



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTITUIÇÃO DO SER-SABER PELA TRADIÇÃO ORAL DE  
MATRIZ AFRICANA: Ancestralidade, Educação e a (Po)Ética da  
Oralidade na Transmissão de Saberes**

**DANIELA BARROS PONTES E SILVA**

**BRASÍLIA – DF**

**2023**

**DANIELA BARROS PONTES E SILVA**

**A CONSTITUIÇÃO DO SER-SABER PELA TRADIÇÃO ORAL DE  
MATRIZ AFRICANA: Ancestralidade, Educação e a (Po)Ética da  
Oralidade na Transmissão de Saberes**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FE da Universidade de Brasília – UnB como requisito para obtenção do título de Doutorado em Educação.

**Banca examinadora:**

Dra. Ana Tereza Reis da Silva (Orientadora)  
Universidade de Brasília – UnB

Dr. wanderson flor do nascimento  
Universidade de Brasília – UnB

Dra. Geri Augusto  
Brown University

Dra. Ellen de Lima Souza  
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Dra. Mariana Bracks Fonseca  
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Me. Rosildo Moreira do Rosário  
Mestre da Chegança de Marujos Fragata Brasileira – Saubara/BA  
Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB

**Brasília – DF**

**2023**

Sc SILVA, Daniela Barros Pontes e  
A CONSTITUIÇÃO DO SER-SABER PELA TRADIÇÃO ORAL DE MATRIZ  
AFRICANA: Ancestralidade, Educação e a (Po)Ética da Oralidade  
na Transmissão de Saberes / Daniela Barros Pontes e SILVA;  
orientador Ana Tereza Reis da SILVA. -- Brasília, 2023.  
143 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,  
2023.

1. Educação. 2. Tradição Oral de Matriz Africana. 3. Povos  
e Comunidades Tradicionais. 4. Diáspora. 5. Psicologia  
Africana. I. SILVA, Ana Tereza Reis da, orient. II. Título.

*Com carinho, com profundo respeito e agradecimento às  
Expressões Culturais Tradicionais, Comunidades Terreiro,  
Comunidades Quilombolas, Povos e Territórios Tradicionais de  
Matriz Africana.*

*À Casa de Oxumarê em Salvador, Ao Samba de Roda das  
Raparigas, Ao Samba de Roda do Vovô Pedro, À Chegança de  
Marujos Fragata Brasileira em Saubara.*

*Ao Mestre Pinhó (Seu Crispim), À Dona Nicinha do Samba, Ao  
Mestre Biu Alexandre, Ao Mestre Luiz Paixão, Ao Seu Mário Brás,  
Dona Dodora, Dona Maria Antônia, Seu Luiz Jutiniano, À Ana  
Stela Cunha, Ao Mestre Moa do Katendê, em memória e  
reverência.*

*Ao meu amado amigo-irmão, Alberto Roberto Costa, em memória  
e saudade, com amor.*

*À minha família.*

*A Terra é quente e sábia para quem nasce,  
Oh Lua fechada redonda no meu ventre  
desatando-se  
pelo terceiro coração dos meus passos,  
em minhas mãos surgindo, lento e doloroso,  
em sua carne pequena, em seu grito;  
oh Lua fechada redonda no meu ventre  
desatando-se  
pelo cordão de luas e sua força viva, umbilical,  
definhando, cortado cerce a lâminas de pedra,  
e dado à Terra, à raiz da árvore grande,  
e a placenta – dos pés à memória:  
esta arvore  
e o terceiro coração dos meus passos.*

*(Maternidade – da Tradição Oral San, Angola.  
Rio Sem Margem. Poesia da Tradição Oral Africana.  
Zetho Cunha Gonçalves, 2013.)*

## AGRADECIMENTOS

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

À minha orientadora **Ana Tereza Reis da Silva**, que compreendeu com generosidade, respeito e acolhimento todo meu processo, permitindo-me Ser da minha melhor maneira e a partir do que tinha. Obrigada por todos esses anos, desde o início do Gpdes, por tanto, tanto, tanto.

À banca examinadora, por todas as contribuições e pelo cuidado: **Professora Geri Augusto, wanderson flor do nascimento; Ellen de Lima Souza, Mariana Bracks Fonseca, Rosildo Moreira do Rosário**. Jamais terei palavras para essa banca, dos sonhos!

Este trabalho é fruto não apenas de um esforço individual. 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 viver, 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. Pelas mágicas da minha vida! Cidinha Barros, Vó Madrinha! 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, À Sofia, ao Arthur e ao Bruno** por só acrescentarem alegrias ao meu viver de tia e cunhada.

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

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. 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 às minhas filhas, filhotas, filhotinhas: **Mel e Cora**! Essa é a maternidade possível e vocês significam minha vida todo dia, com sorrisos de dentinhos, lambidas e mordidas de felicidade! Mamãe ama vocês incondicionalmente! 🐾 🐾

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

Ao meu ninho de amor decolonial, **Gpdes-Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidade**, por sermos!

Obrigada **Alberto Roberto Costa**, amigo-irmão, com todo meu amor!

Obrigada **Amanda, Carol, Flaésio, Hugo, Ricardo, Paula, Jader, John, Lucas, Ana T** pelo encontro, pelo amor, pela amizade, pela confiança, pela família que somos.

Obrigada **Elionice Conceição Sacramento**, pela honra em poder senti-la irmã.

Obrigada Fat, **Fátima Vidal**, sua existência transforma meu caminho desde que entrei na pedagogia. Muito obrigada por sempre!

Obrigada **Roberto Menezes**, amigo-família, Gpdes!

Agradeço às pessoas-referências sem as quais eu não seria. À **Casa de Oxumarê**, por me receber com tanto Amor e me fazer sentir verdadeiramente em Casa, no momento do mestrado e que seguem para minha vida como referências, amor, compromisso e comprometimento! Ao **Babá Pecê** pelo acolhimento tão carinhoso, pela permissão e pelos ensinamentos. Em momentos de angústia, fecho os olhos para buscar a sensação de estar sentada debaixo do coqueiro, sentindo a força de Estar no Ilê Axé Oxumarê, é para aquele banquinho que sempre retorno e me encontro. À **Mãe Sandra de Yemanjá e Dona Janete, pelo imenso amor e amorosidade**. 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. 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, desde o mestrado. Por terem aberto suas casas, seu tempo e compartilharem memórias por vezes, tão particulares. Obrigada por nos permitir sentir como parte das suas vidas, desde a dissertação, e por seguirem confiando em mim. Nada do que sou ou penso nesta tese existe sem o que aprendo e revivo em memória com vocês. Nominalmente, obrigada amigo **Rosildo do Rosário, pela imensidade da inspiração e pela amizade, tão fundamental em minha vida**. Obrigada **Arnaldo, Zinoel, Seu Betinho, Bel, Eliege, Vovô Pedro, Dona Creonice, Seu Fernando, Seu Crispim (em memória), Seu Mateus, Dona Maria do Carmo, Dona Fiinha**.

Obrigada **Makota Valdina** (em memória)

Obrigada **Vovó Cici**, pelo amor indizível, pela honra do carinho, pelos olhos nos olhos, pelo ensinamento, por absolutamente tudo e todas as coisas que vivemos fora dos registros e anotações.

Agradeço imensamente às pessoas-referências com quem tive e tenho a honra de estudar durante a pandemia, por meio remoto, e que promoveram e promovem mais que estudo, mas caminhos de cura, de retomada de si, movimentos de Sankofa: Obrigada **Bàbá Sidnei e toda família Ilê Ará; Mãe Ekele Ellen de Lima Souza, professora Sandra Petit, Pró Vanda Machado, Rafael Galante, Bàbá Márcio de Jagun, Professor Patrício Batsíkama, Professor Tchinho Kaabunke, Professora Roberta Federico e o Instituto Sankofa de Psicologia e Educação** com meu máximo respeito, e renovação de compromisso.

Agradeço ao meu amado Grupo de Estudos África e Diáspora, nominalmente ao **Professor Tchinho, Selma, Célia, Mestre Cobra Mansa, Pai Lepê, Heuler e Washington**: os sábados de manhã se tornaram morada e vocês família.

Obrigada **Instituto Psicologia e Africanidades**.

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 PPGÉ. Agradeço imensamente a todos e a todas!

Ao **Seu Hildebrando, Dona Rita e Dona Dalva** pelas conversas e pela amizade, nos tantos anos de Faculdade de Educação (graduação, mestrado, doutorado).

Enfim, obrigada às boas **Energias Cósmicas do Universo**.

Obrigada, **Seu Exu, 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** pela abundância.

Obrigada **Bob Marley!** Nós sabemos...

**Obrigada à Natureza, minha primeira ancestralidade, o antes, do antes. Obrigada ao Sol e a Lua, às estrelas, cachoeiras e ao Mar e ao Tempo, pela continuidade eterna.**

À benção, e licença.



## RESUMO

A presente tese aborda a Tradição Oral de Matriz Africana enquanto processo educativo e de constituição do ser-saber, que tem a Ancestralidade como fio condutor, e proporciona Existências conscientes de si enquanto Ser histórico e ancestral, promovendo uma coerência ética consciência-comportamento. Esta coerência, cuja ética está comprometida com valores civilizatórios e fundamentos ancestrais de Matriz Africana, compõe uma unicidade referencial educativa relacional entre África e Diáspora, que se manifesta em Expressões Culturais Tradicionais, Comunidades de Terreiro, Povos e Comunidades Tradicionais. A palavra, a linguagem e a corp-Oralidade situam a experiência na (po)ética do Tempo espiralar, que resiste ao racismo, ao epistemicídio, e proporciona a Reexistência dos fundamentos no presente como modo de constituição do Ser. A pesquisa tem caráter teórico e dialoga os saberes de contextos de Tradição Oral de Matriz Africana em Diáspora com a filosofia africana, a psicologia africana, e a teoria decolonial.

**Palavras-Chave:** Educação; Tradição Oral de Matriz Africana; Povos e Comunidades Tradicionais; Diáspora; Psicologia Africana.

## RESUMEN

Esta tesis aborda la Tradición Oral de la Matriz Africana como proceso educativo y de constitución del ser-saber, que tiene como hilo conductor la Ancestralidad, y proporciona las Existencias autoconscientes como Seres históricos y ancestrales, promoviendo una coherencia ética conciencia-conducta. Esta coherencia, cuya ética está comprometida con los valores civilizatorios y los fundamentos ancestrales de la Matriz Africana, compone una singularidad referencial educativa relacional entre África y la Diáspora, que se manifiesta en las Expresiones Culturales Tradicionales, las Comunidades de Terreiros, los Pueblos y Comunidades Tradicionales. La palabra, el lenguaje y la corp-Oralidad sitúan la experiencia en la (po)ética del Tiempo en espiral, que resiste al racismo, al epistemicidio y proporciona la Reexistencia de los fundamentos en el presente como una forma de constitución del Ser. La investigación tiene un carácter teórico y dialoga los saberes de los contextos de Tradición Oral de la Matriz Africana en la Diáspora con la filosofía africana, la psicología africana y la teoría decolonial.

**Palabras-clave:** Educación; Tradición Oral de Matriz Africana; Pueblos y Comunidades Tradicionales; Diáspora; Psicología Africana.

## ABSTRACT

This thesis addresses the Oral Tradition of African Matrix as an educational process and as a constitution of being-knowing. Ancestry is the guiding thread to this education, and sets self-conscious Existences as historical and ancestral Beings, promoting an ethical coherence consciousness-behavior. This coherence, whose ethics are committed to civilizing values and ancestral foundations of African Matrix, make up a referential unity for the education weaving Africa and the Diaspora. This education happens in Traditional Cultural Expressions, Terreiro Communities, Traditional Peoples and Communities. The word, the language and the corp-Orality situate the experience in the (po)ethics of The Spiraling Time, resisting to the racism and the epistemicide, and providing the Reexistence of the afro-Diasporic fundamentals in the present, through the constitution of the Being. The research is theoretical and dialogues the knowledge in the contexts of Oral Tradition of African Matrix in Diaspora with African philosophy, African psychology, and decolonial theory.

**Keywords:** Education; Oral Tradition of African Matrix; Traditional Peoples and Communities; Diaspora; African Psychology.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I – Capítulo Introdutório</b>	
<b>1. Introdução .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1. Poder, saber, ser: das razões deste trabalho .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2. Educação e Constituição Humana: tecituras em afroperspectiva e histórico-culturais .....</b>	<b>26</b>
<b>PARTE II – Existência</b>	
<b>2. Tradição Oral de Matriz Africana e Afrodiaspórica enquanto educação e sistema de pensamento.....</b>	<b>47</b>
<b>2.1. Educação na Tradição Oral Africana e Afrodiaspórica: o espiralar do Tempo como fundamento da constituição do ser-saber .....</b>	<b>47</b>
2.1.1 Tradição Oral de Matriz Africana como educação e a ética da oralidade .....	48
2.1.2 Palavra e Tempo: poiésis espiralar .....	56
2.1.3 A (po)ética da Oralidade na constituição do ser-saber .....	61
<b>PARTE III – Resistência</b>	
<b>3. Branquitude e Diáspora: a educação na construção do Ser e do Não-Ser .....</b>	<b>67</b>
<b>PARTE IV – Reexistência</b>	
<b>4. A Constituição do Ser-Saber pela Tradição Oral de Matriz Africana.....</b>	<b>105</b>
<b>5. Considerações .....</b>	<b>131</b>
<b>Referências .....</b>	<b>135</b>

## APRESENTAÇÃO

I and I build the cabin  
 I and I plant the corn  
 Didn't my people before me  
 Slave for this country  
 Now you look me with a scorn  
 Then you eat up all my corn  
 [...]Build your penitentiary,  
 we build your schools  
 Brainwash education to make us the fools  
 Hate is your reward for our love  
 Telling us of your God above  
 (Bob Marley – Crazy Baldhead)

A escolha de começar com um trecho de Crazy Baldhead, de Bob Marley tem intenção de não abandonar a grande, imensa, insuperável fonte de conhecimento, educação e formação que tenho na vida: o reggae jamaicano e o letramento de mundo da vasta e tão pouco conhecida obra de Bob Marley – a quem o racismo tanto esvaziou, embranqueceu e espetacularizou.

