forma de educar. Possibilita a constituição de seres humanos intencionados ao mundo, e com ele (FREIRE, 2011). Integrando a sua totalidade humana em todas as suas dimensões, na totalidade do real do mundo, na materialidade do mundo. **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. Essa experiência vivida compreende o conceito de *perejivanie* de Vigotski, na medida em que “como uma experiência radical de vida, refere-se às transformações singulares no posicionamento subjetivo” (SILVA, 2012) que alteram o modo de organização dos sujeitos, transformando suas trajetórias. Kátia, Bel e Zinoel podem dizer dessa transformação radical em suas trajetórias.

Kátia fala sobre a mudança radical na sua compreensão do mundo a partir do entendimento do que significa “carregar um Orixá”. Bel traz a comparação com o acordar de um sono para explicar a tomada de consciência da sua ancestralidade, e Zinoel 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.

Kátia: Olha, o nome que a gente fala, o nome civil, que é o nome que a gente usa fora do terreiro é Kátia. Meu nome é Kátia França, e dentro do terreiro, como a gente renasce para a religião 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: esse aqui [dentro do terreiro] e aquele lá de fora do portão. As pessoas são diferentes, você começa a ver realmente as pessoas de maneira diferente. Você sente... [...]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: A gente foi acordado...acordado do sono para participar das manifestações da cultura.

Daniela: Quem te acordou? Porque eu tendo a entender que houve alguma mudança na sua consciência porque você não só começou a participar, mas você também começou a se preocupar...

Bel: 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: Eu acho que foi a ancestralidade que me ajudou a decidir que era o momento de eu voltar para Saubara. Porque...chegou o momento em que deu um estalo assim na

cabeça e disse: “a partir de hoje e eu não me sinto mais pertencente à Igreja”. Eu tinha decidido voltar a trilhar o caminho da minha ancestralidade. E foi o retorno que eu fiz à minha terra [Saubara], e aí 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. Nas palavras de Vigotski: “eu sou o social em mim” (VIGOTSKI, 1997).

A ancestralidade, na sua dimensão histórica, apresenta ainda um caráter coletivo. Como apontado anteriormente no capítulo 3, a humanidade é algo que se aprende pelo outro. Por isso a premissa da constituição humana nesta pesquisa como processo educativo. Dentro da perspectiva histórico-cultural, é no Outro que Eu me constituo humano. Ou seja, a humanização acontece por meio do convívio coletivo. Isto quer dizer que, ao tempo em que Eu me humanizo, humanizo o Outro, dialética e dialogicamente. O diálogo nesse sentido é mediado pelo meio, pelo mundo.

Assim, voltando o olhar ao desenvolvimento humano no contexto das tradições de matriz africana, pode-se afirmar que este 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**.

Zinoel: Quando se fala da Chegança, em sair na rua com a Chegança, eu tenho plena e absoluta certeza que toda vez que a Chegança está na rua aqui em Saubara, no dia 4 de agosto, o meu pai está lá, o pai de Rosildo está lá. Independente do que os marujos pensem, independente da religião deles ali, o meu pai está lá, o pai de Rosildo está lá, e todos os outros marujos que participaram em todas as formações da Chegança, que essa é a terceira formação, e que já se foram, eles estão lá, aplaudindo. Eles estão lá dizendo “fizemos algo fantástico! Conseguimos construir através de uma simples brincadeira, uma sociedade, um povo. Conseguimos formar, mesmo sem as condições materiais para dar uma educação aos nossos filhos na escola, conseguimos formá-los, através da Chegança, através do Samba. Através daquelas simples letras, eles entenderam o que é a vida”. Então quando eu estou lá, quando desce o Lavador eu choro, porque eu lembro dele, Zinoel meu pai (Mestre Zi), lembro de Bispo... Então, quando se fala da ancestralidade, primeiro eu penso no meu pai, depois eu penso nas pessoas que sofreram aqui no momento da escravidão, nos indígenas que foram aqui dizimados na nossa região. Eu lembro é disso... Então assim, a ancestralidade ela está no canto, na dança, e... em dois momentos aqui do ensaio da Chegança vieram pessoas aqui que recebem o Marujo [referindo-se à entidade das religiões de matriz africana] e que

em algum momento quase que se manifestam aqui. Isso é mágico! Vai dizer pra mim que não é?

Seu Betinho: Eu nunca vi o meu avô fazer o papel de Padre. Aí tinha vezes que eu chegava a perguntar assim ‘por que vocês dizem que eu fico idêntico a meu avô?’ Porque dizem ‘você é a cópia fiel de seu avô.’ Agora, eu nunca vi, nem sabia que meu avô era de Chegança e que ele fez papel de Padre. Como foi que eu assimilei isso? Como foi que fizeram essa roupa e eu encarnei esse personagem? Ultimamente eu estou saindo de Porta-Bandeira ou de Marujo, mas o povo só me associa ao Padre, é o Padre da Chegança, mesmo fazendo Porta-Bandeira, Marujo, o que for que eu faça hoje, as pessoas só associam a minha imagem à do Padre. Quer dizer, o personagem que marcou a minha pessoa na Chegança é o Padre. [...] É a minha ancestralidade, é o meu avô.

[...]Aqui tem uma manifestação levada no 1º de julho, a Levada da Cabocla, que é na madrugara que tem as Caretas do Mingau. Na hora da Levada da Cabocla parece que tem uma coisa espiritual. É como se os descendentes de todas aquelas pessoas que morreram na guerra vem para a rua para receber a homenagem. Parece que vem para a rua os espíritos, parece que participam da festa, é uma coisa fantástica a Levada da Cabocla naquele momento. Basta você ter aquele olhar. É a única manifestação que todas as crenças participam, católico, evangélico, batista, candomblé, todo mundo participa. Todo mundo vai pra rua, criança, velho, adulto, tudo, pode estar fazendo frio, o povo vai pra rua. Parece uma coisa espiritual. Porque aqui houve derramamento de sangue durante o período de 1822 a 1823 quando Saubara participou das lutas pela Independência do Brasil na Bahia, tem um local que se chama Ponta da Saubara, onde homens iam brigar, e as mulheres, mascaradas, iam levar alimentos. Então, no dossiê do Pedro Labatut, que foi um dos que comandou a região, ele disse que teve uma luta de 6 horas. Ele usa o termo cartachunho, quer dizer balas, onde houve a participação de homens e mulheres. Analise brigar durante 6 horas, derramar sangue. Esse sangue derramado quer ser homenageado. É como que está dizendo ‘eu morri pela independência de vocês’. Então, naquele dia 1º esses espíritos, eu sinto como se eles aparecessem na rua, eles aparecem, eles participam, aquele fogo, aquele foguete, aquele som de Filarmônica, aquela vibração, eles vem participar, envolve todo mundo. Pastor, Padre, tudo, todas as crenças vem para aquele momento, para aquela celebração. Eu considero que é uma celebração pela Independência.

A Levada da Cabocla é uma manifestação afro-indígena criada em 1826 para homenagear as pessoas que lutaram contra a colonização europeia no Recôncavo Baiano. Na época, as pessoas das cidades que participaram da batalha contra os portugueses criaram uma festa própria com personagens próprios para a celebração local. Conta-se, que como os personagens simbólicos da homenagem não podiam ser representados por uma pessoa branca, por lembrar os portugueses, apesar da grande maioria da população saubarense e de todo o Recôncavo ser negra, não poderia ser a imagem de uma pessoa negra, pela desvalorização humana sofrida pelo negro desde os primeiros anos da colonização até os dias de hoje. A população então criou uma personagem afro-indígena para representar aqueles que combateram Portugal nas batalhas pela independência.

Como podemos perceber na fala de Seu Betinho, mesmo aqueles que não são detentores das manifestações tradicionais, as pessoas em suas diversas crenças e maneiras de ser, estar e agir no mundo no seu cotidiano, sendo saubarenses – partilhando da historicidade e ancestralidade africana da história de Saubara – manifestam suas consciências ancestrais, sobre si, sobre o outro e sobre sua comunidade, durante a celebração da Levada da Cabocla. **A ancestralidade histórica e espiritual é reconhecida e exercida por toda a comunidade.**

Sandra reforça este entendimento, a partir da perspectiva dos povos de terreiro, pela Casa de Oxumarê:

Sandra: A ancestralidade é fundante. Olha, tudo que você está vendo aqui no terreiro Oxumarê, embora com algumas alterações, vem sendo passado de uma geração para a outra mesmo. Os primeiros governantes, os primeiros líderes foram passando de um para o outro. E os mais velhos que já saíram daqui devolvem pra gente muita informação. Contam histórias ‘fulano fazia assim, sicrano fazia assado’, e a gente lembra desse povo que já passou na nossa história – passou não! Estiveram e estão presentes a nível espiritual em nossa vida. Então, ancestralidade, não tem como dar um passo sem ela. Os nossos ancestrais são reverenciados com o maior respeito, o maior carinho. Nós somos resultado deles. Nós somos a geração de bilhões de anos que Babá Salako passou, e chegou até nós. A ancestralidade é a alma de tudo. Não tem como fazer diferente.

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.

Na prática com os mais novos, no caso da Chegança Mirim e do Samba Mirim, esta organização é fundamental para o desenvolvimento humano enraizado nas práticas ancestrais. Para Vigotski (2009, p. 41), “o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente”. Entretanto, isto não quer dizer que um ambiente educativo para a perspectiva histórico-cultural seja condicionado a uma estrutura física complexa, cara, e portanto excludente. Na verdade, o meio educativo deve ser organizado de maneira que possibilite o exercício dos processos de criação e a constituição humana.

No Samba de Roda Mirim de Saubara, por exemplo, onde foi possível acompanhar um encontro e um ensaio, 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.

O ambiente educativo é a 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.**





Figura 59 - Ensaio do Samba de Roda Mirim. Foto Daniela Barros

Durante a participação em campo deste ensaio do Samba de Roda Mirim da Vovó Sinha, as seguintes observações foram registradas no diário de campo: “ Ao chegarmos à Sede da Chegança, o ensaio não havia começado ainda. Falamos então com a mãe de uma das meninas sambadeiras, de 5 anos de idade. A mãe veio em seu lugar. Por estar na escola naquele horário, a mãe tinha ido acompanhar o ensaio para passar à filha posteriormente, assim, a criança não perderia a experiência daquele dia. Ela me disse que traz a filha para o Samba de Roda e para a Chegança porque sabe que se as gerações mais novas não se interessarem pelas culturas locais, estas não sobreviverão. Além disso, a escola não faz o diálogo com o contexto local como deveria. Até agora, são dezoito pessoas entre crianças, adolescentes e duas mães, representando seus filhos e filhas. Quando o encontro se inicia, Rosildo chama a atenção para a organização do espaço de conversa, que seguirá a metodologia do Samba: em roda, o mais velho fala, vem o relativo e só depois os mais novos participam. Todas as crianças e adolescentes tem expressão corporal e de fala onde são donas do espaço que ocupam. São donas de sua opinião, dos seus corpos e da sua estética. Colocam-se de cabeça erguida e olham-se nos olhos. Dizem sim e não com a mesma facilidade. Expressam-se de maneira autêntica, no sentido freireano. A educação que acontece aqui as

empodera de si mesmas em totalidade. Não há competição, nem homogeneização. Todas tem suas identidades respeitadas e definidas. Não comparam-se, coexistem e se compreendem coletivamente. A educação não tem nem impõe hierarquia no processo educativo. Todas tem direito ao próprio processo, em comunhão com o processo do outro. Tudo compõe o todo. Essa ideia de totalidade é também a maneira como compreendem as manifestações, neste momento, representada pelo Samba. Em conversa com Oseas, perguntamos o que é o Samba e o que não poderia faltar para que um Samba ocorresse. Ele respondeu “As palmas. As palmas são a alma do Samba”. Sem palmas não há o envolvimento, não tem roda, não tem música. “Só tem os músicos tocando, e aí não é Samba””. Depois, refletindo sobre essa fala, percebi que a palma é o fundamento mais antigo que compõe o Samba. Se não houverem outros elementos, pode-se fazer um Samba de Roda apenas com o bater das palmas” [notas do caderno de campo].

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. Em ocasião de conversa com Seu Mateus:

Daniela: E em todos esses anos, o senhor ensinou [a Marujada para] muita gente?

Seu Mateus: Não...

Dias depois, Arnaldo explicou o episódio da seguinte maneira:

Arnaldo: Talvez esse ensinar que ele [Seu Mateus] entendeu seja o de parar o momento e dizer “é assim que toca”. Mas eu acho que ele ensinou e continua ensinando porque muitos jovens vêm chegando e observam exatamente dessas pessoas mais velhas. Não só a música e o toque do grupo, mas a história e o comportamento dessas pessoas, então eles são espelhos para os mais jovens. Pra mim, por exemplo. Jamais eu vou chegar no ensaio e ter uma atitude errada para depois ouvir desses mais velhos, que quando começaram também tiveram outros mais velhos como exemplo.