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.

Comecei a trabalhar com 16 anos. Fui secretária, atendente, vendedora de perfumes, roupas de ginástica, auxiliar de dentista, recepcionista, professora de reforço escolar, entre outros.

Meu caminho acadêmico teve início em 2003, quando fui cursar História, na Universidade Federal de Ouro Preto. Nesse tempo recebi apoio familiar, fiz estágio e

trabalhei como diarista. O tempo que passei 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. Brasília sempre foi e ainda é um lugar de estranheza pra mim. Neste período em Ouro Preto, já sentia vontade de entender a maneira como nos constituímos, mas estudando modos de cultivo e práticas alimentares tradicionais e originárias 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 a práticas cotidianas tomadas por interesses obscuros, vazios 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 tantas 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 janeiro de 2007 fui trabalhar no IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, pelos Prodocs da Unesco. 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 juntas cada passo, cada instante, cada respirar. Pensamos juntas, refletimos juntas, enfim, nos tornamos unidade na mesma busca, na mesma vontade de viver. Quando conheci Saulo, minha vida tinha acabado de passar por um episódio de violência profunda. Agradeço ao Universo por, nesse momento, ter sido permitido a mim conhecer Amor que me cura desde então.

Saindo do IPHAN, trabalhei como coordenadora 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.

Após este período, e muitas reflexões, percebi que aquilo que unia todas as minhas inquietações passavam 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.

Uma experiência vivida anos antes nunca me saiu da cabeça... sobre como capturamos os modos de fazer, as técnicas e conhecimentos tradicionais e originários, como consumimos as festas, artesanias, referências, mas não tomamos conhecimento das pessoas que guardam e produzem todo esse conhecimento. Coisificamos vidas muito facilmente, porque intencionalmente negligenciamos o fato de que consumimos a vida das pessoas que detém o vasto pluriverso dos saberes e culturas tradicionais. Que tradição são pessoas viventes e que o faz a tradição Ser é educação, sustentada na oralidade. E que aquilo que invisibiliza, sequestra e mata, também é educação. Foi então que me voltei para a Pedagogia, em 2012.

Durante a minha formação em Pedagogia questioneei a relação da Educação com o Saber e o racismo epistêmico 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. Nesse trabalho, confrontei a política do Mais Cultura nas Escolas, majoritariamente realizada por “mediadores culturais” – pessoas brancas de classe média, com as percepções de pessoas detentoras das Tradições indicadas nos projetos encontrados. Conversei então com Célia do Quilombo Mesquita – GO; Iyá Dilma de Yansã e o Grupo de Capoeira Angola Nzinga.

No mestrado, fui em busca do que compõe a Tradição Oral enquanto processo educativo, e como processo de constituição da pessoa. Foi muito mais que uma pesquisa, mas um processo intenso de transformação de rumos e fortalecimento de laços que hoje são minha base e referência ética. Me foi permitido dialogar com a Casa de Oxumarê em

Salvador-BA, e com a Chegança de Marujos Fragata Brasileira de Saubara-BA; o Samba de Roda de Vovô Pedro e a Associação das Rendeiras de Bilros, ambos também em Saubara. Sem palavras que expressem todo o significado desses anos, as pessoas que encontrei e reencontrei são referências, amigos e compromissos que assumi para o resto da vida. Deste trabalho, fizemos um livro, com o consentimento de todas as pessoas: Mãe Sandra de Yemanjá, Dona Janete de Omulu, Kátia, Rosildo do Rosário, Vovô Pedro, Dona Creonice, Seu Fernando, Dona Fiinha, Bel, Seu Betinho, Zinoel, Eliege, Seu Mateus, Arnaldo do Rosário, Dona Maria do Carmo e Seu Crispim, em memória.

Em 2017 iniciei o doutorado, com o honroso convite de continuar o trabalho junto à Casa de Oxumarê e a permissão da Chegança para dar continuidade ao trabalho, o que não foi possível em razão da pandemia.

O doutorado foi dos anos consecutivos mais duros que vivi...intermináveis em sofrimento. A pandemia, e o Covid-19 utilizado pelo então (des)governo bolsonaro como arma de extermínio da população negra, dos povos tradicionais e originários, interrompeu 700 mil vidas, até aqui, e deixou milhões de pessoas com marcas, sequelas, desestruturas, pobreza, violência, fome. Manifesto meu profundo desejo de que estes homens e mulheres que saquearam e violentaram o Brasil nesses 4 anos sejam responsabilizados por isso.

Adoeci de tantas formas que não consigo numerá-las nesta apresentação, tanto das tristezas do momento histórico e político, quanto das antigas e recorrentes formas de oprimir e fazer sofrer já conhecidas da e na acadêmica. Desenvolvi síndrome do pânico, fobia da escrita, medo de falar, depressão, e muitos episódios de intensa vontade de desistir... ainda estou aqui. Os anos de ofensas, meritocracias, perseguições, sabotagens e racismos epistêmicos que ressoavam de alguma forma na minha capacidade intelectual, em meio a tantas e recorrentes perdas na pandemia, me afetaram profundamente.

A cura (ou o início dela) veio com o reinício do doutorado, exatamente quando o prazo regulamentar chegou ao fim. Solicitei prorrogação e um novo ciclo teve início com a amiga-professora-orientadora Ana Tereza e o acolhimento do Gpdes – Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades, o qual fazia parte desde a sua criação mas que me recebeu como doutoranda já no final-início. Aos poucos voltei a estudar, mas não a escrever. Reaprendi a falar em voz alta e a confiar no meu pensamento outra vez com o trabalho de professora substituta, que ocupei por 4 semestres em um ano e oito meses (2021-2023). Poder falar a partir de afroperspectivas em todas as 21 disciplinas que ministrei e perceber



as possibilidades reais de prática antirracista por meio da educação foram importantes para que eu retomasse o meu caminho.

Não tenho a intenção com esta fala de fazer qualquer tipo de vitimismo, minha vida não é triste, é repleta de alegrias, bons encontros, amores e amizades reais e profundas. Sei dos lugares de privilégio que ocupo, mas recuso a ideia de apresentar este trabalho como se nada disso tivesse ocorrido. Tenho muitos sonhos realizados, experiências mágicas, sorrisos incontáveis. Apenas não quero pactuar com o silenciamento. Tampouco fazer parecer que esta é a tese (da forma que está) que gostaria de ter realizado. Não é.

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, especialmente aqueles que nos permitem resistir, reexistir.

Termino esta apresentação repetindo uma citação que evoco sempre, desde minha monografia de graduação, e que para mim, traz a essência do que será discutido neste trabalho, informando o propósito a que serviu a educação institucional no processo de colonização. Este trecho será recuperado na Parte III da tese, mas aqui levanta o início da nossa reflexão.

Desejo a todas, todos, todes, 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”*)”.*

**PARTE I**  
**Capítulo Introdutório**

## 1. Introdução

### 1.1. Poder, saber, ser: das razões deste trabalho

Este não é um trabalho inédito, muito pelo contrário.

No presente trabalho, intitulado **A Constituição do Ser-Saber pela Tradição Oral de Matriz Africana: Ancestralidade, Educação e a (Po)Ética da Oralidade na Transmissão de Saberes** intenciono refletir a respeito da Tradição Oral enquanto processo educativo, de constituição de existências, humanidades, mas também enquanto lugar mantenedor, produtor e criador de saberes, desde África, até o presente na Diáspora. Desta forma, ao pensar sobre espiritualidades científicas ancestrais e milenares, em busca da contraposição ao seu apagamento histórico enquanto epistemologia, sistema de pensamento, metodologia, princípios éticos e fundamentos civilizatórios, alcançar o ineditismo ocidental torna-se pretencioso. Intenciono dialogar com a imensa e pluriversa Tradição Oral, não em busca do novo, mas buscando compreendê-la como processo educativo existente, que resiste aos séculos de tentativa de extermínio, e que reexiste na Travessia do Atlântico Negro, na Diáspora, mantendo princípios ancestrais ético-civilizatórios e criando cotidianamente há cinco séculos a sua continuidade.

Ao falar em oralidade, o pensamento imediato nos remete à fala, ao ato de contar histórias, à referência do contrário de escrito, ou ainda, sinônimo da ausência da escrita. Esse entendimento, entretanto, não é sinônimo da Tradição Oral.

Nomeio como Tradição Oral o imenso território intangível que se constitui a partir das várias formas de reexistência dos povos africanos na América Latina, desde o início da ocupação europeia. A oralidade é um sistema de pensamento, um lócus epistêmico, um cosmos de fundamentos e valores que indicam, enunciam e organizam as diversas comunidades, territórios e grupos, por ela constituídos num processo contínuo e espiralar coletivo-indivíduo-coletivo, que acompanha o próprio Tempo.

Tradição Oral faz referência a um modo de ser/estar/sentipensar específico e diverso. Específico porque inscreve nas vidas e territórios as particularidades de cada história em movimento, de cada pessoa que na sua própria existência expande e aprofunda o movimento da oralidade no Tempo. Diverso porque, nas suas especificidades, mantém-se assentada nos seus fundamentos próprios em toda comunidade, povos, territórios ou expressões culturais autorreconhecidas como tradicionais de matriz africana em todo o mundo: Povos de

Terreiros, Comunidades Quilombolas, Congadas, Reinados, Cheganças, Embaixadas, Marujadas, Cavalos Marinhos, Ternos de Moçambique, Levadas de Caboclas, Sambas de Roda, Rendas de Bilros, Sambas de Coco, Capoeiras, Umbigadas...

Por ser inscrição, no corpo e na cultura, a Tradição Oral é processo que constitui tanto a comunidade quanto a pessoa e, assim, é então também força educativa, que orienta os pilares sociais e o comportamento em comunalidade. Fundada e orientada pela Ancestralidade, do antes e de agora — a pessoa vivente é um ancestral que está sendo — a Ancestralidade torna-se também o fio condutor da educação pela oralidade, num *corpus* espiritual epistêmico, uma espiritualidade científica.

Utilizo Tradição Oral e/ou Tradição Oral de Matriz Africana com letras maiúsculas, em primeiro lugar por compreendê-la no seu aspecto Sagrado. Desta forma, as letras maiúsculas aparecem como escrita de reverência e reconhecimento das suas múltiplas dimensões. Tradição Oral de Matriz Africana é nome. Ao longo do texto faço referência também à outras palavras iniciadas por vezes com letra maiúscula. A ocorrência desta forma de escrita se dá como reconhecimento de respeito, pois estamos falando sobre elementos e dimensões que fazem referência também ao Sagrado no universo da Tradição Oral de Matriz Africana ou ocupam lugar de fundamento. Desta forma, Tempo, Ancestralidade, Natureza, Cosmos, Universo, Ser, Existência, Águas, apesar de não consideradas pela modernidade ocidental como palavras-força, aqui serão evocadas desta forma.

Este é o objetivo desta tese: compreender a Tradição Oral de Matriz Africana enquanto processo educativo de ser-saber no qual, ao tempo em que educa a partir dos fundamentos da Ancestralidade e tendo a Ancestralidade como fio condutor, proporciona existências conscientes de si enquanto Ser histórico e ancestral, promovendo uma coerência ética consciência-comportamento. Esta coerência, cuja ética está comprometida com valores civilizatórios e fundamentos ancestrais, compõe uma unicidade referencial específica da diáspora onde, num processo de rupturas e descontinuidades, constrói-se uma teia relacional entre África e Diáspora, um território oral que cria uma continuidade possível, ainda que permeada de lacunas e fragmentos.

A compreensão de si enquanto continuidade, desde a Natureza, impulsiona o comprometimento de si com o mundo, como responsabilidade, mas também como vontade, pela concepção de si enquanto existência-coletiva primordialmente. Ou seja, a Tradição Oral garante a continuidade de existências plurais, mas ontologicamente contrapostas ao poder, ao saber e ao ser humano hegemônico moderno ocidental, que existem, resistem e reexistem.

Ainda, ao passo em que o desenvolvimento do texto ocorre, na busca por compreender como e sobre quais princípios e fundamentos a constituição destas subjetividades emerge, quais os pontos de confluência entre as cosmopercepções africanas e aquelas produzidas na Diáspora, faz-se necessário também pensar qual o sentido, o propósito e a função da educação tanto nas cosmopercepções africanas quanto na cosmovisão moderna/colonial.

O texto aqui desenvolvido não é um ponto de partida, mas o prosseguimento de estudos, pesquisas, propósito de vida que tiveram início em 2003 e, desde 2012 trilhado na Educação. Para seguir à diante, então, é preciso antes, retornar, lembrar, repetir e então continuar, como na própria metodologia da Tradição Oral, num movimento não linear, mas espiralar: ao tempo em que retorna, segue.

A pesquisa que apresento pode ser considerado teórica, uma vez que foi elaborado na solidão de minha relação com os livros, o computador, as memórias. Mas justamente em razão destas memórias, daquilo que vivi antes dos anos da pandemia de COVID-19 e que sustentam o chão em que piso agora “teoricamente” afirmo com segurança a experiência empírica igualmente como base deste trabalho. Sinto necessidade de enfatizar este ponto, porque estar aqui, chegar até aqui tem sido exigente com cada minuto de minha existência, e as mudanças na tecitura do caminho de forma alguma encontram aquilo que ansiei quando entrei neste doutorado.

Em relação à escrita, por vezes utilizo “citações” consideradas longas na perspectiva da academia. Ocorre que sinto de fato conversar com as autoras e autores aqui acionadas, e considero coerente com o tema desta tese não picotar, fragmentar ou parafrasear pensamentos. O uso de trechos longos vem como respeito ao pensamento das autoras e autores, e às suas reflexões, nos seus modos de pensar e escrever – falar.

Assim, nesta maneira “teórica” de construir o sentipensamento da tese, naquilo que me foi possível, o texto está organizado da seguinte maneira:

- a. PARTE I – “*Capítulo Introdutório*”: Nesta seção de abertura, busco trazer uma breve contextualização das razões deste trabalho, contextualizando as relações de poder, saber, ser que compõem interseccionalmente a Diáspora, no que diz respeito à educação e à constituição humana. Trago, de maneira geral, mas criticamente localizada, a forma como a modernidade/colonialidade, a partir da racialização, organiza a cultura hegemônica a partir da branquitude como padrão hegemônico de

humanidade. Teço as ideias dialogando educação, filosofia e psicologia para contemplar minimamente as dimensões e camadas da constituição humana, buscando evidenciar as especificidades das subjetividades negras silenciadas, combatidas e subjugadas na sociedade e na educação branca eurocêntrica. Apresento as bases teóricas que guiam e organizam o sentido de constituição da pessoa ou, o processo educativo específico que constitui sujeitos e subjetividades pela e na lógica do pensamento oral e nos fundamentos da Tradição Oral. Nesta reflexão interseccionar educação e a psicologia se faz necessário, uma vez que a fragmentação destes campos ocorre apenas na academia ocidental pois, internamente, no processo de constituição da pessoa na cultura, da subjetividade humana, o processo educativo é em si um processo psicológico. Aqui, recupero sínteses realizadas no momento do mestrado a partir da perspectiva histórico-cultural para seguir em diálogo com a Filosofia Africana e com a Psicologia Africana e Afrocentrada norte-americana (Black Psychology) objetivando aprofundar a compreensão da Tradição Oral como processo de constituição da pessoa e da subjetividade preta afrocentrada. O objetivo desta seção é partilhar a forma como percebo a Tradição Oral como sistema de pensamento, a partir dos pressupostos da psicologia, para afirmar a sua dimensão educativa e de constituição da pessoa, de modo que de África à Diáspora, a oralidade se desloca do lugar de lógica, episteme, organizadora e sustentadora dos pensamentos, cosmopercepções e saberes africanos, de constituição das Existências para ocupar lugar de resistência e produção de Reexistência na Diáspora.

PARTE II – EXISTÊNCIA: *“Tradição Oral de Matriz Africana: o espiralar do Tempo como fundamento da constituição do ser-saber”*. Na primeira parte desta seção – *Tradição Oral Africana e de Matriz Africana enquanto educação e sistema de pensamento* – busco trazer uma visão geral da Tradição Oral de Matriz Africana, naquilo que a configura como a Tradição Viva, de Amadou Hampaté Bâ (2010) para que, a partir desta compreensão geral da oralidade africana possamos mais adiante estabelecer os princípios e fundamentos específicos (ainda que gerais) das duas cosmopercepções de maior incidência nas Comunidades, Territórios, Povos e Contextos Tradicionais de Matriz Africana no Brasil, a saber, dos povos do Centro-Oeste Africanos, Bantus, e dos povos Yorubá. Nesta perspectiva mais geral da Tradição Oral, a intenção é trazer os encontros existentes no sentido educativo da

oralidade e do sistema de pensamento oral do pluriverso de povos, sociedades e etnias da África Ocidental e do Centro-Oeste Africano. Mesmo com o crescente número de pesquisas e recuperação de fontes históricas sequestradas e apagadas na invenção da modernidade, ainda temos muitos desencontros e desconhecimentos no que diz respeito à história desses povos, de modo que toda tentativa de identificação precisa e de alcance de qualquer sentido de completude ou esgotamento do tema, necessariamente ocorrerá em erro e/ou redução. Mantereí o olhar atento e cuidadoso nesse sentido, em busca de minimizar tais ocorrências. Busco identificar alguns dos elementos constitutivos da educação na Tradição Oral, no seu caráter epistemológico e ontológico. Assim, serão brevemente abordadas as concepções de Tempo, Ancestralidade, Força Vital, entre outros, refletindo de que maneira cada um desses alicerces cosmológicos compõem a constituição do ser-saber em África, mas também para perceber que Povos, Comunidades, Territórios e Expressões Culturais Tradicionais criam, insurgem novos elementos, e recriam a partir da memória das múltiplas e milhares de vidas e trajetórias.

- b. PARTE III – RESISTÊNCIA: “*Branquitude e Diáspora: a educação na construção do Ser e do Não-Ser*”. Uma vez apresentada a Existência em África anterior ao encontro colonial e nas inscrições da Diáspora no Tempo da Tradição Oral, é preciso compreender os fatores que fizeram da existência resistência, ou seja, a perspectiva histórica que reconfigura existências em Não-Ser e informa Tradição como lugar de resistência à imposição do Ser hegemônico, eurocêntrico e branco, e a branquitude como lugar de poder. A intenção aqui não é uma reconstrução histórica minuciosa de todo o processo de eurocentrização e colonização, mas a percepção da participação da educação institucionalizada – a escola europeia e eurocêntrica – na *construção do outro como não-ser como fundamento do ser* hegemônico (Sueli CARNEIRO, 2005). Para alcançar este objetivo apresento, a partir de trechos de narrativas, a forma como a imposição da educação institucionalizada afetou as organizações sociais, afetivas, econômicas e subjetivas na dominação europeia e a forma como a escola funda uma nova função para o sentido de Educação. Aqui, aciono as categorias da seção anterior – Tempo, Memória, Ancestralidade, Justiça, Criança e Mais Velhos, Caráter, Força Vital, Pessoa – para evidenciar o antagonismo da cosmovisão ocidental em relação às ontologias e epistemologias africanas.

- c. PARTE IV – REEXISTÊNCIA: *“A Constituição do Ser-Saber pela Tradição Oral de Matriz Africana: Ancestralidade, Educação e a (Po)Ética da Oralidade na Transmissão de Saberes em Diáspora”*. Nesta seção, a partir do que foi apresentado até aqui, volto o olhar para Povos, Comunidades, Territórios e Contextos Tradicionais de Matriz Africana no Brasil para afirmar a Tradição Oral como mantenedora dos saberes e fundamentos civilizatórios ancestrais africanos, mas também como sustentação e criação dos princípios, saberes e fundamentos próprios da Diáspora. Ou seja, compreender a Tradição Oral como o pilar que sustenta a Diáspora enquanto território material e imaterial, visível e invisível – como resistência à dominação, mas também como caminho de libertação e reterritorialização do pertencimento ontológico.

A escolha por organizar o texto em Existência-Resistência-Reexistência tenta evidenciar o movimento espiralar daquilo que faz da Diáspora um território oral, ou seja, onde povos e comunidades tradicionais de matriz africana se reconhecem como tal em toda Latinoamérica, para além da violência do Atlântico Negro, mas naquilo que, em unicidade, constitui suas subjetividades, pensamentos, princípios éticos, espiritualidades e conhecimentos – nas diversas formas de sentipensar o mundo. Ao falar em unicidade, não me refiro a qualquer aproximação do uno, do homogêneo, do que descaracteriza as particularidades de cada coletivo ou as singularidades de cada pessoa em história e movimento.

Reexistência escrita desta forma, destaca o processo de existir novamente, sem deixar o passado para trás, num movimento que acompanha o espiralar do Tempo. Esse é o próprio movimento da Tradição Oral, que retorna-cria-retorna continuamente, sem negar as rupturas, mas considerando as lacunas como parte do processo histórico. Por isso, pronuncio o conceito a partir do verbo existir, incorporando na escrita o movimento Sagrado e ancestral de reexistir. O resistir é intrínseco ao reexistir na modernidade-colonialidade, mas a reexistência compõe a metodologia das Tradições Orais em África, desde muito antes, no movimento vivo do conhecimento oral entre gerações, sendo o mesmo, mas recriado em cada corpo, cada voz, promove o contínuo da oralidade, na refazenda da Existência

**É importante que se diga que esta não é uma tentativa de “africanização” dos Povos, Territórios, Comunidades e Expressões Culturais Tradicionais.** Pelo contrário, é um exercício de afirmação dos territórios afrodiaspóricos como lugares de produção de



saberes e ancestralidades, e que sim, tem origem ontológica e cosmoperceptiva em África, mas fundam um corpus epistêmico e específico em Diáspora, uma vez que ritualizam e performam novas práticas, modos de ser-sentir-pensar, expandindo aquilo que vem de África, mas criando Áfricas possíveis na memória, que permitem retornar para seguir – Sankofa – como forma de sentir o continuum do Tempo mesmo nas rupturas e interdições das realidades impostas pela colonização e na colonialidade. Assim fundam as Tradições, interligadas e específicas, ressignificando o próprio sentido de Tradição e o lugar da Oralidade.

Em Diáspora, o tradicional, a tradição se transforma em sinônimo de resistência e o território da tradição, o corpo, o corpo-território – lugar de exercício da tradição – é reposicionado para o lugar de afronta à dominação, no exercício de existir e exercer a consciência de si enquanto existência ancestral como forma de resistência ao apagamento. Assim, a cada corpo-território existente, o corpus epistêmico, a espiritualidade científica africana e afrodiaspórica se expandem e se aprofundam porque atravessam e se somam a toda pessoa em que se detém.

Povos, Comunidades e Expressões Culturais Tradicionais são lugares de resgate e reinvenção de pessoas e mundos, nesse longo processo secular de apagamento de memória, que não podem, portanto, ser reduzidos à festa, à brincadeira, à uma dimensão cultural que pode ser consumida, apropriada, expropriada. Se o corpo é o território de inscrição e exercício da Tradição, as reduções e esvaziamentos da colonização e da colonialidade apartam da pessoa algo inseparável. E nesta violência recorrente e persistente, sequestramos o direito à vida e ao viver com dignidade. A nossa civilidade, aquilo que nos confere humanidade enquanto valores de conduta, que nos levam para a permanência, para a vida, vem das matrizes africanas e indígenas. Nossa (in)civilidade ocidental é aquilo que nos mata: exploração; acúmulo, extermínio, dominação, controle.

Os mestres e mestras das tradições em Diáspora são pessoas que no cotidiano não são vistas, que a branquitude não enxerga, que não compõem os lugares que a branquitude legitima como de intelectualidade, criação, pensamento, humanidade. São esses não lugares que a educação ocidental contribui a produzir. E isso opera de volta na vida das mestras e mestres... a contradição excludente da realidade não se mantém fora da pessoa, mas compõe desde dentro. Por isso então que penso ser necessário à Educação, perceber a Oralidade como um sistema de pensamento, um processo educativo promotor da consciência de si como ser histórico e ancestral, ou seja, com propósito e responsabilidade na manutenção da Vida.

Em síntese, esta tese busca a compreensão da Tradição Oral de Matriz Africana como processo educativo que se faz nas relações com pessoas e saberes no cotidiano em que, pelo exercício da palavra, fala e linguagem o cotidiano e o passado são apresentados, examinados e imbuídos de significado a partir da experiência histórica e da Ancestralidade. A palavra e a fala que tem a Ancestralidade como seu fio condutor internalizam-se para a constituição do próprio Ser, que realiza consigo mesmo o fundamento existencial do coletivo que lhe ampara, se examinando junto à Ancestralidade como *modus* de existência. Como processo educativo cotidiano, acontece em um contexto de Diáspora, consequência da ruptura e epistemicídio coloniais. Todo Saber passa pela experiência. Para que os fundamentos civilizatórios da Matrizes Africanas e Afrodiáspóricas não sejam reduzidos a um conhecimento nos moldes da Modernidade, a experiência cotidiana do presente e do passado é ritualizada e articulada em comunidade, compondo os repertórios simbólicos e orais. Desta forma, os momentos de relações, que no contexto de uma tradição acionam esses repertórios orais e elementos simbólicos em conversas, ensaios, festas, apresentações, ritos etc., configuram-se como a possibilidade de contato e convivência com a forma com que a Ancestralidade operou no antes, mas agindo no agora ressignificado, provocando o deslocamento no espiralar temporal. O cotidiano na Tradição Oral de Matriz Africana tem em suas experiências educativas imersões, vivências nas quais a relação espiralar da Ancestralidade com o presente é fator educativo. Ou seja, na educação pela Tradição Oral de Matriz Africana, o espiralar do Tempo é fundamento (po)ético da constituição do ser-saber.

## **1.2. Educação e Constituição Humana: tecituras em afroperspectiva e histórico-culturais**

A compreensão da Tradição Oral como processo de constituição humana significa distinguir como ela se situa em relação aos seus objetivos para a educação, às características de seus processos educativos, além do contraste com a proposta de educação de lógica escolarizada (ILLICH, 1985) e hegemônica da Modernidade. A Tradição Oral é composta de processos educativos que possibilitam formas de existência que se contrapõem ao esvaziamento do Ser, afirmando existências e consciência histórica de si, a partir da ancestralidade.

Entender a educação como processo de constituição humana parte da compreensão de que aquilo que somos, como nos relacionamos com o saber e com outras pessoas, a forma como percebemos e agimos no mundo, se compõe de forma dinâmica e no cotidiano, através das relações sociais, da relação com o ambiente, em um contexto cultural.

Esta concepção exige recusar, portanto, a ideia de comportamento humano como algo dado, que se manifestaria de forma automática em indivíduos da espécie humana, restando à educação as tarefas de depositar o conhecimento validado pela academia, e confirmar a moralidade natural do ser, zelada pela sociedade e pela família. Pelo contrário, ao longo das experiências ao longo da trajetória de vida, das características da cultura e da agência das pessoas interferindo sobre si e seu ambiente, que a humanidade é constituída. Desde o andar sobre as pernas às formas com que se senta, a forma como realizamos gestos e expressão do corpo, o exercício de línguas, a compreensão do mundo, as formas de se expressar e pensar etc., tudo é inscrito e transformado em contexto.