Da mesma forma, na Casa de Oxumarê, em um terreiro de candomblé, 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)



Figura 60 - Cotidiano na Casa de Oxumarê. Foto Daniela Barros



Figura 61 - Cotidiano na Casa de Oxumarê 2. Foto: Daniela Barros

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. 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, reuniam-se e 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. Nas palavras de Dona Maria do Carmo *“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”*.

Do mesmo modo, Seu Pedro constituiu-se pescador, Marujo da Chegança e Sambador, imerso no cotidiano dos ofícios e manifestações tradicionais:

Vovô Pedro: 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.

[...]Meu pai fazia balaio e minha mãe fazia arupemba. Mas nessa emergência de fé, eles faziam percurso de noite, ficavam cantando, e a gente ouvindo. Aí eu peguei, eu tirei a música dele. E tirei a minha também: [canta] ‘Meu pai fazia balaio / minha mãe fazia peneira / ele pra criar a gente / trabalhava a noite inteira // tudo não é mais nem menos / daquilo que Deus marcou / por isso eu gosto do Samba / eu sambo com amor // eu sambo com amor’. E agora vai a minha: [canta] ‘Pedro é agricultor / dos que fazia carvão / eu criei meus cinco filhos / com amor no coração // com amor no coração’.

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. Para Vigotski “o trabalho faz o homem, e a linguagem humana, e a cultura humana e o pensamento humano, e a projeção humana da vida no tempo” (VIGOTSKI, 1997, p. 187, tradução minha). Ainda, de acordo com o autor:

O comportamento do ser humano se desenvolve no complexo contexto do ambiente social. O ser humano só entra em contato com a natureza através desse ambiente e, por isso, esse meio é o fator mais importante que determina e organiza o comportamento humano. (VIGOTSKI, 2003, p. 39-40)

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*”.

Dona Maria do Carmo: Eu me vejo assim, a gente tem aquela alegria de saber que sabe fazer renda, e também tem aquela alegria de saber que sabe pescar. Por quê? A gente cresceu nisso. A gente não teve outra coisa pra fazer a não ser essas duas coisas. Isso está no sangue da gente.

Nesse sentido, a educação pela tradição oral de matriz africana nas manifestações da cultura popular preserva a essência do seu caráter educativo na organização do ambiente indissociado da vida cotidiana, sem desconsiderar as especificidades que compõem cada um desses contextos. Assim, pode-se dizer que os processos de transmissão de saberes na tradição

oral, exigem processos de criação complexos intencionando manter o diálogo com as singularidades humanas e contextuais.

A transmissão de saberes aqui é entendida como criação, porque passa pela pessoa e não por fora dela, porque dialoga com o cotidiano e porque, sendo a pessoa a detentora dos saberes, ou seja, ela e os saberes são, em unidade, na transmissão a pessoa reorganiza o saber (cria) para transmiti-lo. Nesse processo, o diálogo com o tempo também se apresenta como processo criador e da resistência para o existir, na medida em que também reelabora as formas de transmitir, as formas de falar, de gesticular e expressar o corpo. Tudo isso se transforma com o tempo e o processo de transmissão também transforma-se dialogicamente com o tempo, mantendo a oralidade na sua essência.

Seu Crispim [Pinhó]: Quando começou a ensaiar, quem foi vendo foi tomando gosto, e falava 'eu vou sair na Chegança também!' e assinava o nome dele. E tinha o mestre que ensinava. Ele ficava no meio da gente. Ficavam as filas dos cordões daqui e dali, e ele no meio com um cipó. Era, um cipó! Se você estivesse com uma perna errada ele batia em sua perna 'Olhe a perna! Olhe para a frente!' [Seu Crispim faz o movimento de bater com uma vara de cipó]. E a sua perna tem que jogar como a do outro. Se for a direita, ela tem que jogar como a do outro, e se for a esquerda, ela tem que jogar igual também. Se você estivesse no cordão era 'faça a fila!'.

Rosildo: É importante pensar que as pessoas tem uma outra formação, e lidar era diferente. Pra você ter uma ideia, não se entrava no grupo da Chegança pra ensaiar de bermuda, de short, tinha que estar sempre de calça, e se possível, se tivesse, um sapato, sempre uma camisa, para ensaiar. Não ensaiava na Chegança com chapéu na cabeça, não entrava na sala. 'Isso aqui é um lugar de respeito', então tem que vir de calça, tem que ter uma camisa composta, não pode ir para o cordão de chapéu na cabeça. Tudo isso numa época que era assim. Você tinha que vir pro ensaio, se não viesse você não participava no dia da festa. Aí as pessoas vinham porque queriam estar no dia da festa, mas isso com o tempo vai mudando, obviamente. Mudando, se a gente imaginar que hoje, com toda a forma de comunicação e da relação interpessoal mesmo isso vai modificando. Já não tem mais porque você dizer que só dá pra ensaiar de bermuda tal, não pode vir de camiseta. Isso vai se transformando com o tempo porque as pessoas, a geração vai mudando. Antes, você estava no cordão e fazia um passo errado, aí o mestre que vinha pra lhe disciplinar vinha de uma outra forma, falava com você mais forte, mais grosseiramente, batia na perna com um pau pra poder mostrar 'ó, você está errado, presta atenção', então hoje você tem que usar diferente. Primeiro, porque você está incluindo jovens e crianças que conhecem todas as discussões externas a isso aqui, direito da criança, do adolescente, direito do idoso, direito da juventude, então tudo isso que está posto são também elementos que nós precisamos estar atentos na hora de trabalhar. No passado, há 30, 40 anos atrás isso são coisas que não eram nem pautadas, nem conhecidas.

Rosildo é de geração posterior à de Seu Pinhó e percebe as transformações na maneira de transmitir os saberes das manifestações culturais tradicionais ao longo do tempo.

Reconhece a necessidade de que esse processo educativo acompanhe o passar dos anos. Desta forma, a tradição continua se mantendo atual no diálogo com o tempo e com os mais novos.

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, p. 16-17)

Existe ainda um terceiro aspecto do diálogo, que é o diálogo com o cotidiano, pois, como não se pode prever as conversas, os encontros ou as necessidades e demandas no processo de transmissão dos saberes cotidiano, cada momento não previsto onde a transmissão de um saber ocorre é um momento também de criação. Por exemplo, no terreiro quando uma criança pergunta a respeito de um elemento do candomblé. Naquele momento, o mais velho procurado terá de elaborar (criar) a organização daquele saber de acordo com a curiosidade surgida, em consonância com o saber que é permitido àquela pessoa pelo seu tempo de experiência vivida da religião. Durante o campo, foi presenciado esse momento de criação da maneira de transmitir um determinado conhecimento durante o agrupamento da Chegança para a viagem a Salvador.

Estávamos reunidos esperando o ônibus que iria nos levar à Salvador para uma apresentação da Chegança Fragata Brasileira no bloco de abertura do carnaval, denominado Fuzuê, composto por manifestações tradicionais da cultura popular baiana. Ao tempo em que todos iam chegando à Sede para o embarque, começavam a tocar os pandeiros, conversar sobre as músicas, bailar e brincar com os elementos da Chegança – essas atividades não ocorreram especificamente em razão da ocasião de preparo para apresentação, pelo contrário, são parte do comportamento cotidiano desses detentores toda vez que se encontram.

Em um determinado momento, Zinoel não se recordava de um trecho da música que estava tocando. Ficava repetindo o toque do pandeiro e o refrão para puxar da memória o resto da letra que não vinha. Seu Fernando entra na Sede e, percebendo a tentativa do resgate da canção, se junta a Zinoel. Juntos, um completando a memória do outro reorganizam a letra e conseguem toca-la novamente. Outros integrantes da Chegança que estavam por perto, observam processo e passam a (re)conhecer mais esta letra, toque e entonação. Para os registros de campo, este momento foi registrado em foto e vídeo, apresentado nas imagens abaixo.



Figura 62 - Seu Fernando e Zinoel buscando uma letra pelo canto e pela memória. Foto Daniela Barros

Seu Fernando como mestre, mais velho e detentor coloca-se à disposição da necessidade que surge a partir de Zinoel, no resgate da memória para a continuidade daquela

música no repertório da Chegança. Coloca-se em favor do processo educativo de constituição humana de Zinoel. Faz isso sem perceber, como prática do cotidiano seguindo o que aprendeu na sua constituição sobre o que um mestre deve ser.

Daniela: O senhor se lembra dessa hora? [Mostro o vídeo de Seu Fernando buscando na memória músicas com Zinoel antes da saída para Salvador] O que estava acontecendo aqui? Seu Fernando: Estava acontecendo essa estrofe [canta] ‘cupido, rei dos cupidos / eu vi uma nova Lei / o cupido morreu amando / amando eu hei de morrer’, porque ele só estava ciente da outra estrofe! [canta] ‘eu vi cupido nu em campo / descalço pisando em flores’. A estrofe que ele sabia era [canta] ‘cupido, rei dos cupidos / eu vi uma nova Lei / quem ama branco é fidalgo / quem ama mulato é rei’. Essa que ele sabia, mas a outra ele não sabia. Cupido morreu amando, amando eu hei de morrer ele não sabia.

Neste momento, o entendimento do lugar do mestre na tradição oral e a compreensão da perspectiva histórico-cultural sobre a função do educador no processo educativo convergem. De acordo com Vigotski, o professor, no caso desta pesquisa o mestre, é o organizador do ambiente educativo e deve proporcionar um espaço voltado a promover o maior número de experiências possíveis, a partir de uma intencionalidade.

A educação pela transmissão de saberes na tradição oral de matriz africana no Brasil direciona sua intencionalidade na constituição humana das pessoas que compõem suas comunidades, especialmente os mais novos, desde o ofício, suas potencialidades, as suas identidades culturais e epistemológicas, até o desenvolvimento da consciência de si enquanto descendentes e detentores das suas tradições.

No entendimento da perspectiva histórico-cultural, este é o verdadeiro movimento da educação: “a educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado” (VIGOTSKI, 2009, p. 70).

Daniela: Quando alguma criança chega aqui querendo ver a Chegança, como é?

Seu Betinho: Aceita de imediato. Aqui já teve casos de a criança vir para o ensaio, que a família nem sabia. A criança assistiu o ensaio, começou a participar, e depois que a família veio saber. É o Oséas. Ele veio pra cá, viu o ensaio, começou a gostar, começou a participar, depois que a família veio saber.

Daniela: E a família gostou?

Seu Betinho: Ah!!! No primeiro dia que ele se apresentou, o avô chorou de ver, chorou. Ficou chorando de ver a participação dele. Não foi ninguém que trouxe ele não. Ele mesmo achou bonito e veio. [...] Ele começou a pegar o pandeiro, começou a assimilar, tal e tal, e foi embora. Não tem essa coisa burocrática não. Quer? Está aberto, não tem problema.

Na Casa de Oxumarê, o olhar, o cuidado e a responsabilidade sobre a constituição dos mais novos compartilha desse movimento intencional para o despertar cotidiano:

Dona Janete: O Orixá escolhe, tem o tempo da confirmação...mas tudo é no seu tempo, e o Orixá é quem escolhe o tempo. Tudo é no tempo certo. Tudo é no tempo do Orixá.

Daniela: E como a pessoa vai aprendendo nesse tempo?

Dona Janete: Ai né...se for menino que fica aprendendo aqui dentro ele fica aprendendo aqui dentro. E se não for, toda vez que tem função aqui a mãe traz...principalmente se a mãe for filha de santo da Casa, traz, deixa aí, e ele vai aprendendo aos poucos, como AK¹¹, por exemplo. AK. foi feito com quatro anos. Quatro anos ele foi confirmado Ogã de Oxumarê. Hoje ele tem doze anos e tem a mesma idade de santo que eu tenho, que eu fui em um mês e ele foi no outro. Só que ele nasceu grande. Porque Ogã nasce grande, Yaô que nasce pequena. Ai pronto, ele vai ficando aqui no dia-a-dia, dia a dia...

A experiência vem permeando o texto, desde o seu início, evidenciando seu lugar na Tradição Oral. Desta maneira, faz-se necessário neste momento uma compreensão maior dos elementos que compõem e significam o sentido da experiência na tradição oral de matriz africana.