[Entendo] 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. [...] a vida é 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. (Daniela Barros Pontes e SILVA, 2017, p. 57)

A forma como um contexto cultural está organizado proporciona os elementos com os quais as pessoas podem constituir sua existência. Portanto, conhecer as características, contradições e elementos de um contexto cultural é necessário para entender como as experiências no cotidiano se configuram como processos educativos, que resultam em maneiras de viver e se comportar.

Por exemplo, na sociedade moderna, que hipervaloriza o racionalismo como forma ideal de humano, há um processo sistemático – e cotidiano – de escolarização dos corpos (Alberto Roberto COSTA, 2018). As pessoas são afetadas por esta organização social de maneiras diferentes, a depender da agência e da localização social interseccional que estão inscritas. Isto implica em rejeitar um determinismo biológico, de que o desenvolvimento natural leva as pessoas a tal composição de si; e também rejeita um determinismo cultural, porque há impactos diferentes, processos de transformação e oposição. Por isso não basta saber como se caracteriza uma determinada cultura, mas compreender como seus

fundamentos tornam-se processos educativos ao longo das relações com pessoas e com o ambiente.

Seguindo o exemplo, se observa no Ocidente a docilização dos corpos para o racionalismo e os estereótipos de gênero desde a forma com que as pessoas têm que se portar em casa, até a forma como se organiza o dia a dia na escola, no ambiente público e até na regulação das expectativas que podem imaginar sua corporeidade. Não há expressamente informado, durante a longa trajetória escolar, um momento dedicado exclusivamente a educar as restrições ao corpo, aos corpos. Por ser elemento cultural no modelo escolarizado de educação, que informa o que é o humano “universal”, manifesta-se como processo educativo nas várias circunstâncias do viver.

E nesse contexto o papel da educação institucional é o de justificar esta visão de mundo, e esta forma específica de humanidade, a partir dos critérios pela diplomação do racionalismo e pelo mito da ideologia meritocrática que premia com privilégios as formas hegemônicas e dóceis de gênero. A institucionalização da educação na Modernidade, portanto, normatiza a concepção eurocêntrica de humano, e estabelece uma escala de valorização e conquista para premiar a forma mais bem-sucedida de alcançá-la, sem questioná-la.

A escola não é, de forma alguma, a única instituição moderna que tem por finalidade primordial bitolar a visão humana da realidade. O secreto currículo da vida familiar, do recrutamento militar, da assistência médica, do assim chamado profissionalismo, ou dos meios de comunicação de massa têm importante papel na manipulação institucional da cosmovisão humana, linguagem e demandas. Mas a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, pois unicamente ela está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente, tenta fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos — sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a natureza — dependente de um processo pré-empacotado. (Ivan ILLICH, 1985, p. 60)

Ivan Illich compreende a escolarização da educação como a difusora da mentalidade escolarizada, como característica estruturante da Modernidade. Ou seja, a lógica da escolarização se reflete e retroalimenta a cosmovisão ocidental moderna: hierarquiza as formas de ser, hierarquizando as formas de saber como organização do poder, desde o estabelecimento do humano até a sua deslegitimação.

A educação escolarizada se estabelece no Brasil, a partir da expansão da colonização europeia. Durante o mesmo processo histórico colonial o racismo torna-se elemento que

informa as culturas e relações sociais, identifica a branquitude como a lógica de humanidade legítima. Subalterniza, demoniza e tenta extinguir as culturas africanas e afro-diaspóricas, com a intenção de desfazer as possibilidades de constituição humana que não seja aquela eurocêntrica e racista, exercício de poder este, que é confrontado pela Tradição Oral como processo educativo.

[No racismo] assiste-se à destruição dos valores culturais, das modalidades de existência. A linguagem, o vestuário, as técnicas são desvalorizados. [...] A primeira necessidade é a escravização, no sentido mais rigoroso, da população autóctone.

Para isso, é preciso destruir os seus sistemas de referência. A expropriação, o despojamento, a rapina, o assassinio objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos esquemas culturais ou, pelo menos, condicionam essa pilhagem. O panorama social é desestruturado, os valores ridicularizados, esmagados, esvaziados.

Desmoronadas, as linhas de força já não ordenam. Frente a elas, um novo conjunto, imposto, não proposto, mas afirmado, com todo o seu peso de canhões e de sabres.

No entanto, a implantação do regime colonial não traz consigo a morte da cultura autóctone. Pelo contrário, a observação histórica diz-nos que o objetivo procurado é mais uma agonia continuada do que um desaparecimento total da cultura preexistente. Esta cultura, outrora viva e aberta ao futuro, fecha-se, aprisionada no estatuto colonial, estrangulada pela canga da opressão. Presente e simultaneamente mumificada, depõe contra os seus membros. (Frantz FANON, 2018, p. 80)

O racismo estabeleceu no passado, e estabelece no presente, a subalternização, o genocídio e o epistemicídio da população preta e seus referenciais civilizatórios. A reorganização destes referenciais e grupos populacionais forçada pela Diáspora resultou na alteração e reestruturação, até o presente, de culturas, tradições, modos de organização social, familiar e fraternidades coletivas negras. Na Diáspora há um desafio constante e desigual entre o racismo e as tentativas de resistir e existir da população preta, que impacta os processos de constituição humana das pessoas, ao apresentar diferentes tendências de organização cultural e processos educativos em conflito.

“Nosso problema é a desintegração de um senso de pessoa. Pura e simplesmente, chegamos a um ponto em nossa história em que fomos socializados para nos vermos como indivíduos culturalmente neutros. Nós socializamos nossos filhos para serem da mesma maneira. À medida que nos tornamos cada vez mais isolados, sozinhos e culturalmente indefinidos, perdemos a capacidade de ver os problemas do grupo. Gradualmente, o sentimento de pertencimento diminui para muitos de nós, então dificilmente existe um nós” (Aja HILLIARD III, 19995, p. 4-5).

Durante todo o percurso de vida, desde a infância, há a exposição à educação branca eurocêntrica que age nas relações sociais, instituições como a escola e a universidade, ocupando o imaginário social do que é cidadania, beleza, saber etc. Para se contrapor a uma assimetria estrutural de racialização, não basta ter a informação de que as culturas negras existem e resistem, pois isso pode redundar em estereótipos informados pela própria branquitude. A interrupção contínua de referências negras, seja pelos ataques às vidas, comunidades ou saberes, reforça o caráter contraditório da formação na Diáspora.

Amos Wilson (2022) aponta que a educação, as políticas e o conhecimento Modernos insistem em tratar as crianças pretas como se fossem crianças brancas, só que pintadas de preto. Para as crianças pretas o corpo, a aparência, a família, a comunidade, a ancestralidade, a cultura, e até mesmo o interesse em se aprofundar em sua história, são mero “acidente”. Por serem “apenas” crianças, que fazem parte de um todo universal e abstrato imaginário de infância, deveriam ter as melhores oportunidades, condições, materiais e estruturas para se desenvolver, condições estas que tipicamente são encontradas no percurso de crianças brancas. A partir daí o próprio padrão de desenvolvimento humano branco, eurocêntrico e patriarcal torna-se aquilo que toda criança preta deveria ser e se tornar, justificando a transferência da situação de privilégio para o confinamento da existência, concretizando o próprio epistemicídio da pessoa e cultura negras.

Há um grande segmento influente da comunidade preta e da comunidade de psicólogos desenvolvimentistas sociais, sociólogos etc. que assumem, sem questionar, que, exceto pela cor da pele e diferenças econômicas, a criança preta é igual à criança branca. Em outras palavras, a criança preta é uma criança branca que “acontece” ser pintada de preto. Essa suposição não examinada, quando levada à sua conclusão lógica, como tantas vezes tem acontecido, implica que o que é bom para a criança branca (particularmente a criança branca de classe média), é igualmente bom para a criança preta. Além disso, implica que a criança de classe média representa tudo o que é superior e que a criança preta se beneficiaria com a imitação de perto de sua contraparte branca. Consequentemente, os padrões de desenvolvimento mental e físico da criança branca de classe média se tornaram o padrão de excelência pelo qual a criança preta deve ser avaliada. (Amos WILSON, 2022, p. 15)

Ao interpretar que a criança preta não é uma criança branca pintada de preto, Amos Wilson aponta para a relevância – invisibilizada – de que a criança preta não é, ontologicamente, a mesma criança que a branca ocidental, pois o caminho filogenético e

ontogenético de crianças brancas e pretas não são os mesmos, ainda que sejam ambas crianças humanas. A estrutura racista que homogeneiza a diversificação das existências não é problematizada, mas coloca a própria homogeneidade como a resolução, reforçando o pacto narcísico da branquitude (Cida BENTO, 2022). Os sofrimentos causados por uma educação racista são minimizados, ridicularizados, silenciados.

“[...] a criança preta é tratada como uma reflexão tardia, como um contraste da criança branca, nunca como um assunto por si só. Ignorar a raça e suas muitas ramificações ao lidar com os problemas educacionais, emocionais ou o que quer que seja da criança preta, é o mesmo que ignorar a própria criança [...]” (Amos WILSON, 2022, p. 18).

O psicólogo Amos Wilson identifica três variáveis que influenciam negativamente o desenvolvimento da criança preta. São: a natureza cronicamente frustrada da vida preta – sempre em posição subalternizada em relação à branquitude; a natureza restrita do mundo preto – para sobreviver é necessário aprender e se comportar de acordo com as regras do jogo do mundo branco; e a natureza esquizoide da existência preta. O autor define esta variável pelas seguintes palavras:

O povo preto na América não pertence a nenhuma cultura funcional, coerente e coesa. Ele não pertence nem à cultura branca nem a uma que possa chamar de sua. Culturalmente falando, pretos existem entre “o demônio” do mundo branco dominante, ao qual eles não estão destinados a pertencer totalmente, e “o mar azul profundo” do mundo preto atualmente disfuncional, ao qual ele também não tem permissão para pertencer. Ele é vítima de ambos os mundos, e até agora não encontrou uma saída positiva para este dilema esmagador. O homem preto de hoje é apenas parcialmente preto. A outra parte dele é branca. Essas duas partes, que na maioria das vezes puxa uma contra a outra, compõem virtualmente a totalidade do corpo e da mente preta. Assim, o homem preto é uma “personalidade dividida”, uma personalidade esquizoide que tenta operar simultaneamente com dois conjuntos de necessidades, pulsões, impulsos, valores, tradições culturais, formas de pensar etc., mutuamente incompatíveis. (Amos WILSON, 2022, p. 75)

A característica esquizoide, o não-pertencimento, provoca marcas desde a infância sobre toda a personalidade. Assim, a personalidade esquizoide é construída no mesmo fluxo vivido cotidiano em que poderia se desenvolver a criança preta na sua potencialidade. Ou seja, a infância experienciada, é uma infância esquizoide.

As teorias da psicologia do desenvolvimento e educação, especialmente a teoria histórico-cultural (2003), destacam a brincadeira infantil como a atividade-guia para o desenvolvimento da criança. Os elementos do ambiente, os complexos organizativos de

mundo através das palavras, e principalmente os papéis sociais desempenhados pelas pessoas são acionados pelas crianças na brincadeira de faz de conta, a partir dos próprios interesses das crianças.

O exercício destas experiências sociais é internalizado, consolidando a visão de mundo e percepções da criança. Nas palavras de Vigotski, a atividade infantil constitui “as características internas fundamentais de sua futura experiência, que a ajudará a realizar na vida o que treina através da brincadeira [...] Quando brinca com bonecas, a menina não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a se sentir mãe” (2003, p. 105). A brincadeira, quando analisada pelo traço esquizoide na criança preta, informa que desde as primeiras formas de organizar o mundo, as crianças são conduzidas a não caber no mundo, nem em si mesmas.

Em seu brincar dramático e imitativo, brincar onde [a criança] se imagina a encarnação de alguma lenda, cultura, folclore, história em quadrinhos, TV ou herói de filme, brincar durante o qual se imitam os modos de comportamento desses heróis e figuras, a criança tende a se identificar com o herói ou figura copiada. [...] Um dos resultados de tal comportamento lúdico é que partes do comportamento imitado e os valores, atitudes e padrões que eles implicam podem tornar-se parte permanente da personalidade da criança e podem influenciar seu próprio comportamento, valores, atitudes e padrões tanto de forma consciente quanto inconsciente. [...]

Uma vez que os heróis culturais, figuras e seus mundos que atuam na América são virtualmente todos brancos, isso significaria que, quando a criança preta Americana imita e se identifica com eles e introjeta o comportamento, valores, atitudes etc., eles implicam, na medida em que tais comportamentos, valores, atitudes etc., introjetados, não se “encaixam” dentro de sua própria realidade psicossocial e contém elementos que degradam seu próprio eu físico, cultural, étnico, suas atividades lúdicas são de natureza “esquizoide”. (Amos WILSON, 2022, p. 152)

Para lidar com as experiências antagônicas, o autor Walter Mignolo (2003; 2008; 2015) propõe a ideia de epistemologia/ pensamento/ identidade fronteira ou liminares. Desenvolve a ideia de que a colonialidade não é onipotente, e que seu poder homogeneizante deixa brechas, rachaduras, pelas quais surgem formas de se insurgir que estão para além da dualidade de ser completamente absorvido pela Colonialidade, ou ser em completo isolamento do mundo Moderno/Colonial. A possibilidade de uma postura de fronteira é um local que admite ambiguidade, em que se exercita estar na Colonialidade – o que é uma



imposição da distribuição do poder –, mas posicionar-se epistemologicamente, identitariamente, contra ela.

Uma epistemologia de fronteira supõe a capacidade de se contrapor a uma organização sistemática e assassina. Quanto maior for o afastamento de referenciais relacionais e processos educativos pretos e afroreferenciados, menores as chances de compreender e se constituir como pessoa em combate à sociedade racista e esquizoide. Isto ajuda a compreender, por exemplo, a forma com que experiências de aquilombamentos, terreiros, expressões culturais tradicionais, favorecem epistemologias que se colocam em contraposição à dominação racista. Nestes contextos de matriz africana a Tradição Oral é estratégia de territorialização, é processo educativo de constituição humana e sistema de pensamento que oferece outra organização de mundo, desde a concepção de coletividade, de ancestralidade, até elementos para o brincar, para os ofícios, para os relacionamentos com as pessoas e o ambiente.

Por este motivo uma das principais estratégias da concepção de humano do Ocidente Moderno é o rompimento da consciência histórica. Desfazer laços ancestrais, desfazer famílias, desfazer comunidades de referência, desfazer as pessoas que guardam memória e história é *modus operandi* da violência racial sobre ontologias Outras.

A proposta europeia de ser humano coloca-se numa disposição linear, cumulativa e crescente. Não há interesse no passado que, inadequado e arcaico, será substituído pelo novo. Sem referência anterior, toda ação presente e futura está desprendida de compassos morais para a autorreflexão de uma comunidade, e das pessoas. “A história pode se tornar uma base para a autocrítica, autocompreensão e, mais importante, para a compreensão dos fundamentos e da psicologia dos outros. Quando a história não é ensinada corretamente, somos deixados a seguir as ordens e a apenas nos arrastar para o nosso trabalho, nosso emprego, sem saber as razões. No entanto, nos arrastarmos para nossos empregos não garantiu nosso futuro” (Amos WILSON, 2021, p. 60).

A ignorância dos europeus sobre a sua história tem um resultado diferente do rompimento da população preta da sua história e ancestralidade, já que esta “não é apenas escrita em livros, mas está contida em todas as facetas da vida” (Amos WILSON, 2021, p. 61). A primazia da individualidade, da universalidade ingênua, do esquecimento do passado e do coletivo são a forma de estar em perpétua marcha para o futuro que se desata de qualquer elemento partilhado e comunal. A imposição desta percepção epistemológica, temporal e de

convivência se opõe a ontologias de matriz africana e diaspóricas, de forma contrária às metodologias da Tradição Oral.

O que estamos dizendo aqui? O hipnotizador, manipulando a atitude desse homem em relação ao passado, manipulou sua consciência, capacidades e habilidades reais. [...] Teve problemas para encontrar significado na vida, perdeu o senso de propósito na vida. [...] *As pessoas que manipulam o passado e o presente manipulam a mentalidade, a sanidade, o contato e a habilidade de lidar com a realidade.* Em outras palavras, a manipulação da história cria efeitos reais na personalidade individual. Nossa história que não está sendo ensinada para nós corretamente garante que nosso potencial será para sempre subdesenvolvido como povo e que não desafiaremos aqueles que nos dominam.

[...] Essa é uma das regras não escritas. Eles lhe ensinarão matemática e ciências e assim por diante, na mediada em que você esqueça o quê e quem você é – sua história – e esqueça sua conexão com seu povo. Porque é somente quando você está desconectado que pode ser útil para alienígenas. Você não pode usar o conhecimento alienado para si mesmo. O conhecimento deve estar conectado e contido em uma estrutura histórica, em uma estrutura cultural, e poder trabalhar para um povo em particular. (Amos WILSON, 2021, p. 88-89)

Portanto, no Ocidente moderno há um processo planejado, normatizado e com reforço constante para que as pessoas sintam dificuldade ou não sejam capazes de se situarem historicamente, a não pensar sobre si e seu modo de se comportar em contexto de vida, nem em contexto histórico. A colonialidade opera e sustenta os obstáculos e lacunas que interditam o *como* pensar sobre si, tendo em vista que refletir sobre a própria existência, como outros fenômenos humanos, exige educação, exercício constante para fixação e aprimoramento, e um sistema simbólico de referências que permita uma percepção de si que não parta de um julgamento disciplinar, mas a partir de critérios informativos. Caracteriza-se a organização social civilizatória da branquitude moderna, que não se examina, que se fecha às muitas formas de percepção de seu contexto e seu passado, vulnerável ao controle e reprodução das estruturas de poder.

A psicologia afrocentrada também assinala, para além da caracterização do epistemicídio, da subalternização e do rompimento da consciência histórica, a experiência educativa em comunidades negras que é orientada por práticas sociais e fundamentos afroreferenciados, a começar pela estruturação/ restauração do aspecto coletivo que permite que as gerações possam *vivenciar* em seu cotidiano experiências, relações e dimensões pretas. Ou seja, para além da articulação da cultura negra somente como conhecimento, o que se aproxima do encapsulamento Ocidental eurocêntrico, há mais camadas que

possibilitam a brincadeira, a cultura, a culinária, o exercício de valores etc. a partir de uma comunalidade que significa a experiência de vida. “A salvação para as crianças que buscamos deve começar com foco na parentalidade e na função de parentalidade que pode ser desempenhada por qualquer adulto. É preciso preparação especial para uma comunidade servir como figura pai ou mãe. Portanto, nosso objetivo deve ser a socialização cultural dos pais e da comunidade, a fim de aumentar nossa capacidade de fazer nosso trabalho” (Aja HILLIARD III, 1995, p. 12).

Em comunidade é possível articular modos de vida para além da cultura branca supostamente universal para pessoas que “acontecem” serem pintadas de preto. É possível articular outras ontologias, ou seja, outras formas de constituir humanidade, e que vão orientar a educação a partir destes outros referenciais.

Tudo o que existe são, portanto, diferentes expressões concretas de Ntu. Com efeito, ‘Ser’ é ser espírito em uma realidade de espírito. FuKiau (2003: 8) esclarece ainda que, como um sol nascente, o ser humano ou MuNtu é uma experiência de “desdobramento tríplice” nos reinos do ainda por viver, vivendo e depois de viver. Ele observa que um ser humano é um sol vivo (energia), possuindo espírito 'conhecedor e cognoscível' (energia) através do qual o espírito na forma humana tem uma relação duradoura com o universo total perceptível e ponderável. Mkhize (2004) argumenta que UbuNtu (pessoalidade) é uma realização e manifestação concreta e prática das próprias responsabilidades e deveres dentro do contexto de uma comunidade que possui valores sociais e culturais que governam os relacionamentos. O UbuNtu está, portanto, associado a vários valores positivos, como carinho, hospitalidade, compaixão, humanidade e ser humano. É a expressão de um senso de conexão (Nussbaum 2003; Gade 2011) que se manifesta na qualidade de estar com os outros e se relacionar com eles dentro de um contexto sociocultural (Edwards 2015).

UbuNtu (pessoalidade) é um atributo relacional que deve ser entendida dentro da estrutura da comunidade da qual uma pessoa é membro (Mkhize 2004; Edwards 2015). Dado que o self na cosmovisão africana é definido relacionalmente em termos de família e comunidade, a personalidade não pode ser definida apenas em termos de atributos físicos ou psicológicos. Em vez de inferir a personalidade a partir de atributos internos, ela é inferida do relacionamento de uma pessoa com os outros em um contexto sociocultural. ‘Pessoalidade’ é uma afirmação ontológica da existência e conexão com outras pessoas como o pináculo do que significa ser HUMANO. Assim, uma pessoa não se torna uma pessoa isoladamente como indivíduo, mas sim através da participação e engajamento em uma comunidade de pessoas. Introduzindo um elemento de dinamismo, Mkhize (2004) vê a personalidade como “um devir”. É um processo aberto no qual a personalidade pode ser alcançada, perdida e recuperada em resposta a dinâmicas contextuais. (Wade NOBLES; Lesiba BALOYI; Tholene SODI, s/d, p. 6)

O caráter singular que permeia contextos cuja base é dada pela Tradição Oral de Matriz Africana é que os processos educativos têm como fio condutor a consciência e exercício da Ancestralidade, que se funde ao pensamento, palavra e fala, estabelecendo um modo de se comportar que aqui é reconhecido como processo educativo de ser-saber. A Oralidade acontece no cotidiano, de momentos de convívio a momentos rituais, de momentos de ensaio a momentos de demonstração pública.

Nestes diversos contextos as pessoas detentoras de tradições de Matriz Africana se comunicam através das linguagens, dos exemplos, da história de suas tradições, famílias e de seu povo, nas múltiplas compreensões da Ancestralidade. Os processos educativos da Tradição Oral promovem a internalização da propriedade cultural da ancestralidade – simbolização e consciência histórica – a constituição humana das pessoas.

A Ancestralidade é internalizada e torna-se fundamental para a existência do ser ao ser estabelecida como referência para a compreensão de si, e para a compreensão de sua ação no mundo, em todos os aspectos da vida e do cotidiano: uma pessoa que sabe; uma pessoa que se sabe como parte do espiralar ancestral – por isso sua vida e ações devem se orientar para o melhor caminho, considerando o que ensinam os que vieram antes e a responsabilidade de compor o quadro de experiência e ancestralidade que informa o processo educativo de constituição humana de outras pessoas.

Essa é uma forma de educar que se volta para a constante e volitiva ação de autoanálise como estrutura de pensamento. Ou seja, é parte da forma de sentipensar o autocuidado de verificação da própria conduta para manter-se no bom caminho orientado pelo coletivo antes-agora. Essa curadoria de si é princípio ético da Oralidade enquanto educação.

Internalização é o nome dado pela teoria histórico-cultural para se referir à característica geral dos processos educativos com que as pessoas compõem suas identidades, comportamentos, personalidade, subjetividade, a partir das experiências simbólicas de seu contexto cultural. As relações sociais e as relações com o meio estruturam a forma particular com que cada pessoa compõe a sua percepção e atuação no mundo. Não há determinação prévia, biológica, da forma como uma pessoa irá se compor e se transformar ao longo da vida. Esta trajetória está ligada ao contexto educativo em constante relação com as próprias ações, vontades e interesses de cada pessoa.

Por isso Vigotski afirma que ‘eu me relaciono comigo da forma com que outras pessoas se relacionaram comigo’. Dois processos são importantes para caracterizar a

internalização de relações sociais como formas de constituição da pessoa, a relação entre pensamento e fala, e a brincadeira na infância, que já foi mencionada anteriormente. Serão abordadas experiências educativas de desenvolvimento humano na infância, mas que caracterizam a educação para todas as pessoas envolvidas em determinado contexto, levando em conta também o que já foi assinalado, que as pessoas estão em constante transformação pessoal, em contextos tradicionais que as pessoas tanto se educam quanto são referências para a educação das demais cotidianamente.

Na brincadeira que envolve criação e imaginação, de faz de conta, as referências de comportamento social e interpretação de mundo que compõem o ambiente são evocadas, transformadas, negociadas e confrontadas entre as crianças. Ao brincar, exercitam, confirmam, e até mesmo subvertem os papéis sociais, a forma de se comportar, as relações típicas entre segmentos sociais.

Para além de estar ao redor destes elementos simbólicos que organizam relações, podem vivenciá-los, exercitar suas nuances, e marcá-los como organizadores da própria conduta. Em contextos de Tradição Oral de Matriz Africana a brincadeira aproxima as crianças dos referenciais tradicionais pelo que informam como modos de existir e se relacionar. Isto distancia os preconceitos do estranhamento, subalternização e demonização típicos da sociedade racista, que já não são a visão de mundo predominante como no Ocidente, mas um dos elementos presentes no mundo, o que tensiona e abre caminho para uma organização de si mais próxima da sua cultura tradicional.

Um trecho do estudo etnográfico de Christiane Falcão que abordou crianças no terreiro de Candomblé ketu Ilê Axé Omin Mafé em Sergipe pode auxiliar a compreender a brincadeira em contexto de Oralidade. Ao brincar as crianças compreendem e inscrevem em si elementos de seu contexto, como a língua, os conhecimentos, a consciência de sua identidade religiosa, as relações entre diferentes hierarquias como da senioridade, e família, por exemplo.

[...] conheci Larissa com 10 anos e a via dançar nas giras do candomblé de sua avó.[...] Larissa sempre brinca de estar “espiritada”, por uma vez tendo tentando me enganar que estaria em estado de erê e a me pedir uma moeda, como fazem os erês. Sabe muitas músicas e danças, e ela sempre foi mais uma colaboradora do meu trabalho fotográfico. (Christiane FALCÃO, 2010, p. 60) [...]

A terceira geração, a dos netos do primeiro casal, cresceu sem o medo da religião, olhando e participando desde a pequena infância dos rituais e celebrações. Em entrevista, Regiane afirma que vê com bons olhos essa inserção das crianças desde cedo na religião, pois que compara essa

inserção com o catecismo católico. O problema, para ela, é que as crianças passam a saber demais, e sabem até mais que alguns filhos-de-santo mais velhos, o que para Regiane é quase uma vergonha, além de que as crianças tornariam públicos alguns segredos quando de suas brincadeiras. Regiane conta que é comum os sobrinhos e sua filha brincarem de Candomblé na escola, e que às vezes eles banalizam procedimentos muito caros à religião. Para Camilo, as brincadeiras de Candomblé são uma forma de assumir a religião de sua família, a qual nem ele nem seus primos parecem ter vergonha. Carol chama de “burros” os colegas que falam mal do Candomblé. Regiane fala de filhos de santo com mais de sete anos de santo que não sabem certos procedimentos que sua filha Carol de 10 anos sabe. Cristina já olha isso com mais orgulho em dizer que seus filhos e sobrinhos sabem muito mais de religião do que os filhos de santo de sua mãe, porque as crianças, nas palavras de Cristina, “vivem o Candomblé”.

Dos dois pontos de vista uma coisa parece certa; as crianças sabem mais que alguns adultos no terreiro. O lugar delas no Candomblé é em vantagem em relação a alguns filhos de santo, estes já velhos no santo. O lugar delas é um lugar que as considera detentoras de um saber e esse saber estrutura uma forma de hierarquia entre aqueles que sabem mais e aqueles que sabem menos.