Muito se ouviu durante o campo, tanto na Casa de Oxumarê quanto em Saubara para o Samba de Roda, a Chegança e sobre os ofícios tradicionais, expressões do tipo: “tem que estar lá”, “tem que vir fazer”, “tem que ver, saber ouvir” “tem que vir aqui, sentir o vento, o cheiro”, “a revista não conversa com você”, “como é que o CD vai corrigir a sua perna?”, “não está no livro, está aqui! No dia-a-dia”.

Seu Betinho: As crianças vão ter que aprender não só através de ouvir um CD, vão ter que ter oralidade. As crianças perto dos mais velhos, dos mestres, a assimilação vai ser muito mais rápida. Já pensou, você bota lá o CD, ele vai ouvir a tarde toda mas... agora, se ele está com um mestre, se ele está vendo um Betinho dançando, está vendo um Pinhó, um Fernando, ele assimila muito mais rápido. [...] A oralidade é um conjunto de imagens, embora use assim, imagens verbais, a própria estética, como o corpo vai ser mostrado, tudo isso. Ele está lá ouvindo o CD e faz assim ‘venha cá, nessa hora, eu vou para a esquerda ou para a direita?’, o CD não responde. Um apito, a perna vai ser por dentro ou por fora? [...] Tem que observar tudo isso. O apito tal é pra fazer isso, o apito tal é pra fazer aquilo, tem que ter a oralidade. Por mais que tenha a tecnologia, tem que ter a oralidade presente. Não pode desassociar a oralidade não. É uma lei. Não pode jamais desassociar a oralidade, o que eu sei, o que eu vi, esse conjunto.

Desta maneira, foi possível observar que, dentro desta transmissão específica de saberes, **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.

¹¹ Não foi solicitado à Casa de Oxumarê a divulgação do nome do adolescente.

6.1.1 – A fala e a palavra

Na perspectiva histórico-cultural, a fala e a palavra ocupam lugar de destaque na compreensão da constituição humana. Dentro dos processos educativos da transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana, a fala ocupa lugar privilegiado. A fala emerge na tradição oral como o meio pelo qual a comunicação e o diálogo entre as pessoas e com o tempo acontece. Na transmissão de saberes pela oralidade, **a fala é o meio social vivo**:

Sandra: Nós falamos aqui que achamos o terreiro de candomblé um grande modelo, uma grande forma de educar. Isso tudo é feito através da tradição oral. Ninguém escreve não, minha filha. Se você quiser pegar um caderninho e anotar - 'hoje Ebômi Saulo me ensinou a fazer Akàsà, mas eu vou anotar, porque depois quando me der a ideia de novo, eu já sei como está', e guarda pra você em sua casa, porque aqui dentro não tem escrita. O escrito é como eu disse a você, é a palavra. A questão não é que não haja a necessidade, mas é que o resultado é da convivência! É resultado da convivência, do viver e conviver, é algo que faz parte do nosso cotidiano, é parte da nossa vida aqui dentro. [...] Tudo aqui é na base da fala.

É importante evidenciar que, durante o campo, 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 partir da conversa com Sandra, pôde-se perceber que a fala emerge na tradição oral como um dos elementos que organiza o processo educativo, a transmissão de saberes, enfim, a comunicação com o mundo. Para Vigotski

La comunicación fundada sobre un entendimiento racional y una transmisión intencional del pensamiento y de las vivencias exige indispensablemente un determinado sistema mediador, cuyo prototipo fue, es y será el habla humana, surgida de la necesidad de comunicación en el proceso de trabajo. (VIGOTSKI, 2007, p. 20-21)

A fala é um exercício social porque possibilita o diálogo, a partir da palavra e da memória, para o encontro com o outro. Pelo diálogo há a pronúncia do mundo da maneira como se configura na relação Eu-Outro (FREIRE, 2014). O diálogo possibilita o trabalho criador da antecipação para a pronúncia do mundo futuro que, por sua vez, se baseia na pronúncia ancestral do mundo, constituidora do presente no fluxo da historicidade.

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.

Seu Betinho: A oralidade vai perdurar para sempre. Alguma coisa, até na maneira de ordenar para fazer alguma coisa. A oralidade sempre será a oralidade. Até a questão de uma pessoa letrada, como ela ouviu, e a pessoa não-letrada, como ela assimilou, a sílaba tônica pode ser diferente, entendeu? Eu acredito muito na oralidade. [...] Até a maneira de interpretar, a ênfase que vai dar na loa, tudo pode ser diferente. Eu lembro que Codô dizia assim, que tudo dele era com “mente”, o final da rima era assim: ‘Maria mimosamente / da terra melhor semente / oh meu Deus onipotente’, tudo era assim, eu consigo lembrar essas partes dele. Eu falando é um jeito, mas como ele declamava a loa dele, era completamente diferente. Por exemplo, o Zinoel bailando – o Zinoel que é pai do atual Zinoel –, a elegância dele, a postura dele, fantástica, a forma como ele incorporava o personagem do General, a elegância bailando, que hoje não se vê. Por exemplo, o Duca quando fazia o papel do Bêbado, como ele incorporava o bêbado naquele momento, perfeito. [...] A oralidade, pode-se dizer que é o instrumento fortíssimo para a preservação disso tudo, porque eu posso dizer ‘desse jeito’. No momento, eu conversando com a pessoa ‘faça desse jeito’, e a pessoa faz.

A fala de Seu Betinho nesse momento é uma transmissão de toda a bagagem histórica daquela manifestação, no que diz respeito à entonação e ao bailado. As palavras não configuram um posicionamento individual, mas todo o saber coletivo ancestral manifesto, trazido ao mundo pela fala, pelas palavras e a partir da memória, para ser experiência vivida para mestre e aprendiz.

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), como o exemplo dado por Rosildo a seguir, a respeito do cantar “o mar lentificou” em uma música, ao invés de “o

mar lento ficou”. O próprio 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.

Rosildo: Isso vai acontecer nos diversos grupos da cultura popular. Primeiro, vamos imaginar... algumas palavras são mantidas por conta da formação das pessoas mesmo, de como elas ouviram. No interior as pessoas chamadas Miguel, muita gente chama de Migué, Manoel é Manoé. Então, nos grupos culturais Portugal é Portugá, então essas são palavras das pessoas que são dos grupos, elas são repetidas, repetidas, e nos grupos elas são incorporadas. Na Chegança essa palavra Portugal, quando aparece, muita gente fala Portugá, porque o Portugá, a sonoridade do ‘a’ no final dá um melhor entendimento, fica mais sonoro, fica mais bonito, vamos dizer assim, o som fica melhor do que você fechar com Portugal. A gente tem uma aqui que é clássica, ‘o mar lento ficou’, mas você falar lento ficou, isso demora na estrofe, a gente perde. Então se convencionou falar ‘lentificou’, ou seja, o final da palavra “lenti” com o “ficou” se juntam, e fica melhor. A melodia fica melhor de ser ouvida. Qual a importância de se manter isso no grupo, na tradição? Primeiro, porque como as pessoas falam isso há muito tempo, a gente mesmo querendo falar o português correto, a gente não tem isso no grupo porque isso também identifica o próprio grupo, identifica a história do grupo. Hoje nós temos pessoas que iniciaram no grupo com 20, 25 anos e que hoje tem 75 anos e falam isso a vida toda. Vai ser um tanto quanto difícil pra essa pessoa entender agora que é ‘lento ficou’. Ela sabe que é lento ficou, mas pronunciar isso e falar isso em cima daquilo que ela vem fazendo há 40 anos vai ficar confuso. Então, é bom manter, porque isso identifica o grupo, identifica porque é no que eu participo, eu sei exatamente a hora que eu vou falar aquilo. Para o conjunto da manifestação é importante também que, mesmo que, vamos dizer, gramaticalmente no português clássico isso fica errado, mas para a identificação do grupo isso é importante. Isso retrata exatamente de onde as pessoas são, o que elas fazem, como elas aprenderam, e isso também é ser tradicional. Pelo outro lado, a gente vai incorporando novas pessoas, e essas novas pessoas vão estudando, vão se formando, e obviamente que ela vai falar lentificou, mas sabe que o correto é lento ficou.

Durante o tempo de convivência em campo, e de acordo com as conversas realizadas com os detentores da Chegança, foi possível perceber que não há *necessidade* nem *obrigatoriedade* de interromper o ensaio ou selecionar um 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, como expressado por Sandra, dando o exemplo do preparo do Àkàsà. Não há a *obrigatoriedade* de se contar tudo à priori, as origens de seu preparo em África, como se relaciona com a cosmologia dos Orixás, qual o seu momento dentro e fora de rituais, que variações existem. Todas essas informações serão experienciadas e oportunizadas a seu tempo, e o processo educativo se concentra portanto na fala voltada para a experiência direta, concreta.

Sandra: Eu diria nega, que a metodologia que você usaria aí é... ‘Antônio, você sabe fazer Àkàsà? Venha aprender, menino’. Se Antônio errar na massa, no terreiro de candomblé não é erro. É a possibilidade dele aprender, experimentar de novo pra poder aprender. O erro perde aquela característica punitiva de ‘não vai fazer mais, sai daí!’ - ‘você vai fazer até você aprender’.

Daniela: Ele abre uma possibilidade.

Sandra: Possibilidade. ‘Eu não quero nem saber, você vai gastar aqui meia hora, uma hora, mais eu quero o Àkàsà pronto. Eu lhe ensinei. Qual é a sua dúvida? Eu vou fazer um, dois, pra você prestar atenção.’ A atenção é fundamental.

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.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. [...]

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de

ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2014, p. 109)

É preciso evidenciar ainda que a fala exerce função importante não somente para a organização dos processos educativos, mas também para a constituição humana e a formação da consciência. Isto porque a palavra não é somente um termo utilizado na comunicação, mas é o aspecto exterior de todas as impressões e conhecimentos de uma pessoa. Nas palavras de Vigotski, é o microcosmo da consciência:

La conciencia se releja en la palabra como el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que un mundo pequeño es a uno grande, lo que una célula viva al organismo, lo que un átomo al universo. Es el pequeño mundo de la conciencia. Una palabra con sentido es el microcosmos de la conciencia humana. (VIGOTSKI, 2007, p. 515)

No momento em que uma pessoa passa a vivenciar o cotidiano são apresentadas novas expressões, como as flexões de palavras que pode ser exemplificadas pela fala de Rosildo sobre o “lentificou”, ou ainda pelas expressões em língua Yorubá exemplificadas por Sandra, como Àkàsà. O uso corrente destas palavras é rapidamente assimilado porque está ligado diretamente as práticas cotidianas. De forma geral, a experiência precede a consciência e, portanto, o emprego de uma palavra é feito de acordo com a forma já estabelecida de antemão socialmente.

El niño no incluye espontáneamente una palabra dada en un determinado grupo concreto ni transfiere su significado de objeto en objeto, ampliando el conjunto de objetos abarcados por el complejo. Solo imita el habla de los adultos, asimilando los significados concretos de las palabras que recibe ya fijados y establecidos de antemano. Dicho más sencillamente, el niño no crea su propia habla, sino que asimila el habla acabada de los adultos que lo rodean. Con esto está dicho todo. Esto también implica que el niño no crea por sí mismo los complejos correspondientes al significado de la palabra, sino que los encuentra listos, clasificados por medio de nombres y términos genéricos.

La comunicación verbal con los adultos pasa a ser, entonces, un potente motor, un factor poderoso del desarrollo de los conceptos [...] (VIGOTSKI, 2007, p. 218)

Entretanto, o trabalho de mudança da consciência não se dá simplesmente pelo fato de adquirir novas palavras e expressões. Com o acúmulo de experiências proporcionado no cotidiano, uma mesma palavra passa a se relacionar com diferentes fatos, histórias, casos, compreensões e situações vividas diretamente na experiência, ou indiretamente pela transmissão dos saberes. Assim, a palavra não é um conceito pronto e imutável, explicado por

outrem, característica própria da educação convencional, organizada para preencher pessoas vazias de conhecimento e experiências. Pelo contrário, vem para a pessoa como meio de se comunicar com o mundo, e é a própria pessoa que vai elaborar e reelaborar o seu significado.

Desta maneira, a palavra “barco” por exemplo, conhecida de um contexto de ofício tradicional pesqueiro como o de Saubara, comum no vocabulário coletivo, passa a ter o seu significado transformado pela experiência de estar no ambiente social da Chegança, e vivenciar nessas experiências e nas falas das pessoas as vidas e histórias de se “cantar a saudade” de estar no mar, como diz Rosildo.

Em uma conversa entre Dona Creonice, Seu Pedro e Seu Fernando, é relatado o entendimento das manifestações relacionadas às embarcações, como por exemplo a Festa de São Dominginhos de Saubara, como uma festa sobre navegações e o ofício de pescador de maneira geral, mas também como uma manifestação das suas próprias histórias, da comunidade à qual pertencem, e de suas ancestralidades. Segundo Seu Pedro “está cantando uma realidade”, ou seja, compõe a forma real e material com que enxergam o mundo:

Seu Pedro: Aquela música canta que vão pra guerra, e aquilo, pra gente que viu princípio de guerra nessa idade da gente, está cantando uma realidade. Aquela Virgem do Rosário [música], aquilo dói rapaz, quem já passou o que a gente já passou em cima dessas águas.

Dona Créo: Quem vive da pescaria...

Seu Pedro: E nós ouvimos dizer ‘nós não vamos ganhar terra não, nós vamos morrer...’, quando canta aquela música na igreja eu mesmo fico todo...

Dona Créo: De primeiro não tinha rotação, o pessoal ia de barco pra Salvador. Tinha vez que tinha temporal, saía com tempo bom e dava temporal, o pessoal via o cachorrinho do padroeiro andar de um lado a outro do barco. Porque tem a Festa de São Domingos grande, e tem a Festa de São Dominginhos. A Festa de São Dominginhos que é do dia 6 é por causa disso.

Seu Pedro: É porque eles tinham naufragado. Eles tinham naufragado aí fora, e vieram [para a praia] somente as cordas do barco. Pois prometeram a São Domingos que se eles não morressem, fariam uma romaria. Aí ganharam a terra e subiram aqui, e nós ainda estávamos deitados no dia que subiram. Subiram aqui, todos lascados, subiram cantando. E daí pra cá saiu o São Dominginhos, São Dominginhos esse que virou uma tradição.

Dona Créo: Todo ano tem essa festa depois do dia 4.

Seu Pedro: Todo ano tem a Festa de São Dominginhos por causa disso. Não morreu ninguém. O barco chegou só as cordas. Aí ganharam terra, eles subiram aqui e eles cantando, rezando. A gente abriu a casa e eles iam subindo todos lascados, todos molhados!

Seu Fernando: Aí vem a música [canta] ‘Glorioso São Domingos / consolando, o padroeiro / aceitai a romaria / desses pobres marinheiros’.

Seu Pedro: E no Bendito eles tiram assim:

Dona Créo: [canta] ‘meu herói, meu padroeiro / São Domingos de Gusmão / vós olhai, com vossos olhos / estendei as vossas mãos’ é um padroeiro que o povo do mundo todo tem fé.

Seu Pedro: A dele [Seu Fernando] está cantando em cima da Chegança, e essa aqui [Dona Créo] é o Bendito do naufrágio deles. O barco chega, era do patrão dele [de Seu Fernando] que fazia a orquestra, o Valfredo.

*Dona Créo: Naquele tempo só viajava por mar mesmo, para Salvador, não tinha rodagem.
Seu Pedro: A gente aqui tinha dia que ia para Salvador em três ou quatro dias voltando. Se o vento estiver bom mesmo são duas horas, três horas.
Seu Fernando: E se não tiver vento, sai de manhã e só chega no outro dia.*

Percebe-se então que uma palavra como “barco” não se refere somente ao objeto físico, mas a todas as histórias e experiências que se relacionam à história da população negra saubarense, ao ofício tradicional da pesca, às agonias das mulheres, às viagens, à Chegança, à devoção, entre muitos outros. A pronúncia da palavra barco ou embarcação durante a Festa de São Dominginhos, ou durante a Chegança, não consegue expressar tudo a que se refere. Assim como uma pessoa não consegue transmitir numa palavra tudo o que dela se pensa conscientemente e se vive emocionalmente. Mas é na repetição e no cotidiano que se proporciona o convívio, que as histórias são faladas, apreendidas, que os momentos são experienciados e vividos. Ou seja, **ao longo do cotidiano surgem os novos significados que passam a compor a mesma palavra.**

Desta forma, a consciência se transforma, porque passa a ser estruturada a partir de conceitos amplos e complexos organizados na palavra. Para a perspectiva histórico-cultural, no ato de falar o significado do que é dito se relaciona aos limites do raciocínio discursivo para torná-la compreensível ao outro (VIGOTSKI, 2007). Entretanto, este é apenas o aspecto externo da fala. Internamente, na consciência e no pensamento, a palavra contém o todo que a constitui. A palavra barco então, além de se referir a um objeto, contém em si também o local de trabalho, o sustento, a fé, a história, a ancestralidade.

El pensamiento no solo está externamente mediado por signos, sino también internamente por significados. La comunicación inmediata entre conciencias es imposible física y psicológicamente. Esto solo puede ser logrado por una vía indirecta y mediada. Este camino consiste en la mediación interna del pensamiento, primero a través de los significados y luego a través de las palabras. (VIGOTSKI, 2007, p. 506-508)

Na Casa de Oxumarê é possível observar os aspectos do mesmo processo, em que palavras em português como “casa”, ou palavras em Yorubá como Àkàsà, a partir das experiências acumuladas, passam a ser mais do que os seus objetos físicos correspondentes, para serem referência de todo um universo de experiências vividas. As palavras passam realmente a ser um microcosmo de toda a 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.**

Existem pontos de discussão mencionados anteriormente ao longo do texto que estão presentes na tradição oral de maneira transversal, que organizam o entendimento de mundo e, portanto, a educação nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais de matriz africana: a organização hierárquica e a relação com a natureza. Estes dois pontos se relacionam com toda a organização dos processos educativos e caracterizam-se de maneira singular em cada contexto.

Já foi dito que na educação pela tradição oral de matriz africana “o tempo e a experiência fazem o mestre”, e que “deve-se aprender pelo estar presente, fazendo, observando, escutando, conversando”. Ou seja, o reconhecimento como mestre funda-se na identificação do acúmulo de experiências de uma pessoa, reconhecido por toda a coletividade de detentores. “O título de mestre não é imposto por um diploma, mas pelo reconhecimento comunitário daqueles que participam da manifestação tradicional.” (PEQUENO, 2015, p. 15)

Isto pode ser observado nas culturas populares onde a idade cronológica não é sinônimo do acúmulo de experiências dentro de uma tradição. Na Chegança Fragata Brasileira de Saubara, por exemplo, Seu Mateus de 81 anos é reconhecido como mestre de Chegança, assim como Rosildo que, com 42 anos, tem quase a metade da sua idade. Rosildo é o mestre que lidera a Chegança Fragata Brasileira, e acumula grande experiência por participar da manifestação em seus ensaios e saídas desde os 3 anos de idade. Em fala já apresentada de Dona Janete, o mesmo ocorre no terreiro onde o adolescente A. será confirmado como Ogã de Oxumarê e logo ocupará cargo de mais velho na Casa.

Todos possuem em si a consciência da responsabilidade de compartilhar a manifestação e educar-se em comunhão. Nesse sentido, o papel do mestre não significa uma posição de autoridade absoluta, mas de uma referência cujo convívio é um privilégio.

Foi possível observar essa relação no ensaio da Chegança. Os mais velhos ocupam todas as posições possíveis dentro do cordão da Marujada, desde a frente puxando cantos até o final. Segundo explicado por Rosildo, isto acontece porque os mais novos dentro da manifestação têm que ter referências em todas as posições. Além disso, ter um detentor mais velho ocupando os mesmos lugares do que os mais novos é sinal de importância e prestígio em compartilhar o espaço. Enquanto processo educativo, esta organização proporciona a troca de experiências e a proximidade na convivência direta.

Entre os povos de terreiro como a Casa de Oxumarê existem as definições das religiões de matriz africana que designam a função de uma pessoa na organização do terreiro, ou ainda o seu cargo dentro da religiosidade. Por exemplo, existem práticas religiosas que só podem ser realizadas ou acompanhadas por pessoas que tem um tempo mínimo estabelecido dentro do candomblé.

Entretanto, nenhuma das hierarquias servem como limitadora dos processos educativos de constituição humana nesses espaços. Como a educação se dá pelo cotidiano, a prática de um ritual ou o conhecimento de algum fundamento que compõem o Segredo não impedem que a sabedoria contida neles se faça presente na convivência diária. A constituição humana se dá na vida na coletividade, e por isso as hierarquias e reconhecimentos daqueles que possuem maior experiência são meios de fortalecer a resistência e a coletividade na matriz africana.

O pensamento africano não separa, não hierarquiza. Corpo, mente, memória, tradição, sentidos, imaginário, símbolos, signos, espiritualidade e as vivências cotidianas, tudo faz parte de uma tradição na sua multidimensionalidade que não se presta a explicações reduzidas, a categorias que fragmentam sentidos. (MACHADO, 2013, p. 52)

A hierarquia portanto, presente na organização social, transpõe-se para a constituição humana das pessoas como responsabilidade e como privilégio de ter mais novos e mais velhos em companhia. Proporciona o entendimento do mundo, do lugar que se ocupa no mundo em suas trajetórias e acúmulos de experiências, e em suas possibilidades futuras.

Sandra: Então, essa educação rígida de dentro que vem para o barracão. Se ele é Dofono, você Dofonitinha não pode passar na frente dele. Eu acho que isso ajuda a gente a

compreender o nosso papel, o nosso lugar. Ou seja, cada um tem o seu lugar, tem o seu espaço. Eu diria que Saulo tem o direito de ocupar o lugar porque ele é Dofono. Aí eu diria 'não, eu quero ficar na frente dele, que ele é muito alto', mas é direito dele! Você não pode quebrar, é o seu dever respeitar e obedecer, seguindo atrás. Porque o seu papel no barco, a sua posição é essa.

Kátia: Existe uma questão de hierarquia dentro do candomblé. Quando se fala de hierarquia dentro do candomblé é pra tudo, tudo. É o ato de você pegar o seu alimento, é o fato de você onde você está. Se você está na frente de sua irmã mais velha ou se você está atrás da mais nova. Tem hierarquia pra tudo. E para o aprendizado também. Então assim, dentro do candomblé você aprende mais observando, enquanto nova você aprende mais observando: ouve, mas não pergunta. Mas vai chegar um momento que vai ser permitindo a você a limpar um bicho...as coisas um pouco mais simples, mas que estejam dentro da sua idade de santo. Enquanto você não faz sete anos de santo e não arreja a sua obrigação para o seu Orixá você ainda continua sendo Yaô. Então, até você se tornar uma Ebômi e pagar essa obrigação de santo você não vai estar envolvida em parte de fundamento, das coisas fortes do Axé, que aí sim, quem faz parte desses momentos são os Ebômis que já arriaram, que já fizeram sete anos, que já arriaram a comida do seu Orixá. Aí sim, a partir desse momento ela começa a aprender muito mais coisas porque ela tem que colocar em prática, entendeu? E ensinar para os mais novos, mas na mesma tradição de ensinar só aquilo que eu posso aprender na minha idade de santo. Então, quando chega a parte oral, né que é a questão do diálogo. Que para você aprender certas coisas você tem que conversar, onde o seu Babalorixá ou a sua irmã mais velha ou a Ebômi te chama e te explica. Essa é a parte do diálogo. Mas tem a parte que entra as cantigas, as rezas, né. Dentro dessa parte de cantigas e de rezas que é a parte de fundamento. Uma cantiga é fundamento. Uma reza pode ser fundamento. Se você está cantando para Ogum, tem uma reza que é para Ogum e assim também é para todos os outros Orixás, então, a depender da cantiga, se ela for de fundamento não vai ser cantada por mim, que sou nova, vai ser cantada pelo meu Pai de Santo, ou pelo Babáegbé ou por uma Ekêde velha da Casa, velha que eu digo é de idade de santo. Que aí, no caso, o Orixá já acompanha. Então é uma questão de hierarquia, você não vai aprender tudo assim a toque de caixa. Até quem é o mais velho vai aprender eternamente, imagine para um novo, que está chegando.

A relação homem-natureza também embasa o modo de vida e de educação nas tradições negro africanas no Brasil. Nos ofícios tradicionais de Saubara como a pesca tradicional, a renda de bilros, a mariscagem e o trançado de palha, a natureza não é entendida somente como um local ou contexto de trabalho. Pelo contrário, a ideia de natureza implica no reconhecimento da existência relacional, em que os mestres e mestras dos ofícios tradicionais mantém um diálogo. Especialmente nos processos educativos a natureza compõe o ambiente educativo e tem papel ativo e dinâmico na formação das pessoas:

O processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, nem devemos atribuir tudo à atividade do ambiente, anulando a do próprio aluno, a do professor e tudo o que entra em contato com a educação. Pelo contrário, na educação não há nada passivo ou inativo. Até as coisas inanimadas, quando incorporadas ao âmbito da educação, quando adquirem

um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em participantes eficazes desse processo. (VIGOTSKI, 2003, p. 78)

Para viver e trabalhar, para ser mestra ou mestre de ofício tradicional, é necessário constituir a própria leitura de mundo a respeito da natureza. No caso dos pescadores e marisqueiras por exemplo, a maré dita o tempo dos dias e das estações, o mar representa o sagrado mas também o perigo e o mistério, pois nele há devoção e sustento, bem como há a imprevisibilidade que pode surpreender a mais sábia experiência. No manejo da palha, na pesca e na mariscagem, as pessoas crescem na natureza, para poder receber os conhecimentos do trabalho dos mais velhos, mas também para estabelecer a própria leitura de mundo, o próprio diálogo com a natureza.