Isso não significa que as crianças dão ordens expressas e são obedecidas, pois a estrutura familiar de sangue controla isso. (Christiane FALCÃO, 2010, p. 63)

A brincadeira toma profundidade, pois não está relacionada aos limites da concepção hegemônica de infância consolidados pela Modernidade. A brincadeira não se reduz ao onírico, relacionado ao sonhar, ao inconsciente, ao devaneio. Também não se reduz ao lúdico, seja no sentido usual do português brasileiro relacionado ao que é divertido, seja relacionado a brincar, ou enganar, a dissociar da realidade. A brincadeira não é uma forma de se colocar à margem das relações mas, pelo contrário, é uma forma de exercitá-las, de deixar-se permear pela cultura e também ter atuação sobre sua cultura e seu meio.

A organização social da brincadeira nos contextos de Tradição Oral de Matriz Africana é diferente da Modernidade. Pela organização eurocêntrica hegemônica a criança é preservada do mundo adulto, resguardada a sua pureza, que é confrontada abruptamente pelas responsabilidades da maioridade. De muitas formas, no Ocidente, a brincadeira infantil apresenta-se como uma resistência ao confinamento e ao disciplinamento das crianças. Na Matriz Africana as crianças são tão participantes, detentoras e articuladoras legítimas de suas tradições quanto qualquer outro perfil social.

As características, restrições e liberdades da infância não são limites de caráter absoluto, mas marcadores sociais que estão em situação de relação e negociação com outros marcadores sociais como a senioridade, o cargo, a família etc. Parte significativa da sua experiência é pertencer, ser uma pessoa detentora e responsável pela sua tradição, e portanto

constituir seu desenvolvimento como Ancestralidade. Nesta direção temos a reflexão apresentada por Núbia Pereira de Magalhães Gomes e Edimilson de Almeida Pereira sobre a Comunidade dos Arturos:

As crianças não se retraem diante do relato de Geraldo Arthur Camilo [Rei Congo dos Arturos], ao contrário, buscam no Velho Rei a confirmação para seu aprendizado. A oralidade funciona como veículo de conhecimentos que mobilizam a memória dos indivíduos, garantindo a existência da Comunidade. Nas brincadeiras de roda as mães e as crianças giram no mesmo ritmo do canto. A convivência se manifesta como um jogo que depende do Outro para realizarse. A diversão adquire o traço didático que orienta a criança para a necessidade de relacionar-se com o grupo do qual participa. A casa paterna é o local de passagem de todas as crianças. Da cozinha de Maria do Rosário da Silva (Induca) e Izaíra Maria da Silva (Tita) saem os biscoitos e os conselhos compartilhados pelos pequenos e pelos adultos. Sob o teto do Pai Arthur Camilo Silvério são ouvidas as narrativas sobre as guardas de Congo e Moçambique e os nomes dos capitães ocupam o espaço da casa. Para as crianças isso representa uma outra espécie de aula: a que tem os seus familiares como protagonistas da história.

De certo modo, a experiência das crianças nos Arturos significa o foco de maior tensão entre a cultura dos antepassados e a cultura do mundo moderno. A criança vive o estado de aprendizagem e a vida lhe apresenta simultaneamente diferentes modelos de educação e de comportamento. A tensão gerada nesse encontro talvez se resolva com um método semelhante àquele desenvolvido pelos adultos: o de engajar-se no mundo contemporâneo, mas tendo o ensinamento dos antepassados como anteparo de todas as iniciativas. (Núbia GOMES; Edimilson de Almeida PEREIRA, 2000, p. 200)

Outro processo importante para a internalização social que configura a constituição humana é a relação entre a fala e o pensamento. Ao estudar o desenvolvimento infantil Vigotski (2007) expõe que o pensamento é resultado do processo de internalização da prática social de falar no ambiente das crianças e com elas. A criança é recepcionada e introduzida em um mundo que possui significado antes dela. A forma com que as pessoas utilizam a palavra para significar o ambiente ao seu redor, desde a forma mais básica como o nome das coisas, como quarto, mãe, pai, cama etc. torna-se a forma com que a criança irá organizar as dimensões da sua experiência. Saber identificar ou chamar a pessoa mãe é apenas um aspecto.

A palavra reúne um complexo que vai desde a própria pessoa, quanto os sentimentos envolvidos, quanto as atividades que são realizadas em conjunto, entre outros. Com o passar do tempo e a complexificação da polissemia de significados ofertada pela cultura em seus conceitos, a palavra reúne verdadeiras formas de sentir, organizar e distinguir o mundo.

Como diz o autor, a palavra é um microcosmo da consciência humana. Sobre esta discussão, abordo o contexto da Chegança de Marujos de Saubara-BA:

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. (Daniela Barros Pontes e SILVA, 2017, p. 186)

Ao mesmo tempo que os significados da palavra são identificados e aprofundados, as crianças também se dão conta de contextos de convivência. A forma como se dirige a fala para se relacionar com as crianças torna-se a forma com que as crianças vão relacionar consigo mesmas. A relação social interpessoal – como a instrução de uma outra pessoa “vá pegar a bola” – torna-se uma relação social consigo mesma, internalizada, quando a criança opera a fala em voz alta consigo mesma, chamada de fala egocêntrica – “vou pegar a bola”. A forma de mobilizar o esforço, o corpo, a vontade, reproduzem a relação estabelecida em meio cultural. A operação da fala da criança consigo mesma é o próprio pensamento, só que em voz alta.

A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. Por isso, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto (Lev VIGOTSKI, 2001, p. 412)

Dito de outra forma, não há relação de causa e efeito, anterioridade e posterioridade: pensamento e fala coincidem. Com o exercício cotidiano a criança se atenta que falar consigo mesma não é necessário para orientar a sua ação. A fala egocêntrica não some. Ela torna-se pensamento, sem vocalização externa, ou como define Vigotski, torna-se *fala interna*.

O uso da linguagem falada expande tremendamente o mundo da criança. O mundo é decodificado e diferenciado por meio do uso fenomenalmente



crescente da linguagem pela criança. A linguagem passa a significar coisas, ações e estados psicológicos em termos de passado, presente e futuro. (Amos WILSON, 2022, p. 204)

Da mesma forma os referenciais simbólicos, os sentidos polissêmicos e organizações de mundo proporcionadas pela linguagem estão nas experiências do cotidiano, organizando, interferindo e mobilizando a forma como as pessoas e comunidades se relacionam e, por consequência, concluem na internalização da sua forma de existir.

Portanto, quando se fala em termos como Ancestralidade em um contexto de Matriz Africana, é difícil apontar aquele momento específico em que a sua educação, consciência, abordagem educativa explícita acontecem, porque não está em um programa escolarizado de educação. Acontece no cotidiano e a todo o tempo, porque está vinculado à experiência total da comunidade tradicional. A partilha de uma narrativa mitológica, a partilha da história da família, a narração de uma performance são tão importantes em seu sentido como processo educativo quanto as conversas do cotidiano, a observação reflexiva, os momentos de fazer comida e comer, a forma de dormir etc.

Um elemento muito importante da tradição oral que a distingue da tradição visual é a centralidade em um falante no primeiro caso e sua dispensabilidade no segundo caso. [...] Esta característica é a considerável “orientação às pessoas” da cultura africana. Experiências são significativas na medida em que elas se relacionam às pessoas de alguma maneira muito direta. [...] A meio dual da palavra falada e a presença da pessoa serve para motivar, informar, e inspirar pessoas africanas. É interessante notar que muita da resposta da plateia ao orador é incidente ao conteúdo verbal da mensagem. O ritmo e a cadência do narrador são tão importantes quanto o conteúdo. Para comunicação eficaz, seria de esperar que exista uma correlação entre o ritmo e conteúdo, ou a mensagem e o meio. (Na'im AKBAR, 2003, p. 7-8)

Quando um determinado elemento cultural passa a ser conhecido com vinculação à Ancestralidade, não acontece apenas o fato deste elemento entrar para o repertório da pessoa detentora de tradição em contexto de Oralidade. A Ancestralidade é uma forma de atribuir significados para a relação com as pessoas, com o ambiente, com antecessores e antecessoras, com o passado e a consciência histórica.

[...] códigos linguísticos tendem a “adaptar” a percepção do indivíduo sobre seu ambiente psicossocial, econômico e geofísico e sua forma de lidar com os problemas em geral. Códigos linguísticos moldam, até certo ponto, estilo e orientação cognitiva. [...] Devemos lembrar que um

segmento muito grande do processo de socialização é realizado em termos de linguagem. O código linguístico é o principal meio de socialização. O código linguístico, seja ele elaborado e universalista ou restrito e concretista, por sua forte influência na consciência, sentimentos e comportamento, é um importante fator determinante no desenvolvimento e funcionamento do estilo e orientação motivacional, comportamental e cognitiva. (Amos WILSON, 2022, p. 275).

Portanto o processo educativo implica na internalização deste elemento cultural vinculado à Ancestralidade pela palavra no exercício simbólico da linguagem, acionar não somente “algo”, mas também toda uma relação social, cultural e ética. E também por ser internalizado, não carece de um esforço ou dedicação para combinar o elemento cultural com a Ancestralidade – as relações sociais já proporcionaram isto como algo presente no cotidiano, e em tudo, de forma que se torna parte constitutiva da própria forma de existir.

Como as crianças são filhas de toda uma comunidade – e não apenas de um casal (SOMÉ, 2007, p. 23-24), saber de sua genealogia implica em um comprometimento de toda essa comunidade na transmissão desse passado que aparece como uma atmosfera que envolve toda a experiência infantil, mas também de um presente que só o é em fundação dessa história tecida no passado. Essa postura demanda da comunidade, incluindo as crianças, um cuidado profundo com o presente, pois o que fizemos hoje, se tornará passado e, portanto, fundamental para a história comunitária. Há uma profunda interconexão entre o passado e o presente, assim como há uma profunda interconexão entre todos os existentes da realidade, para essa percepção tradicional africana. O fato de esse passado ser irrenunciável conforma uma série de obrigações morais para com a natureza e com a comunidade. Essas obrigações são um compromisso com a história, seus acertos e erros

, um projeto de comunidade que adquire sentido no tempo, trazendo uma experiência de aprendizado constante, na busca da construção da melhor história que se puder, pois será sempre *nossa*, e não temos como nos livrar dela. (wanderson flor do nascimento, 2020, p. 56-57)

A avaliação constante para o exercício da forma de se comportar por pessoas detentoras de tradições de Matriz Africanas também está relacionada ao exercício de valores civilizatórios por meio da linguagem. A linguagem e relação destrutivas, imprecisas ou distorcidas podem acarretar também em processos educativos danosos às pessoas.

Como apontado há algum tempo por Vigotski, a fala [...] é de origem social, isto é, é introduzida no indivíduo como resultado de suas interações com os outros (e como criança, com suas relações com os adultos). Portanto, é lógico que as relações humanas restritas, distorcidas e negativas (particularmente nos primeiros anos de desenvolvimento) e a fala engendrada por esses tipos de relações [...] como meio de regular o

comportamento, produz efeitos sociais e desajustamento intelectual. (Amos WILSON, 2022, p. 131)

As experiências referenciadas em contexto de Tradição Oral de Matriz Africana e a relação entre pensamento, linguagem e ancestralidade como fio condutor, configuram um processo educativo de constituição de um modo de exercício de si para uma coerência ética consciência-comportamento como forma de existência.

Para compreender este elemento é necessário explicitar que a psicologia da educação identifica tipos diferentes de experiência, em especial a *experiência duplicada*. A experiência direta – aquilo que presenciamos e sentimos diretamente; A experiência indireta ou social – aquilo que não presenciamos em primeira mão, mas conhecemos pelo compartilhamento por outros meios, como narrações, filmes, livros etc. e que incidem sobre as pessoas tão plenamente quanto as experiências diretas; A experiência duplicada, que é a forma de a pessoa se relacionar consigo mesma – quando pensa sobre o que fez, quando pensa sobre o que fará, quando imagina os passos para realizar uma determinada ação. A ação externa (fazer, falar, se movimentar, etc.) está implicada num passo anterior de mobilizar a sua ação. Esta mobilização é uma experiência, pois o corpo e o pensamento reagem ao confirmar, negar ou alterar a ação.

Esta duplicação da experiência não procura abrir uma divisão entre o que é uma “experiência teórica”, mental, e o que é uma “experiência prática”. Não há expressão do corpo que ignore os afetos, sentidos e pensamento, da mesma maneira que não há trabalho de uma mente alheio ao corpo que lhe dá suporte. O que o termo procura designar é que a antecipação de uma criação, forçosamente, não leva em consideração toda a carga e todo o esforço físico, racional e emocional empregados no momento da ação. Por outro lado, no momento da ação não se para de pensar e sentir, suscitando um determinado esforço mental novo, de maneira que não existe uma ação criadora em que apenas se executa. Pela experiência duplicada é possível entender a antecipação de uma tarefa, a programação de determinado itinerário de afazeres, ou o próprio trabalho da imaginação ou fantasia, mesmo que aconteçam em frações de segundo antes de sua possível exteriorização. Por exemplo, não é raro que uma pessoa antecipe rapidamente algo que queira falar, e constata quase imediatamente que deva usar outras palavras, ou que a sua antecipação não representa a sua intenção, que necessita ajustes, ou a pessoa pode mesmo mudar de ideia, e concluir que não deve falar nada. A experiência da fala, se ela for mesmo executada, é parte do mesmo processo que já estava em curso na antecipação da sua ideia, só que em outro momento, gerando um conjunto diferente de reações, configurando uma experiência diferente. O que o exemplo procura demonstrar é que a experiência duplicada é a relação social da pessoa consigo mesma. Por mais que uma ideia, objeto ou sensação não se concretizem, ou que se alterem na ação, são uma criação

da imaginação da pessoa, que reage a tais criações de maneira tão consequente quanto a algo exteriorizado (Saulo PEQUENO, 2020, p. 124-125)

A educação pela Tradição Oral de Matriz Africana proporciona a autorreflexão e a experiência duplicada – sobre o que a pessoa foi, sobre o que a pessoa está sendo, e o que a pessoa se tornará – como constituinte intrínseco da sua própria existência, a partir da Ancestralidade. Assim, a Oralidade proporciona uma relação específica com a memória, a partir da duplicação que, a princípio, é constitutiva de toda experiência humana. A educação pela Tradição Oral imprime uma relação particular desta experiência, ressignificando a relação com a memória como exercício de autorreflexão onde a Ancestralidade tem agência coincidente com a consciência. Esta experiência psicológica pessoal é a internalização do exercício cultural coletivo da Ancestralidade por meio da linguagem.

Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. *Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo.* Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. (Amadou HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p.168)

Em contextos de Tradição Oral de Matriz Africana tudo é sentido, pensado, consultado e analisado criteriosamente, tendo como base os fundamentos das tradições culturais, e dos exemplos de ações, posicionamentos, transformações e modos de viver da ancestralidade visível e invisível. Pela palavra, todo o cotidiano é imbuído de significado, de propósito, de história, de energia. E as pessoas, como parte da Natureza, como parte das tradições culturais, como integrantes da Ancestralidade, também devem sentir, pensar, consultar e analisar criteriosamente seu existir e agir com a mesma rigorosidade que os elementos do seu meio.

Portanto as pessoas estão em constante processo de autorreflexão. As pessoas realizam um exercício de alteridade consigo mesmas, percebendo-se como um Outro para que possam colocar seu passado, presente e futuro em alinhamento com os fundamentos da sua tradição e da Ancestralidade, estabelecendo uma tendência de coerência entre consciência (histórica e ancestral) e comportamento.

É importante destacar que não se trata de um estado de *vigilância* de si. Não tem caráter punitivo, que mereça um momento específico, deliberado e ritualizado de atenção

para se vigiar. Pelo contrário, torna-se elemento constitutivo da existência, do bem-estar, da consciência de que o coletivo, *ntu*, está viabilizando a realização de sua existência, a reverência à sua tradição, a reverência à Natureza, às companheiras e companheiros, aos ancestrais.

Isto só é possível a partir de um processo educativo que tem como fio condutor a ancestralidade. A Tradição Oral evoca fundamentos, a memória, evoca no cotidiano a consciência histórica e as referências adequadas para o processo autorreflexivo, porque cria e atualiza na relação entre pessoas os elementos evocados na Oralidade, sejam estes elementos histórias, narrações, afazeres, conversas, exemplos etc.

A característica do ser-saber é a possibilidade de orientar sua personalidade humana de forma consciente. Através da Tradição Oral o Saber é aliado e entrelaçado ao Ser. Como processo educativo é proporcionada a consciência das tradições e fundamentos civilizatórios afrodiaspóricos, que tornam-se um parâmetro ético intrínseco à existência, uma coerência indivisível entre consciência e comportamento. Este é um exercício de liberdade.

**PARTE II**  
**Existência**

## **2. Tradição Oral de Matriz Africana e Afrodiaspórica enquanto educação e sistema de pensamento**

### **2.1. Educação na Tradição Oral Africana e Afrodiaspórica: o espiralar do Tempo como fundamento da constituição do ser-saber**

*Cada palavra proferida é única.  
A expressão oral renasce constantemente  
(Edimilson de Almeida Pereira)*

A Tradição Oral não é um conjunto de crenças, como a fé ocidental, mas um complexo corpo de conhecimentos sobre o Universo, sobre o Cosmos, a Terra, a Vida na sua matéria e imatéria, sobre os ciclos, as Águas, o Uno da Natureza e desse *corpus* epistêmico em que se originam as muitas formas de sistematizar e organizar o próprio conhecimento e a Vida, em equilíbrio comunal com e na Natureza.

Nesse sentido, a palavra tradição tem três significados específicos: a) de fundamento existencial, sendo pilar organizador, guardador e semeador dos valores civilizatórios das milhares de sociedades do continente africano que antecedem a ocupação árabe e europeia; b) de processo contra-colonial na construção da resistência ao período da história hegemônica que corresponde à colonização, onde a oralidade reterritorializa os povos marcados pelo Atlântico Negro nas Américas, (re)criando um elo-território oral, desde dentro, que não se podia ver com os olhos do colonizador, mas que se podia sentipensar, ser; e c) de insurgência decolonizadora, ao tempo em que grupos, comunidades e territórios tradicionais de matriz africana permanecem em reexistência à colonialidade.

Sintetizo Tradição Oral de Matriz Africana como sendo o conjunto de experiências diaspóricas compartilhadas ao longo dos séculos que, criadas e recriadas, constituem territórios, destituindo as zonas de não-ser — assim nomeadas por Frantz Fanon (2020) — e (re)constituem lugares de ser, do Ser, a partir do resgate e da manutenção do fio ancestral, vivido no corpo, guardado na memória e transmitido/emitido pela linguagem, pela palavra, pela emanção da energia vital na pronúncia do eu-comunal.

A Tradição Oral é assim, *poiésis* da vida no espiralar da existência. Promotora de sentidos, propulsora da energia vital. Mantém a ligação permanente com a história ancestral sem perder o movimento do Tempo, guia as práticas sociais, aconselha o presente, constitui o antes-agora-depois, concebe e explica o mundo. Tradição no contexto da oralidade são as pessoas em si, é o viver-sendo.

No pluriverso da oralidade, os sentidos dos elementos, fundamentos e ritos que compõem a prática da Tradição Oral também são pluriversais. Ao pensar educação como processo de constituição, como *poiésis*, esse é um importante aspecto para se pensar também o sentido de oralidade.

Sendo a educação uma relação por princípio, a oralidade também deve ser compreendida como uma relação por fundamento, seja pelo pensamento, pela fala ou pela linguagem. Pensar a oralidade, nessa direção, é necessário para compreender esses elementos para além do que nos permite a visão cartesiana e binária do mundo moderno-colonial e a forma como se relacionam as dimensões da Ancestralidade, da Palavra, do Tempo e da coerência consciência-comportamento como unidade ética.

### **2.1.1 Tradição Oral de Matriz Africana como educação e a ética da oralidade**

Nas milhares de sociedades de Tradição Oral, todos os conhecimentos e saberes são transmitidos oralmente, ou seja, têm na oralidade a base dos processos educativos que as compõem. As culturas de lógica oral são mais antigas que as culturas de lógica escrita. Embora isso seja uma percepção que pareça óbvia — afinal a escrita só pode ocorrer após a linguagem e a fala — há sempre a necessidade de se evidenciar que o sistema de pensamento pautado na oralidade não pode ser compreendido como ausência de escrita, como se ocupasse lugar inferior na falsa hierarquia do conhecimento imposta pela modernidade-colonialidade. O cosmos epistêmico da oralidade é complexo e sistematizado, e a Tradição Oral tem uma metodologia que entrelaça cada e toda pessoa com os tempos de sua história, de maneira a proporcionar consciência-comportamento de Si organizado a partir e para os fundamentos da Ancestralidade, como compromisso voluntário, como dever ético.

É um processo educativo profundo, que constitui o Ser no ser-sendo, em seu sentido freireano. Em algumas sociedades, como nas culturas *Yorùbás* do que hoje é instituído como



Benin e Nigéria, o processo de comprometimento com a Ancestralidade começa antes mesmo do nascimento, no etéreo da criação (Bàbá Márcio de JAGUN, 2015).

A Tradição Oral é um testemunho, como afirma Vansina (2010), mas um testemunho vivido, sentido, em que falar é sinônimo de fazer. Na perspectiva do fulani malinês Amadou Hampaté Bâ (2010, p. 169), a definição de Tradição Oral tem o sentido da Totalidade, e este é também um fundamento:

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 as coisas estão ligadas e interagem.

A Oralidade, portanto, é uma ontologia, que imprime no mundo intencionalmente, um ser humano particular, pertencente à sua história coletiva e específica. Tradição Oral é, então, nutrição da espiritualidade científica africana e diaspórica, com metodologia e intencionalidade, cuja ética é a constituição do ser-saber como impulso e potência da elaboração da reexistência nos corpos-territórios em diáspora. É a Tradição Oral de Matriz Africana que dá ao meio o seu caráter educativo, ou seja a sua intencionalidade – o contexto social se torna educativo por ser organizado pelo sistema oral.

É processo educativo que ensina no e pelo cotidiano, mas, como segue Hampaté Bâ, isso não pode ser entendido como algo “solto na vida”, pelo contrário, intencionalmente como caminhos plurais que, organizados pela lógica da oralidade, promovem processos educativos e constituem o Ser inclusive nas suas imprevisibilidades. Nada é solto na Tradição Oral, mas impregnado na vida vivida.

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. [...] 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. [...] 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. 183-189)

A Totalidade enquanto fundamento organizador e enunciador do Universo torna a educação pela oralidade indissociada da experiência cotidiana porque não há o que lhe seja alheio, tudo é importante, deve ser respeitado, considerado. Essa é a dicotomia que Hampaté Bâ nos apresenta entre o saber oral e o saber ocidental, institucionalizado, racializado, que subalterniza e esvazia o que não atende ao mito da modernidade. Ou seja, de encontro à *poiésis* da Tradição Oral, a lógica moderno-colonial interdita o movimento criador, gerador da Vida.

A prática da transmissão de saberes pela oralidade e, portanto, todos os seus processos educativos, estão sujeitos às mesmas circunstâncias e variáveis, não são estáticos como na educação institucionalizada. O fato de que o pensamento Oral ocorrer imerso na vida cotidiana não significa que tudo possa ser percebido, notado, de ordem pública ou mesmo compreendido por todas e todos o tempo todo e quando ocorre.

Ainda, há aspectos e conhecimentos que são exclusivos de cada grupo ou comunidade, sendo uma parte do conhecimento destinada àqueles e àquelas que acessaram ritos de permissão para acessar tais saberes. Essa questão, que diz respeito ao Segredo, onde mesmo o silêncio fala e ensina, constitui fundamento na reexistência à colonização/colonialidade. A linguagem na Oralidade, fala além da boca, flui pelo corpo, é corp-oralidade (Tatiana HENRIQUE, 2013) e diz dizendo e sem dizer, fala uma coisa dizendo outra, diz além do que foi falado, com a boca, com os olhos, com os poros, com e sem movimento corp-oral.

Tatiana Henrique (2013) apresenta o conceito de corp-oral. Desse modo, quando reescrevo corp-oralidade, invoco a ideia-expressão da autora de corp-oral. Para Tatiana Henrique (2013, p. 21), a Tradição Oral “se desloca como tradição corp-oral. O transladar, o animar, o soprar movimento, fazem parte das sociedades de tradição corp-oral: o corpo ordena o discurso da tradição através de suas gestualidades, das mínimas às grandiosas, pelos

cantos e ruídos e silêncios, pelo posicionamento e deslocamento de objetos em lugares e espaços.” Assim também como é o corp-oral que pronuncia e expressa a palavra, e emana a energia vital.

Retomando o sentido do Segredo, do invisível a quem não tem a permissão para ver, Hamenoo (2008) nos aponta:

Um elemento central da tradição africana narrativa é sua cosmologia, que conta a origem das migrações primordiais e explica os problemas ideológicos básicos de qualquer cultura, como a origem da morte, na natureza da sociedade e das relações entre os vivos e os mortos. Os valores sociais se expressam na linguagem de mitos, contos enigmas, símbolos. Os contos populares, a poesia, 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 os europeus. (Michael HAMENOO, 2008, p. 114-115)

Na Diáspora, o fundamento do Segredo se reconfigura num rito constante de reexistência, na recriação do mundo, na (re)territorialização de si, pelo território da Oralidade. Pela perspectiva da educação enquanto processo de (re)constituição humana, a linguagem como meio de compreender a si e (re)conhecer o Outro também subalternizado, a Oralidade ressignifica o Segredo como força que insurge dentro do próprio sistema colonial, reorganizando e fortalecendo as resistências desde o sentipensar, mantendo inquebrável, apesar de ferido, o elo ancestral, a consciência-comportamento eticamente comprometida.

No Brasil Diaspórico, é dessa força que insurgem as Expressões Culturais Tradicionais, as Casas de Terreiros, as Comunidades Quilombolas. Assim ressurgem, recriam-se e se mantêm em movimento as artes, os ritos, os territórios, resgatando o fundamento da Estética, como uma ética de Ser. Sobre essa insurgência criadora, que emerge como Tradição Oral de Matriz Africana na Diáspora, Clóvis Moura aponta:

Durante a escravidão, o negro transformou não apenas a sua religião, mas todos os padrões das 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. (Clóvis MOURA, 1989, p. 35).

Na partilha imposta da experiência histórica do/desde o encontro colonial, Expressões Culturais, Povos, Comunidades e Territórios autoidentificados como de Matriz Africana Tradicional encontram diálogo nos elementos que giram em torno do sentido de “tradicional”. A Ancestralidade, fundamento e fio condutor dos processos que constituem a corp-oralidade, é um deles.

Muniz Sodré (2002), utiliza o termo *arkhé* para se referir às comunidades orientadas a partir da vivência e do reconhecimento da Ancestralidade. A respeito das “culturas *arkhé*”, às quais me refiro como Tradicionais no contexto latino-americano, Sandra Petit e Norval Cruz (2008) esclarecem:

As culturas de *arkhé* cultuam a Origem, não como um simples início histórico, mas como o “eterno impulso inaugural da força de continuidade do grupo. A *arkhé* está no passado e no futuro, é tanto origem como destino” (SODRÉ, 1988). A *arkhé* admite conviver com várias temporalidades, mas não promove “a mudança acelerada de estado” como quer a Modernidade. Essa visão da Ancestralidade estabelece uma continuidade entre deuses, ancestrais e descendentes, continuidade essa que se manifesta através dos ritos e dos mitos, sempre reiterados, mas com variações. A Ancestralidade assenta-se na terra-mãe: (SODRÉ, 1988) “o que dá identidade a um grupo são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios”. (Sandra PETIT; Norval CRUZ, 2008, p. 1).