Dona Maria do Carmo: Quando a gente lembra da nossa infância, a gente se lembra disso. Não se lembra de outra coisa, só se lembra dessas coisas, mariscar que é pesca, e costurar renda. Já o pessoal de lá de cima era mariscar e palha, eles também tem uma outra visão, mas igual a nossa, porque as mães iam mariscar e ainda iam para o mato pegar a palha, entendeu? Subiam ladeira e desciam ladeira para pegar palha. Pegavam palha e traziam pra dentro de casa a palha verde para colocar no sol pra secar, para depois tirar o talo da palha seca e botar em ponto de fazer esse artesanato de palha. [...] Então a vida do pessoal da trança ainda era mais difícil do que a da rendeira, porque a da rendeira era ir pra maré e cuidar do marisco. O pessoal da palha não. O pessoal da palha ia pra maré, depois ia pra ver a palha no mato e ter o trabalho de ficar secando, porque a palha só seca no sol.

Nas religiões de matriz africana como o candomblé o exercício da espiritualidade compõe também a compreensão da relação com a natureza. O conceito de ser humano, de natureza e de sagrado são indissociados, como aponta Sandra:

Sandra: Nós. Nós. O lugar da natureza é nosso, nós somos a própria natureza. Se você bem pensar, esse vento que está batendo em sua pele é Iansã. Esse sol, Xangô, essa cultura, esse calor. Se você ficar, Deus a livre e guarde, gelada, alguma coisa está errada. Todos nós temos que ficar quentes para poder estarmos vivos. Portanto temos Xangô em nós. Ossain, de onde é que vem a alimentação da gente? Da natureza, verde. O ar que você respira, é gás carbônico que vai pro verde, e verde devolve a você oxigênio. Então nós somos a própria natureza, nós somos a natureza, e a natureza somos nós.

Segundo Machado, esta relação humano-natureza é uma das formas de reconhecer o pensamento africano indissociado da vida, uma vez que o ser humano compõe, também, a própria natureza:

Entendemos que a terra, a água, a natureza são manifestações de princípios ancestrais construtores dos seres humanos. A terra é mãe, é mulher, é

generosa, é sedutora. A terra se enfeita e se aquece, se oferece para receber a chuva, sêmen que molha e deixa exalar um cheiro de vida. A terra é viva e abre suas entranhas para receber novas sementes, novas folhas, novos frutos. A terra é próspera. A terra é sagrada. Cada pedaço de terra, por menor que seja, por certo é uma síntese do mundo, uma referência de vida, assim como a água.

Decerto que antigos africanos, oriundos das mais diversas etnias, desapareceram. Entretanto, o universo cultural permaneceu. A tradição que é oral baseia-se na concepção do homem e do seu lugar e do seu papel no seio do universo. Ela envolve uma visão singular de mundo – um mundo concebido como um todo onde todas as coisas se ligam e interagem. O pensamento africano não é, portanto, algo que possa ser isolado da vida. (MACHADO, 2013, p. 78)

Os aspectos da relação homem-natureza encontrados em Saubara e na Casa de Oxumarê convergem pela matriz africana porque propõem uma relação de coexistência com a natureza, e não de dominação. Uma relação de generosidade com a natureza que, também generosa, compartilha do mundo com as pessoas que dela dependem.

Estes dois aspectos da tradição oral tanto atuam com fundamentos dos processos educativos da tradição oral, quanto constituem as pessoas, são fundamentos da visão de mundo de matriz africana.

6.2 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 na seção 2 deste trabalho, 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 *crislianização*, 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, p. 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. Segundo Clóvis Moura (2014):

Com o Negro, porém, a situação é diferente e as estratégias montadas foram mais sofisticadas e eficientes. O racismo tem outra tática para com ele. Em primeiro lugar, o negro é considerado cidadão com os mesmos direitos e deveres dos demais. No entanto, o que aconteceu historicamente desmente esse mito. Trazido como escravo, tiram-lhe de forma definitiva a territorialidade, frustraram completamente a sua personalidade, fizeram-no falar outra língua, esquecer as suas linhagens, sua família foi fragmentada e/ou dissolvida, os seus rituais religiosos iniciáticos tribais se desarticularam, o seu sistema de parentesco completamente impedido de ser exercido, e, com isto, fizeram-no perder, total ou parcialmente, mas de qualquer forma significativamente, a sua ancestralidade. (MOURA, 2014, p. 219)

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.

Kátia: A matriz é Jeje-Nagô mas, tem a ligação do Ketu. Babá sempre fala que não existe nação. A única nação que a gente pode dizer que tem algumas coisas diferentes do candomblé é Angola, né. Porque Angola, realmente se você for assistir o candomblé de Angola e vier assistir o candomblé do Ketu você vai ver a diferença no ato. O candomblé Angola é mais levado... Já o candomblé de nação Ketu, de nação Jeje, de nação Nagô ele vem com outro ritmo. E ainda tem o Ijexá! Hoje você não vê muito falar nessa nação Ijexá, mas a gente tem pessoas ligadas ao nosso Axé que tem terreiro Ijexá, lá em Plataforma, que é um bairro aqui de Salvador. Então o Ijexá é aquela coisa de Oxum, que é lindo... mas segue alguma tradição do Ketu também. Então, a matriz do candomblé é África. Nossos ancestrais vem de Benin, vem da Nigéria...

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. (MACHADO, 2013, p. 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 detém 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.

Bel: Essa preocupação de quem acordou do sono dogmático, a preocupação é de fato não deixar morrer a memória. Estava lendo na internet as nossas origens, de onde viemos, de África, o porquê que a gente tem tanta coisa. Aí eu estava olhando os Sudaneses, os Bantos, de onde a gente pode ser referenciado. E eu estava olhando mais para o lado dos Bantos, pesquisando Angolanos, então a gente tem essa ligação. Eu gosto de fazer manifestação cultural a todo momento, para não perder a memória e a história. Aí então a gente consegue se ver nos antepassados, nos ancestrais que vieram pra cá escravizados, a gente também vai se encontrando. Pessoas que eram felizes, pessoas que eram reis, pessoas que eram rainhas, que vieram escravizados, é dar continuidade e não perder as heranças ancestrais. Talvez essa seja uma das minhas preocupações, na verdade, a gente perder a memória de quem somos.

Arnaldo: [Sobre o encontro com o grupo moçambicano, em Lisboa] Encontrar identidade em um povo de um outro país, que não era Portugal....acho que foi pela história, né... Na minha visão essa identidade foi nas suas tradições né [de Moçambique]. No que eles levaram para aquele momento de tradição. O grupo eram três músicos. As músicas soavam bem no nosso ouvido, a gente ali naquele momento via também o Samba de Roda naquelas músicas deles. Alguma coisa estava ligada entre nós. É claro que os portugueses nos receberam bem. Mas...pra ligar mesmo a história, foi bacana o momento em que a gente cantou com esse rapaz de Moçambique. Foi bacana quando a gente conheceu o maior músico da música popular de Angola, Valdenor Bastos, que a gente encontrou lá. E ele contou sobre a música dele. Sobre a dificuldade que ele teve com a música dele, porque ele tinha a música de protesto também. Ele falava dos problemas de Angola, ele foi expulso de lá. E a gente faz essa relação, né...”poxa, nós temos as mesmas dificuldades, os políticos não apoiam as nossas manifestações, não conhecem a nossa história”. E então a gente começa a estabelecer essa relação. [...] Teve um momento que ele cantou pra gente uma música chamada Tereza Ana, que fala da vida de um menino, que vende tangerina, e fala da vida de Tereza Ana. E aí a gente começa a se identificar que é a nossa história também. Que é a nossa dificuldade também. Que é como as nossas crianças, como nós crianças, que vendíamos peixe na rua, que vendíamos tangerina na rua, laranja na rua... [...] E teve também um momento durante uma visita a esses lugares históricos em que um menino que servia de guia. Porque a escola enviou esses meninos que estudavam a história de Portugal pra servir de guia pra gente. Então esse menino era nascido em Portugal mas os pais dele eram de Togo. E ele começou a conversar sobre a história dos pais dele. E a gente se via naquelas histórias.[...] E também nas músicas, nas roupas, algumas batatas. No artesanato que a gente via alguns [pessoas de países africanos] vendendo artesanato, a gente via identidade, fazia uma comparação com o nosso, no modo de se vestir, as batatas coloridas. Os cabelos, naquela época eu estava com trança e encontrei outros também com trança. E também chegou um momento lá que eu sentia que eu já tinha ido aos lugares, já tinha conhecido aquelas pessoas antes, não só pela língua, mas pelo jeito das pessoas, de conversar, de falar das nossas histórias.

A fala de Arnaldo remete a uma viagem realizada para Portugal da Chegança Fragata Brasileira, através de edital público de intercâmbio cultural para grupos de cultura popular e manifestações artísticas. Pelas palavras de Bel e Arnaldo, pode-se perceber que a consciência de África como matriz ancestral opera como ponto de partida para a reorganização da sua

maneira de colocar-se perante o mundo.

Pela experiência de campo, 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.

Bel: A ideia também é despertar outros, para que eles também possam entender, tanto quanto o espaço e localidade. E também é a ideia quando a gente ia pra alguns lugares e algumas cidades, principalmente quando falavam da Independência, e talvez isso fosse a minha dor, o meu vazio. Os caras falavam 'Cachoeira brigou, Santo Amaro lutou pela Independência'. E Saubara? O pessoal mais velho, inclusive Tia Jelita, falava 'a gente também teve ação da comunidade [de Saubara]' - é a minha preocupação - 'nós brigamos também' - mas só que a gente não saía nos documentos oficiais. Então, quem possuía os discursos de verdade, os doutores, quando abria o livro era Cachoeira, Santo Amaro e Maragogipe 'e não, vocês [de Saubara] não lutaram'. Então agora a gente entra na universidade com o poder de pesquisar e contestar. É o 2 de julho. Inclusive Betinho defendeu a monografia dele e eu fui pra tirar as fotos. Lá o professor indagando, um doutor lá 'você está falando isso mas não houve batalha em terra entre saubarenses e os portugueses, as brigas foram em alto-mar.' Aí eu fiquei meio intrigado, mas como não podia falar eu esperei ele sair, e fui questionar o doutor. 'Venha cá velho, como não existiu luta tal? Como é que não existiu?' e ele 'Ah, depois a gente conversa...' e me ignorou, mas eu fui lá perguntar a ele. Então é esse poder, a gente pesquisando pode questionar até os doutores, né. Como não tem nos documentos oficiais do Estado você vai dizer que não teve porque você é doutor? Você é doutor mas você não sabe coisa nenhuma, não é? E aí eu fui lá questionar, e eu posso questionar hoje isso.

Desta maneira, **o exercício da consciência ancestral torna-se elemento educativo para a liberdade**. A única forma 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. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 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 apresentados no capítulo 2, **os grupos e comunidades tradicionais de matriz africana permanecem reafirmando perante o mundo as suas formas de resistir e reexistir.**

Durante o campo, em todos os contextos vividos, pode-se presenciar momentos de conflito ou tensão provocados por manifestações de racismo. Além disso, nas conversas do cotidiano, bem como nos momentos gravados de fala foi possível perceber que **a resistência é perene, desde o primeiro instante do exercício da consciência ancestral.**

Kátia: E assim, as Casas tradicionais, essas Casas mais antigas que você vê, essas foram as que mais sofreram. Porque hoje, para abrir um terreiro tá facinho, facinho. Agora essas Casas antigas, sofreram muito para dar início à sua fundação. Tempo de escravidão, tempo de proibição. Não tinha apoio, pelo contrário, éramos coagidos o tempo todo. Presos...eram lágrimas e sangue. Hoje...hoje qualquer pessoa aí abre uma porta e diz que tem um terreiro...entendeu? Então assim, as Casas tradicionais é que bem sabem o que é o candomblé. O que passou para manter uma casa dessa em pé. Então, nós.... Porque, eu estou falando isso porque, eu não sei... eu sou de hoje, mas eu vivo de muito tempo no passado, sabe, eu não me vejo nesse candomblé moderno de hoje. Mas assim, a gente sente, né... Babá [Pecê], as nossas antigas da Casa sempre trazem relatos de situações que aconteceram aqui e em outros terreiros.

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.

Arnaldo: Muitos anos depois que eu consegui compreender a história eu consegui compreender a sua importância, não só pra mim, mas para a nossa comunidade, que é pequena e esse é o nosso papel. É falar pras pessoas da nossa história, pra que elas possam dizer um dia que sabem. Pra elas e para se alguém perguntar um dia elas possam dizer que sabem.[...] Manter a tradição é manter a nossa história. A nossa história ela não pode ser sucumbida, ela não pode sumir, ela não pode desaparecer. E a Marujada, as Cheganças, são uma grande parte dessa história. Então, trazer os jovens pra cá, estarmos sempre dispostos a quando uma escola nos convidam, ou quando esses mesmos jovens que vem aqui nos chamam para ir até a escola falar, ter essa conversa, essa é a nossa grande ação, a nossa grande missão. Não é só ser um membro do grupo. Esse é só o meu primeiro papel, me fortalecer como membro do grupo para fortalecer o grupo, mas é o fato de que eu estando ali, eu posso melhor difundir isso [a nossa história]. Esse é o caminho, o único caminho. É buscar a forma de transmitir isso, a nossa história. Fortalecer o entendimento da história. Acho que muitas pessoas se perdem historicamente.

Kátia: Tradição é perpetuar o histórico da Casa. [...]Hoje cabe a nós preservar. Porque quando se fala de ancestralidade a gente traz o marco. Pra quem não viveu, claro, porque somos o presente. Mas a gente imagina o passado. Por tudo que a gente vê em registros, em reportagens, que tem aqui mesmo no acervo da Casa. [...] Mas a gente sabe que com o tempo, o que é material ele se desfaz. Mas muita coisa que já foi dita, a gente guarda na memória e tende a passar para os mais novos para que eles tenham conhecimento sobre o que realmente aconteceu na Casa de Oxumarê. Cada terreiro tem sua história, umas muito pesadas, outras não muito, pelo menos os terreiros tradicionais sofreram muito, isso é fato. Então assim, temos que manter não só a memória dos ancestrais mas a tradição da Casa.

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 novo ser humano que, imbuído de sua identidade ancestral, assume responsabilidade pela própria existência e pela existência do outro.

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para a alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. (VIGOTSKI, 2004)

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 vivenciados nessa 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.

Arnaldo: Conseguimos alguns projetos que não resolveram as coisas do jeito que a gente pensou, de melhoria para os mais velhos, mas que colocou esses mais velhos em movimento, no movimento. Depois do reconhecimento, um grande ganho foi que as pessoas se conheceram. O Samba de Roda de São Francisco, por exemplo, veio aqui em Saubara e conheceram Vovô Pedro, conheceram Dona Jelita, conheceu Dona Ana, conheceu João, conheceu Rosildo, conheceu Arnaldo. E aí agora a gente vai lá, vai em Terra Nova, vai à Santo Amaro. E talvez esse foi o grande ganho que tivemos nesse processo de registro, essa conexão, e que criou laços.

Sandra: Nós estamos sim, na minha opinião, num grande modelo de uma escola, de uma mini universidade, de uma escola pública. Escola pública sim, porque quem passa naquele portão a gente não quer saber se é preto, branco, alto, baixo, gordo, magro, mulher, homem, velho ou novo. É público. [...]Nós do terreiro Oxumarê começamos a pegar esses exemplos que parecem simples, mas que são fortes, e tentar aplicar na vida. A gente respeita as pessoas de fora [da comunidade local]. Veja que eles circulam entre a gente o tempo todo. Sentiu sede, digo 'meu filho, venha cá. Ela está com sede' e ele abaixado mesmo diz 'pois não minha tia, ela bebe gelado ou quente?' - 'gelada', e ele vai lá dentro e providencia, traz imediatamente o copo de água. Não só pela força da hierarquia da palavra, como também a maneira com que são convocados, e o fato de atender ao outro.

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. Introduz 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 ententimento 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 (FREIRE, 2015).

A fala de Rosildo a seguir, apresentada em dois momentos, e o conjunto de fotos, respondem à questão que norteou a presente pesquisa – **“Como acontecem os processos educativos na tradição oral de matriz africana e de que maneira contribuem para a constituição humana das pessoas que compõem suas comunidades? A partir do entendimento da constituição humana como um processo educativo indissociado da vida organizada na cultura”** –, trazendo uma síntese de tudo que foi apresentado, desde o primeiro capítulo. Responde ao objetivo do trabalho. E, ainda, deixa marcada de maneira profunda que essa constituição funda-se na identidade ancestral.

Rosildo: Quando a gente chega em Portugal. Quando eu escrevi o projeto para ir para Portugal algumas pessoas perguntaram ‘por que não escreveu para ir para África?’. A gente tem os dois projetos, pra ir a África e Portugal. O que aconteceu primeiro foi de Portugal, então nós vamos para Portugal. A nossa busca era assim, já que tem essa história do Brasil ter sido colônia de Portugal, a gente queria ouvir de pessoas de lá de Portugal qual era essa relação hoje dos portugueses com o Brasil, qual a relação histórica, e se essa manifestação [Chegança] remetia a algo para alguns portugueses. Esse era o nosso principal objetivo, era ver essa discussão. Aí, para a nossa decepção, com relação ao Brasil, a gente visitou duas escolas, conversou com professores, e quando a gente pautava essa coisa do Brasil, não se tem estudo profundo. Eu acho que aqui no Brasil, eu não sei se é interessante ou não, mas a gente leva mais tempo falando da descoberta do Brasil pelos portugueses do que os portugueses falam dessa descoberta, que a priori foi muito mais interessante para os portugueses do que para nós, mas eles falam menos sobre isso. Bom livro didático no Brasil fala algumas coisas, de datas, mas em Portugal fala muito menos. A gente conseguiu ver alguns livros didáticos, trazer. Teve uma professora que foi de história e trouxe livros de história lá de Portugal na ideia de ver, mas fala muito pouco, fala da data que chegaram as caravelas, que teve a missa, e fim. Aqui a gente se debruça mais, pra falar que vieram depois os padres, etc... O problema é que a gente escreve tanto, e escreve, continua repetindo que Portugal viveu às custas do Brasil, e repete isso na maioria das vezes, mas não repete isso para uma ruptura histórica, não é combativo. Ainda colocam isso no livro como se fosse uma coisa legal ‘ó, foi a gente que construiu Portugal, a gente que manteve aquilo lá’. Eu passei mal, por exemplo, quando entrei no Panteão Nacional, que é uma coisa gigantesca, onde estão enterradas as personalidades portuguesas, os restos mortais estão nesse Panteão Nacional. E eles expõem aquilo com o maior orgulho, e no final eu perguntei como é que aquele prédio foi construído. E a resposta? Com ouro vindo do Brasil. [...] E isso me irritou tanto quando eles disseram isso, eu disse ‘e vocês fala isso com a maior naturalidade, né. Vocês tem noção de quantas pessoas morreram no Brasil para isso aqui ser construído?’ Aí engraçado, que tinham estagiários que acompanham a gente, uma menina portuguesa, uma brasileira, um menino de Cabo Verde e uma de Angola. Aí para o menino fiz assim ‘você tem noção de quantos cabo-verdianos morreram no Brasil escravizados? E você menina, tem noção de quantos angolanos morreram no Brasil escravizados para construir isso aqui? Vocês não discutem isso não, aqui não se fala nada disso não? Vocês não sabem que no Brasil no Século XVII chegaram 5 milhões, vocês sabem o que são 5 milhões de pessoas escravizadas, que foram para o Brasil trabalhar como escravos, que vieram exatamente do continente africano?’ Aí eu fui falando disso com ela, como era o meu sentimento de estar ali naquele espaço, de sentir, daquilo ali ter sido uma construção que tirou da gente o nosso direito de ser livre, o nosso direito de trabalho, o nosso direito de ter casa, de ter moradia.

Os portugueses meramente fizeram isso e usufruíram do Brasil. Aí eu perguntei 'eu dei uma passeada aqui nas ruas de Lisboa e vi. O cara que estava trabalhando limpando a rua é negro. O cara que estava trabalhando no caminhão é negro. No Brasil não é diferente, mas note que no Brasil nós temos 80% da população negra, e aqui em Portugal isso é bem menor. Esses negros são com certeza africanos, que diferente do Brasil a relação é outra, esses negros aqui em Portugal são africanos. Por que que igualmente ao Brasil, são esses negros que estão nesses lugares? Vocês poderiam me explicar?' Os meninos não conseguiram. Aí o professor tentou explicar, e eu disse 'não! Não é nada disso professor! A relação é exatamente a mesma que aconteceu no Brasil há 500 anos atrás. A relação é a mesma. Vocês continuam explorando. Esse seu projeto educacional aqui em Portugal é um projeto até bacana, mas eu encontrei numa turma de 40, 3 negros. Ou seja, vocês continuam produzindo para vocês. A tecnologia de vocês continua a mesma'. Aí eu comecei a falar de Zumbi dos Palmares, fui falando de um monte de personalidades negras que a gente tem uma certa reverência aqui no Brasil, e que para alguns africanos não tem. Não tem essa relação porque também não é permitido ter. E isso foi uma decepção enorme para mim. Porque se fala, daqui a gente ouve falar 'Europa, primeiro mundo e tal', mas as oportunidades não são as mesmas. O menino falou 'a gente aqui tem as mesmas oportunidades, a gente tem escola, os hospitais são bons...' Eu disse 'Não. Vocês podem ter os hospitais, podem ter as escolas, tá. Você está aqui. Mas são quantos de você? Por que você veio de Angola para aqui, onde estão os seus irmãos?' - 'Ah, continuaram em Angola' - 'Pois é então. Ainda é um que vem para aqui. Vem um da sua família que deve ter um monte, mas é apenas um, e não vai conseguir transferir isso pros outros. Ainda bem que é um, mas note que continua a mesma tecnologia. Uma turma que tem 40, é um de Cabo Verde, um de Angola, um de Moçambique. Aí você sai daqui, e eles [portugueses] vão pra casa, mas vocês tem que vir estagiar, vocês tem que ir para o trabalho. E se eles forem para o trabalho, não é o mesmo trabalho.' Aí eles disseram 'a gente aqui nunca discutiu isso' - 'mas lá no Brasil a gente costuma discutir isso'.

Rosildo: Tem um [autor] que fala que quando ele veio para o Brasil, que é alemão e estudou algumas tradições, ele encontrou um problema nas Marujadas nas Cheganças. Eu já sofri na pele isso, é um preconceito. Tem um preconceito com os grupos de Chegança e Marujada, exatamente com essa relação com a matriz africana. Porque primeiro, historicamente, negro nos grupos de marinha de guerra, isso vai acontecer no Século XX, bem pra frente. No Brasil João Cândido é o ícone, mas já no Século XIX ou XX. Mas historicamente negro ocupava esse lugar que era o lugar ainda de subordinação, ainda de desvalorização. Então, quando você pensa Chegança, você vai imaginar muito ligada à questão Lusitana. Eu por exemplo fiz um projeto agora pro estado [da Bahia] que era no edital de culturas identitárias. Eu fiz um texto falando de identidade, demonstrando porque a gente sente a Chegança como algo da nossa identidade, e mandei o projeto. O parecer foi negativo, dizendo que Chegança não é uma cultura identitária. Isso a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, o Centro de Culturas Populares e Identitárias, que é um órgão vinculado à Secretaria de Cultura do estado. O parecer é que o projeto era magnífico, muitíssimo interessante para ser desenvolvido mas estava no edital errado, que não era para o edital de culturas identitárias, e sim para o edital de culturas populares. Ou seja, Chegança não é identidade. Aí eu voltei lá para conversar com a diretora. Eu disse 'Professora, vocês acabaram de destruir a minha vida' - 'como assim?' - 'Eu não sei mais o que é que eu sou. Porque eu faço Chegança desde os 3 anos de idade, e alguém daqui escreve pra mim dizendo que isso não é identidade? Eu preciso que vocês ou desfaçam isso para eu poder ficar bem, ou vou entrar numa depressão profunda, que não sei mais o que é que eu sou. Porque eu não sei fazer outra coisa a não ser

Chegança. Eu não consigo conversar aqui com a senhora sem ter a Chegança na minha mente, me orientando as conversas. Eu não consigo estar aqui conversando sem ouvir o meu pai que já morreu, meus tios, me ensinando a Chegança e me dizendo que ao mais velho a gente tem que pedir a bênção, pedir licença, esperar para falar depois, eu não consigo. E vocês me dizem que a Chegança não é identitária? Eu posso conversar com a moça que deu esse parecer?'. Aí eles disseram 'é melhor não, é melhor não' (risos). Eu disse 'então, se a senhora está dizendo que é melhor não, baseado no meu raciocínio eu vou obedecer e não vou conversar'. Enfim, tem essa questão do preconceito, desse entendimento. E Kubik, que é o cara, que escreveu, disse que quando chega no Brasil, encontrou exatamente esse problema com as Cheganças e Marujadas do Brasil, porque as pessoas não relacionam esses grupos com a tradição africana. Embora no Brasil quando se fala nas Grandes Navegações a gente imagina logo Pedro Álvares Cabral, etc, não dá pra esquecer que quem vem nessas caravelas é o povo negro que vem escravizado, que vem nos porões. O transatlântico é de negro. O que se canta, o que talvez a Chegança usou, esses elementos da roupa que aí sim talvez seja uma coisa mais europeia, talvez seja exatamente para conseguir fazer. É o mais próximo que podia fazer para ser aceitável. Para ser aceitável como foi no Candomblé a história do sincretismo dos Orixás. Eu por exemplo defendo o sincretismo a partir desse ponto de vista, porque se não fosse, talvez não teria sobrevivido. Então eu acho que a Chegança nada mais é também do que uma forma sincrética de falar e dizer algumas coisas usando esses elementos que eram, em determinado momento histórico, mais aceitáveis. Um dos professores que estavam nessa comissão, eu escrevi para ele, que também questionou a Chegança, a cultura tradicional e identitária. Aí eu perguntei 'e no Candomblé, qual o papel do Marujo? O Marujo é o que no Candomblé? O senhor poderia me explicar então? Ou a partir de agora não vai ter mais Marujo no Candomblé porque o Marujo é algo europeu? Ou então no Candomblé, quando aparecer um Marujo, manda voltar, porque está no lugar errado?' Então a gente precisa pensar sobre isso. É bom pensar a Chegança, porque são questionamentos que surgem. Visualmente você vai olhar, mas quem participa é a comunidade negra, é a comunidade negra em todos os lugares que mantém. Você vai aqui a uma comunidade que tem Chegança, e está ligada ao Moçambique em Cairu, você vai ali em Jacobina que usa castanhola, e castanhola é o mais conhecido instrumento espanhol, mas é a Marujada que usa, são os negros que talvez tiveram que usar a castanhola. Porque essa cidade, Jacobina, foi a cidade do ouro aqui na Bahia, e foi explorada pelos espanhóis. Então era o que eles tinham que usar dos espanhóis para serem aceitos, a roupa e a castanhola. No nosso caso, o pandeiro, que é o instrumento que historicamente tem ligação com a Europa, e aqui é que a gente transforma, coloca o couro dos animais, é um instrumento que sempre foi aceito porque está em tudo, não há nenhum registro de que você não pode tocar pandeiro, como tem que você não pode tocar atabaque, um tambor, qualquer um outro.



Figura 63 - Legenda de Seu Betinho: Raimundo José Dos Santos “Betinho De Saubara” – Padre Capelão; Rosildo Moreira do Rosário “Rosildo” – Marujinho; Dionísio Bispo do Rosário “Duca” – Contramestre; Zinoel de Araújo “Zi” – General. Acervo da Chegança de Marujos Fragata Brasileira.

Mestre Zi é pai de Zinoel, colaborador desta pesquisa. O padre da Chegança Fragata Brasileira é Seu Betinho. O menino da foto é Rosildo, aos três anos, quando iniciou na Marujada. Abaixo, Seu Betinho, Rosildo com o filho João que também é Marujo da Fragata Brasileira, iniciou com três anos e hoje é Contra-Mestre da Chegança Mirim. E Zinoel, mestre da Chegança Mirim, Marujo da Fragata Brasileira, e filho de Mestre Zi.



Figura 64 - Em ordem, da esquerda para a direita e de cima para baixo: Seu Betinho, Rosildo com o filho Juão e Zinoel



Figura 65 - Legenda Seu Betinho: Bispo Barbosa “Bispo” – Porta-Bandeira; Raimundo Bento Do Rosário “Mundinho De Janinha” – Pilôto; Raimundo José Dos Santos “Betinho De Saubara” – Padre Capelão; Luís Fernando Dos Santos “Guga” – Marujo ; Valdir Nilson Dos Santos. Acervo da Chegança de Marujos fragata Brasileira.

Acima, a Chegança Fragata Brasileira há quase quarenta anos. Abaixo, a Chegança em Salvador, em fevereiro de 2017.



7. Reflexões necessárias à continuidade do caminho

Esta pesquisa abordou a transmissão de saberes pela tradição oral de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. Procurou investigar como acontecem os processos educativos na tradição oral de matriz africana e de que maneira contribuem para a constituição humana das pessoas que compõem suas comunidades. Parte do entendimento de que pela tradição oral de matriz africana se perpetuam a história e a ancestralidade por meio da transmissão de saberes e conhecimentos entre gerações, ao tempo em que resistem aos movimentos históricos de dominação. Para tanto, o trabalho pauta-se no entendimento de que a educação é a grande responsável pelo processo de humanização, segundo a perspectiva histórico-cultural, que guiou as reflexões desenvolvidas durante a pesquisa.

Pela experiência vivida em campo concluiu-se que **na transmissão de saberes pela tradição oral de matriz africana são proporcionados processos educativos de constituição humana, cujo fio condutor é o exercício e a consciência da ancestralidade de matriz africana. Além disso, concluiu-se que o exercício da consciência ancestral torna-se elemento educativo para a liberdade, na medida em que os grupos e comunidades tradicionais de matriz africana permanecem reafirmando perante o mundo suas formas de resistir e reexistir.**

Diante disso, é necessário destacar a profunda gratidão e reverência à todos os colaboradores desta pesquisa, à Casa de Oxumarê e à cidade de Saubara por meio da Chegança Fragata Brasileira, do Samba de Roda, das rendeiras, dos pescadores e das marisqueiras, das artesãs, dos mais velhos e dos mais novos mestres e mestras dos saberes tradicionais, que sustentam em si, na força dos seus corpos e suas mentes e espiritualidades, a sabedoria ancestral da qual são descendentes, responsáveis, representantes e transmissores. Viver no cotidiano permeado por essas tradições, compartilhando das lutas diárias, do trabalho duro das mulheres e dos homens, da alegria e das emoções trazidas com as lembranças de cada momento comungado é uma honra, e constitui de maneira perene a nossa humanidade. A maneira profunda com que me afetaram não encontra espaço na formalidade exigida para a elaboração deste texto.

Assim, é necessário também que a academia, por meio deste trabalho e desta pesquisadora se faça uma autocrítica, no sentido de que a educação enquanto campo do

conhecimento não pode seguir “produzindo saber” falando apenas de si mesma. A educação, como apontado na introdução deste estudo, transcende os espaços institucionalizados. Desta maneira não pode seguir o seu caminhar marginalizando **processos educativos que se voltam inteiramente à humanização e perpetuação dos elementos que garantem a existência de uma comunidade ou de comunidades unidas em suas tradições.**

Desde o início de minha trajetória acadêmica, fui questionada por estudar os processos educativos nas culturas populares. Diziam, e dizem, que esta tarefa pertence a outros campos científico-acadêmicos de produção do conhecimento. Entretanto, escondido por detrás desta crítica está o entendimento de que a educação não pode ocorrer fora das instituições designadas e, tão grave quanto este, esconde-se também o entendimento de que as transmissões dos saberes tradicionais não configuram processos educativos.

Compreender as tradições a partir apenas das dimensões manifestas, performáticas, que podem ser exteriorizadas, e portanto espetacularizadas, é promover a desumanização dos grupos, povos e comunidades que detém esses saberes. Pois, a tradição (as tradições) compõem-se de seus membros detentores e, isso significa dizer que a tradição são as pessoas, em unidade com o exercício da sua consciência ancestral. Desta forma, desconsiderar as pessoas e esvaziar as tradições à espetáculos, ritos ou celebrações é invisibilizar os seres humanos que detém em si toda historicidade e legado desses processos que resistem a séculos desta tentativa de aniquilamento.

A tradição oral de matriz africana, contexto de estudo desta pesquisa, e seus detentores são, em primeiro lugar, seres humanos constituídos a partir de fundamentos próprios, que não seguem a lógica eurocentrada dos processos educativos institucionais. Mas que pelo contrário, não deixam perder-se no tempo, ou dominar-se, mantendo a consciência do seu caminhar histórico em um movimento perene de constituição.

Assim, a educação enquanto campo do conhecimento científico-acadêmico e que ocupa lugar de poder para a validação dos conhecimentos, não pode abrir mão de responsabilizar-se pela transformação epistemológica de seus paradigmas. Deve reconhecer que outras formas de ser/agir/estar no mundo existem e produzem conhecimento complexo e de igual valor ao acadêmico hegemônico, a partir das suas necessidades, a partir do real, da vida.

Partindo de um giro epistemológico necessário, a pesquisa volta seu olhar para a escola para perceber a partir do campo que, a instituição escolar ainda é tida como o meio pelo qual uma pessoa transforma suas condições de vida. No sentido desse entendimento, a escola (incluindo a universidade, que é escola) não pode fugir ou negar-se a esse compromisso.

Nas falas e conversas vividas durante o campo na Casa de Oxumarê e em Saubara, a preocupação com a atuação da escola apareceu repetidamente. Ora em forma de crítica, pois em muitos momentos a instituição escolar coloca-se no lugar de opressora das identidades constituídas nas tradições de matriz africana. Ora por espetacularizar e esvaziar as tradições culturais na tentativa de inclusão das culturas tradicionais a partir de um processo de escolarização da lógica tradicional negroafricana. Formatando práticas e estereotipando a imagem das pessoas pertencentes às tradições (BARROS, 2014). Colonizando pela determinação da forma o ser e o saber de matriz africanos.

Entretanto, os movimentos de insurgência que se organizam nos contextos de campo desta pesquisa não ocorrem em paralelo à escola. Pelo contrário, em Saubara por exemplo, onde muitos detentores são também professores das escolas públicas municipais, as resistências se manifestam a partir do diálogo direto com a escola, em parcerias, nas práticas dos detentores em sala de aula, em ações com e para a comunidade. A Sede da Chegança Fragata Brasileira também se volta para a promoção de experiências vividas nas tradições culturais de Saubara, aberta sempre às pessoas da comunidade. Trazem a cultura tradicional como um bem comum saubarense, unindo a todos pelo fator ancestral.

Na Casa de Oxumarê a postura se repete na medida em que o terreiro dialóga com a educação comunitária desenvolvendo projetos sociais de acolhimentos das crianças e jovens da comunidade, assim como na oferta de cursos de formação em parceria com o sistema S, por exemplo. As portas do terreiro estão sempre abertas e todos podem entrar ou passar. Nas palavras de Sandra: “a Casa ocupa lugar de escola mesmo. Escola pública, porque é de todos”.

Mesmo sob a responsabilidade de “ponte para a cidadania” dada na estrutura social do escolacentrismo, a escola também é lugar de disputa e espaço de privilégio. Em Saubara, por exemplo, grande parte dos mestres das culturas populares tradicionais e dos ofícios tradicionais são analfabetos do português. Entretanto, reconhecidamente mestres, são referências no que diz respeito aos saberes tradicionais e exemplos para os mais novos de conduta, caráter, conhecimento e humanidade .

Esta realidade, infelizmente, não toca apenas o contexto de Saubara. A realidade do não acesso à escola ou a não permanência nela marca a vida de grande parte dos detentores

tradicionais em todo o Brasil. Pessoas que tiveram de trabalhar ao invés de ir à escola. Mas são mestres. São mestras. E, uma vez reconhecidos como tal por toda a comunidade a qual pertencem, não se pode destituí-los de sua sabedoria pela ausência de um diploma.

Uma vez que são pilares dos conhecimentos tradicionais, detém em si a consciência que lhes permite ler e pronunciar o mundo de maneira autônoma e autêntica.

“A consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo; não é parte do eu. O mundo enquanto “outro” de mim possibilita que eu me constitua como “eu” em relação a você. [...] Precisamente a consciência do mundo, tocado e transformado, é que gera a consciência do eu”. (FREIRE, 2011a, p. 83) Ou seja, a sabedoria e o conhecimento provém da vida, no diálogo com o mundo, a partir da ação sobre ele, pelo trabalho, pela convivência e pelas experiências vividas na cultura. Não somente pela via institucional. Pelo contrário, o conhecimento institucionalizado é apenas, e unicamente, uma pequena parte disso.

Ainda, se a educação institucional não é espaço e experiência concedido a todos e em iguais condições, hierarquizar os saberes e as formas do constituir-se humano a partir da certificação institucional, é negar a existência humana de grande parte da população brasileira, não coincidentemente negra e periférica.

A experiência vivida em campo foi extremamente rica. Os processos educativos que acontecem por meio da transmissão oral dos saberes tradicionais apresentam pluridimensões, múltiplos elementos e fatores que engendram o movimento da constituição humana. Dessa maneira, organizar dentro da estrutura acadêmica cartesiana, um processo de transmissão de saberes, de constituição humana, oral, não linear e dialético, não é uma tarefa simples, tampouco justa. Assim, na tentativa de deixar fluido o texto para que esse se aproximasse ao máximo da fluidez com que acontece na vida e nas relações cotidianas, durante a escrita da dissertação alguns aspectos observados em campo não puderam ser apresentados na totalidade com que foram vividos.

O primeiro desses aspectos, que considero como um limite da pesquisa, é o fator do não pertencimento. Isto guiou a pesquisadora em campo, como um valor ético de conduta, no sentido da não realização de um trabalho invasivo de investigação acerca da transmissão de saberes tradicionais orais de matriz africana. Entretanto, caracterizou-se também como um limite no processos de compreensão das dimensões que compõem o constituir-se humano pela tradição oral.

Positivando essa limitação, foi possível perceber que o olhar de educadora sobre os processos educativos da tradição oral permitiu a compreensão da dimensão humana e humanizadora desta forma de educar. Entretanto, o olhar de dentro, de um detentor seria infinitamente mais perceptivo, profundo e capaz de compreender os entremeios que permeiam o significado de deter em si a ancestralidade e exercê-la. Também, no que diz respeito ao Segredo e ao Sagrado na dimensão espiritual da ancestralidade, o olhar de alguém pertencente à tradição permitiria uma outra experiência vivida. Ainda que a dissertação traga a voz dos detentores, existem percepções que apenas aqueles que pertencem à tradição são sensíveis a perceber. Desse modo olhar de dentro permitiria uma pesquisa com reflexões diferentes desta.

O segundo aspecto evidenciado no caminhar da pesquisa foi a complexidade revelada no próprio tema: constituição humana e a transmissão de saberes pela tradição oral de matriz africana. Tais temas exigem uma vida imersa no contexto dessas tradições e, em coerência com o parágrafo anterior, um pertencimento genuíno, para se poder afirmar conhecedor desses processos. Reconhecendo este limite, é que trago esta seção como reflexões necessárias à continuidade do caminho, no sentido do comprometimento com a continuidade do estudo e das reflexões acerca do tema.

Dentro de toda complexidade, pontos importantes não puderam ser desenvolvidos até o fechamento do texto desta pesquisa. Um deles, já destacado acima é a relação das instituições de ensino com os saberes tradicionais.

A outra é a condição de vida (saúde, moradia, bem estar) na qual se encontram os mestres dos saberes tradicionais. Questão que considero de fundamental importância porque trata da vida e da morte desses detentores, bem como nos faz refletir sobre a nossa contribuição e responsabilidade sobre essas condições, a partir da maneira como concebemos e consumimos “cultura”.

Existem ações que correm dentro do sistema e da lógica social moderna/colonial, e que tentam garantir direitos, acessos e mesmo sobrevivência a essas pessoas reconhecidamente mestres e mestras. Esta questão também tem lugar de destaque no contexto das tradições porque sua existência não está dissociada das condições impostas pela modernidade/colonialidade na sua estrutura opressora social. Pode-se exemplificar de maneira breve algumas dessas ações de promoção e reconhecimento: Lei dos Mestres (PL 1176/2011) uma tentativa de reconhecer o direito à aposentadoria de mestres e mestras tradicionais no Brasil; ações de registro, fomento e salvaguarda do patrimônio imaterial realizadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; o recente reconhecimento do Ministério do Trabalho como ofício religioso para os cargos de Ogãs, Equedes e Cambonos

(em 06/06/2016), ações no campo da educação como por exemplo o projeto Encontro de Saberes idealizado e desenvolvido pelo professor Dr. José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília, que promove disciplinas nas universidades com mestres e mestradas das artes e ofícios tradicionais.

Em termos teórico-acadêmicos a intenção desta pesquisa foi iniciar, experimentar experienciando o diálogo entre perspectivas até então entendidas como não dialogáveis. Entretanto, buscando quebrar a lógica da mentalidade escolarizada e sectarizada na qual nos constituímos e nos forjamos educadoras e educadores, as reflexões se desenvolveram no sentido de que: compreender e viver a vida pelo olhar da educação exige, por princípio, o exercício da alteridade. Nesse sentido, a compreensão do constituir-se humano demanda a compreensão do mundo a partir de epistemologias outras, que não a eurocêntrica escolarizada.

Sinto que a intenção alcançou seu objetivo de iniciar, dar o primeiro passo para a possibilidade desse diálogo. Pensar no diálogo como condição de existência para a prática de uma educação onde possamos nos constituir educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores, que se propõem a pronunciar o mundo, com o outro, a partir do olhar comum, pautado na humanidade que nos une.

Desta maneira, e no sentido da continuidade das reflexões aqui apresentadas e desenvolvidas, os pontos de convergência deste primeiro diálogo entre a perspectiva histórico-cultural, o pensamento freireano e o posicionamento decolonial apontam para o entendimento de educação como **um processo de constituição humana histórico-cultural, de consciência ancestral, e portanto libertador, forjado *más abajo y a la izquierda (y com la tierra)*.**

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cadernos do CEDES, Campinas, v. 23, n. 43, p. 46-57, 1997.

ASSEBA. **A Cartilha do Samba Chula**. Santo Amaro: ASSEBA/Natura Musical, 2016.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro Decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Nº 11, 2013.

BARROS, Daniela. **Cadê o Negro que estava aqui? Culturas Populares e Escolarização**. Monografia de Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2014.

BARROS, Daniela.; PEQUENO, Saulo. **Cultura, educação e tecnologias digitais na perspectiva histórico-cultural**. *No prelo*, 2016.

BERNAT, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL, **Decreto nº 6.040, de 7 de Fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Alimento: direito sagrado** – Pesquisa Socioeconômica e Cultural de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros. Brasília: MDS, 2011.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Educação e Religiosidades Afro-Brasileiras: a experiência dos candomblés**. In: SILVA FILHO, Geraldo; LOPES, Maria Aparecida de O. (Org.). **Fragments de diásporas africanas no Brasil: sociedade, escravidão, cultura e religiosidades**. São José: Premier, 2011.

BOVINI, Emilio. **Tradição oral afro-brasileira. As razões de uma vitalidade**. Tradução: Karim Houry. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. nº 22 – História e Oralidade. São Paulo: Educ, 2001.

BURSZTYN, Marcel. **Modernidade e Exclusão**. In TUNES, E. (Org.), BARTHOLO, R. (Org.). **Nos Limites da Ação: Preconceito, Inclusão e Deficiência**. São Carlos: UFSCAR, 2010.

CALVERT, Louis-Jean, **Tradição oral & tradição escrita**. Tradução de Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CARVALHO, J. J. **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; 2007.

CASA DE OXUMARÊ. **Casa de Osumàrè**. Salvador, s/d. Disponível em: http://www.casadeoxumare.com.br/images/livro/livro_oxumare.pdf Acesso em 16/05/2017.

CASTILLO, Lisa Earl. **Entre a oralidade e a escrita: a etnografia nos candomblés da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

ESCOBAR, Arturo. **Mas allá del Tecer Mundo. Glocalización y Diferencia**. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología y História, 2005.

_____. **Sentipensar con la tierra**. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A Educação é um Ato Político**. Cadernos de Ciências. Nº 24, Brasília. 1991.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil.** São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GUMES, S., ROSÁRIO, R. (Orgs.). **Êta, Marijada! A arte de Soltar as Amarras.** Saubara: Associação dos Marujos Fragata Brasileira / Petrobrás, 2014.

HAMENOO, Michael. A África na Ordem Mundial. *In:* NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **A matriz africana no mundo. Coleção Sankofa – Matrizes Africanas da Cultura Brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2008.

HAMPATÉ BÂ, A. **A Tradição Viva.** *In:* KI-ZERBO, J. (Org.) História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília: UNESCO, p. 167-212, 2010.

HRBEK, Ivan. **A África no Contexto da História Mundial.** *In:* EL FASI; HRBEK (Org.). **História Geral da África III: África do Século VII ao XI.** Brasília: UNESCO, p. 1-39, 2010.

ILLICH, I. **Sociedade sem Escolas.** Petrópolis: Vozes, 1985.

JESUS, R.S.; PROST, C. **Importância da Atividade Artesanal de Mariscagem para as populações nos municípios de Madre de Deus e Saubara, Bahia.** GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, nº 30, p. 123-137, 2011.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural.** Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y el giro des-colonial.** Revista Tabula Rasa. Bogotá, no. 9, p. 61-72, 2008.

_____. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** *In:* CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.

Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1984.

MANGANI, J. G. C. **Etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa... que se pode usar de qualquer maneira**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v.43, n.2, jul/dez, p. 169-178, 2012.

MARX, K., ENGELS, F. **Coletânea – T.3 In: VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, Jul, 2000.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2012.

MIGNOLO, Walter D. **A Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. CLACSO: Buenos Aires, 2005.

_____. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, RAMÓN. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MOTA NETO, João Colares da. **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, 2008.

_____. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do negro brasileiro**. São Paulo: Fundação Maurício Grabois co-edição com Anita Garibaldi, 2014.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Quilombos**. Resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1989.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude - Usos e Sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OLIVEIRA, M. P. C. **As contribuições de Paulo Freire e Renato Hilário dos Reis para a alfabetização/educação de jovens e adultos, a partir de análise de duas obras: Pedagogia do Oprimido e A constituição do ser humano, respectivamente**. Monografia. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do Candonblé: história e ritual da nação jeje na Bahia**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEIRANO, M. **Etnografia não é método**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, Ano 20, n. 42, p. 377-391, jul/dez, 2014.

PEQUENO, Saulo. **Educação, criação e autoria nas manifestações tradicionais das culturas populares: as manifestações da Festa do Divino de Pirenópolis – GO**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

PEQUENO, Saulo; BARROS, Daniela & RIBEIRO, Josiane. **Cultura, Educação e Tecnologias Digitais na Perspectiva Histórico-Cultural**. (no prelo)

PEQUENO, Saulo; BARROS, Daniela. **Preconceito e educação estética na educação musical**. In: PEDERIVA, Patrícia; MARTINEZ, Andréia. **A escola e a educação estética**. Curitiba: CRV, 2015.

PERACI, Elisângela M; ASSIS, Yara S. O. A. O ensinar e o aprender para as quebradeiras de coco-babaçu como um patrimônio relacional. In: TUNES, Elizabeth (Org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: e-papers, 2011.

PINO, Angel. **Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo**. Campinas, Educ. Soc. vol. 28, n. 100 – Especial, p. 763-785, 2007.

PRANDI, Reginaldo. **De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade e religião**. In: PEREIRA, E. de A.; Daibert Júnior, R (Org.). **Depois, o Atlântico: modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder: eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, Renato Hilário dos. **A Constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, PS: Autores Associados, 2011.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. **Etnografia: saberes e práticas**. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, A. B. (Orgs.) **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2008.

ROCHA, R. M. C. **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, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SAUBARA EM MOVIMENTO. **Catálogo Ponto de Cultura Saubara em Movimento**. Ponto de Cultura Saubara em Movimento. Saubara: Associação dos Marujos Fragata Brasileira / Ministério da Cultura, 2017.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória biocultural**. A importância ecológica dos saberes tradicionais. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNES, E. & PEDROSA, L. **O silêncio ou a profanação do outro**. In: TUNES, E. (Org.) **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

VANSINA, J. **A Tradição Oral e sua Metodologia**. In: KI-ZERBO, J. (Org.) **História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, p. 139-166, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Nilson Dória, 2004, s/p. Disponível: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>

_____. **Obras Escogidas Tomo I – Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología**. Tradução de José María Bravo. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Obras Escogidas Tomo V – Fundamentos de defectología.** Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997(a).

_____. **Pensamiento y habla.** Tradução de Alejandro Ariel Gonzáles. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. **Psicologia da Arte.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

_____. **Psicologia pedagógica.** Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Imaginação e Criação na Infância.** Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Teoria e Método em Psicologia.** Martins Fontes: São Paulo, 1996.

VELHO, G. **Um antropólogo na cidade: Ensaio de Antropologia Urbana.** *In:* VELHO, G.; CASTRO, C.; KUSCHINIR, K.; VIANNA, H. (Orgs.) Rio de Janeiro: Zahar, 2013.