A Ancestralidade — na sua pluriversalidade — pode ser compreendida como um conjunto de princípios contidos no sentido de que “tudo aquilo que me antecede, me constitui”, possibilitando uma compreensão de si como ser histórico e constituído desde as forças mais remotas da Natureza. Uma ligação cósmica com o Sagrado.

O sagrado está caracterizado pela categoria do axé. O axé é composto por determinadas substâncias que manifestam a relação do Orun com o Aiyê, este mundo. [...] O que chamamos de tradição, além da linguagem que envolve e expressa o sagrado, valores éticos, estética e acervo de

conhecimentos, é uma corrente histórica de transmissão de axé por gerações. Comunidades são constituídas por vinculações societárias em torno da preservação e expansão de axé. A tradição afro-brasileira se caracteriza pelo culto aos ancestrais e ancestrais e às forças cósmicas que governam o universo. Nós seres humanos somos compostos por todos os princípios naturais (Marco Aurélio LUZ, 2011, p. 86).

Nessa ontologia da Tradição Oral, todo e qualquer ser é dotado da força do Axé. Entretanto, “o conceito de força está ligado ao conceito de *ser*, mesmo no sentido mais abstrato sobre a noção de ser” (Muniz SODRÉ, 2002, p. 93) — referindo aos seres que compõem o Universo, desde o animal, o vegetal, o mineral e o humano.

Ramose (2002), trazendo o entendimento de Ubuntu como fundamento da oralidade dos povos Bantus, apresenta a compreensão do Ser como um ser-sendo, uma totalidade que se movimenta e movimenta o todo coletivo:

De acordo com esse entendimento (do Ser como “ser-sendo”), a condição do ser-sendo com respeito a toda entidade significa que ser é ser na condição de *dade*. Tudo que é percebido como um todo é sempre uma totalidade no sentido de que existe e persiste em direção ao que ainda está para ser. Porque esta é uma característica de toda entidade existente, ser-sendo deve ser entendido como uma totalidade. O nosso argumento afirma que ubu-ntu sublinha e é consistente com esse entendimento filosófico do ser-sendo (Mogobe RAMOSE, 2002, p. 2)

A Tradição Oral de Matriz Africana, então, afirma-se como processo educativo e organizador do ambiente social, uma vez que os elementos que constituem a Tradição Oral organizam a vida, as experiências, as vivências e os processos que constituem as pessoas que são herdadas e heranças desse cosmos epistêmico oral. Ubuntu, na perspectiva dos povos Bantus, é fundamento filosófico e princípio organizador da vida coletiva, da compreensão de mundo, um valor civilizatório da oralidade no pluriverso Bantu que informa o caráter coletivo indissociável de todo Ser, pois, porque coletivo é sempre em relação ao mundo e dessa forma, o existir é uma práxis, visto o ser, em relação, é em si o movimento educativo com o mundo. A Totalidade, fundamento já apresentado, é sempre na e desde a Natureza.

As palavras natureza, cultura, vida e educação confluem para reafirmar que a constituição de Si ocorre ao longo de toda a vida, em unidade dialética natureza-cultura, divergindo mais uma vez do pensamento moderno-colonial que dissocia o ser humano hegemônico branco da Totalidade da Natureza, criando a ilusão de ser superior a ela.

A Ancestralidade orienta a organização do meio social como fundamento epistêmico, filosófico, político, ético e de alteridade, posto que, em primeiro lugar, a consciência

ancestral como fator de orientação do comportamento ético, se referencia no local de relação com o Todo.

A Ancestralidade pode ser lida como uma categoria de alteridade. Mais que isso, uma categoria de trans-alteridade, posto que se referencia no local de relação, ou seja, do encontro da diferença. A Ancestralidade é a categoria que permite entender os territórios desterritorializados que, ao se reconstruir, a exemplo da experiência negra no Brasil, constroem outros territórios capazes de suspender a temporalidade e a linearidade de uma história de cunho progressista e unívoca; ou como a história indígena, cuja própria existência e resistência determinam o local de rasura de uma nação que se pretende homogênea. (Sérgio SÃO BERNARDO, 2018, p. 231).

A consciência da Ancestralidade como agente promove a consciência de si. O seu exercício consciente, como forma de ser/estar africano no mundo permite que o Nós seja reconhecido na relação do Eu com o Outro diaspórico de forma recíproca: a Tradição Oral é (re)territorialização de si e sustentação da Diáspora como território visível (nos corpos-territórios) e invisível no pensamento, na consciência, na subjetividade – na linguagem corp-Oral visível-invisível.

Pelo fundamento da Ancestralidade a Oralidade evoca processos educativos que garantem, pelo movimento dialético entre resistência e transformação — reexistência —, a perenidade dos valores ancestrais através dos e nos tempos. São processos de criação, de reelaboração que possibilitam a continuação da própria existência. Não passam à margem das pessoas, pelo contrário, são experiências vividas que constituem e são constituídas ininterruptamente. Não é uma simples repetição de história, mas uma elaboração, uma *poiésis* que sintetiza uma criação em unidade entre aquilo que antecede e as experiências singulares de cada pessoa (vivências) durante o seu desenvolvimento e constituição em comunalidade.

Constituir-se faz referência ao processo de significação, “produção sýgnica, inerente e imbricada na materialidade das relações sociais” (Renato Hilário dos REIS, 2011), pela e na cultura. E, na cosmopercepção africana e de matriz africana — bem como na maior parte das cosmopercepções Tradicionais (ou seja, não ocidentalizadas) a Espiritualidade e o Sagrado compõem as relações no e com o mundo, têm agência no cotidiano. Esse entendimento, no pluriverso de culturas reexistentes à colonialidade, é um ponto convergente e pode ser entendido também como fundamento: a Ancestralidade, enquanto exercício espiritual, é uma consciência sobre o mundo que age e é exercida. Exercer a espiritualidade ancestral é posicionar-se politicamente. A Espiritualidade, de acordo com Patrício Guerrero

Arias (2011, p. 21), *“es la forma más alta de la conciencia política”*. Assim, a espiritualidade é componente elementar da constituição humana.

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. (Amadou HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169).

Sentipensar nos fundamentos da Tradição Oral, na Ancestralidade de Matriz Africana, significa orientar-se pelos fundamentos e valores civilizatórios em todas as relações e camadas sociais. Assim, o sentido ontológico de trabalho é intrinsecamente ligado ao valor tradicional do ofício, em que a identidade e o pertencimento se compõem em unidade com a constituição de si e a formação laboral.

[...] O artesanato tradicional, é o exemplo perfeito de como o conhecimento pode se incorporar não somente aos gestos e ações, mas à totalidade da vida, uma vez que deve respeitar um conjunto de proibições e obrigações ligadas à sua atividade, que constitui um verdadeiro código de comportamento em relação à natureza e aos semelhantes. (Amadou HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 190).

Trazendo brevemente um olhar histórico-cultural, o trabalho em seu sentido histórico e sua essência psicológica é o ponto de encontro, o entrelaçamento do ser humano nas suas dimensões biológicas e culturais. Na Tradição Oral, o trabalho educa para a consciência ancestral, para o comportamento ancestral ético, no e pelo processo de constituição humana. Na colonialidade, a lógica ocidental racializa o trabalho, subtraindo o sentido filosófico-comunitário-espiritual do ofício, fazendo desta uma atividade exploratória humana e de toda a Natureza. Na perspectiva dos mundos outros à colonialidade, a destruição da Natureza é inconcebível. Os ofícios tradicionais trazidos e insurgidos na Diáspora são sementes da reexistência das formas ancestrais de sentipensar, ser e estar, mas são também forças que “adiam o fim do mundo” e impedem a “queda do céu”, como enunciam as lideranças indígenas Ailton Krenak (2019) e Davi Kopenawa Yanomami (2015).

### 2.1.2 Palavra e Tempo: poiésis espiralar

Localizando fala, palavra e tempo no processo educativo da constituição da pessoa, a comunicação e a linguagem tem destaque no contexto da Tradição Oral, sendo base da elaboração, difusão, preservação e transformação dos saberes no tempo. Ao pensarmos em oralidade, devemos pensar em um sujeito que, a partir da história de sua comunidade, emprega os recursos do corpo, da voz e do espaço para entoar cantos, narrar eventos, transmitir técnicas de produção e cultivo, valores, tanto do passado quanto do presente (Edimilson de A. PEREIRA, 2010).

Na composição do nosso pensamento, da constituição da consciência, a palavra é uma generalização, ou seja, expõe não somente um termo, mas um ato do pensamento. Na palavra há mais do que um conjunto convencionalizado de letras ou sons. Ao tempo em que é a base da fala e proporciona comunicação, é também base do pensamento.

Num enfoque histórico-cultural, o pensamento se organiza por generalizações e relações que se entrecruzam e se interpenetram em outras relações lineares e não lineares. A base dessa generalização é dada pela palavra, quando organiza o pensamento discursivo. A palavra, nessa perspectiva, é um microcosmos da consciência (Daniela Barros Pontes e SILVA, 2017), não sendo possível, portanto, falar em relações causais de anterioridade do pensamento à palavra nem da palavra ao pensamento.

Na organização do pensamento discursivo, palavra e pensamento coincidem. A palavra, então, é a unidade do pensamento discursivo. É ao mesmo tempo fala e pensamento. Como microcosmos da consciência, diz respeito não a uma pessoa isolada, mas à forma como toda a concepção de mundo, cultural e contextualmente identificada, se organiza.

A palavra localiza o Ser na própria história, na própria cultura como força de humanização, ou seja, está ligada à consciência e à cosmopercepção. E, por isso, como microcosmo da consciência, nos oferece indícios da ocorrência de um movimento prático da constituição. A palavra, desde o pensamento, engendra a constituição do ser epistemológico, de saber e de poder.

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, Ser. (Renato Hilário dos REIS, 2011, p.71)



A palavra é uma força de enraizamento. A linguagem pela palavra nos liga ao específico cultural enquanto nos constituímos. No universo da Tradição Oral, a palavra, pela fala, transmite o Nós intrínseco ao Eu que existe em toda palavra pronunciada. Esse também é um fundamento, o da anterioridade. Tudo tem um antes.

A pronúncia da palavra é a pronúncia do mundo, e enuncia a percepção e a relação estabelecida com o mundo, ou seja, nossos modos de ser, estar, saber, sentipensar. Desse modo, o exercício da fala, a palavra dita pela boca, pelo corpo ou pelo pensamento, corporalmente, é uma das formas fundamentais de organização e articulação da cultura, de reconhecimento de Si e do Outro, como Um, como Nós. Por isso, a Tradição Oral – Africana ou de Matriz Africana – é um cosmos, uma cosmopercepção, episteme, território de saber e criação, ontologia.

A possibilidade 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. Uma força sutil e profunda, combativa do epistemicídio colonial. Por essa razão, “a palavra atua como força criadora do universo, expressão da Força Vital, organizadora da esfera política, tanto em relação à comunidade quanto em relação às famílias. Ela gera e movimenta energia, o que demonstra seu poder de transformação. É constituinte de quaisquer atividade no tempo, seja ele sagrado ou não. É a energia primordial para o transcorrer da vida” (Eduardo OLIVEIRA, 2021, p. 60)

Na Tradição Oral de Matriz Africana no Brasil, 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 revela a prática da Tradição Oral como processo de organização do mundo, de posicionamento epistemológico e político (Daniela Barros Pontes e SILVA, 2017). A fala da Tradição Oral de Matriz Africana no Brasil constitui ontologia, culturas, manifestas nas pluriformas das Expressões Culturais, Povos e Comunidades Tradicionais.

A oralidade na Tradição Oral constitui-se da linguagem: na fala, no gesto, no silêncio, no movimento. A linguagem diferencia-se da palavra como microcosmo da consciência, porque contempla uma série de expressões como entonações, gestos, posturas faciais e corporais, organização dinâmica entre pessoas e do ambiente social. Essas expressões da linguagem não comunicam o mundo em unidade pensamento discursivo-palavra como a fala, mas compõem o encontro, fazem parte do diálogo inscrito na performance da corp-

oralidade e do Tempo. A oralidade é o meio social vivo, ou a Tradição Viva, segundo Hampaté Bâ (2010).

Mergulhando um pouco mais no vasto universo das Expressões Culturais Tradicionais, para acionar a palavra imbuída de Ancestralidade, que pronuncia história e criação, que emana e retroalimenta a grande Força Vital, em movimento espiralar, o diálogo é criação. Criador da antecipação para a pronúncia do mundo futuro que, por sua vez, baseia-se na pronúncia ancestral do mundo, constituidora do presente no fluxo da historicidade. A palavra, pela 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. Orientados pela Ancestralidade e mediados pela palavra, mais velhos e mais novos experienciam a Tradição, vivendo-a na consciência, no pensamento e no território corp-oral.

Sentipensando na pronúncia da palavra-força, nos ritos, nos ofícios, nas festas dos Reinados, Congadas, Cheganças de Marujos (Daniela Barros Pontes e SILVA, 2017), a palavra pronunciada contém em si a totalidade sacra do Tempo e da Ancestralidade.

Vale destacar que o sentido da festa e da celebração nas Expressões Culturais Tradicionais também se faz fundamento da Tradição Viva. Na reexistência da Diáspora, a festa e o ato de celebrar são ritos de luta, formas de reorganização representativa dos núcleos familiares desfeitos, recriados e gerados após a travessia do Atlântico. Os Congados e Reinados, por exemplo, assim como as Casas de Terreiros e as Comunidades Quilombolas, têm secularmente desenvolvido a expansão do sentido de família: a de sangue, a comunal e a do sagrado, organizadas na distribuição dos cargos e postos em cada manifestação cultural e/ou território.

Festejar, celebrar, é um ato de respeito e reverência aos antepassados e toda Ancestralidade que conduz uma história até o agora, o que nos remete a outro fundamento: a estética como ética ontológica ancestral. “A relação entre a ética e a estética, na cosmovisão africana, faz pensar um conjunto de valores sobre os quais fazemos escolhas e decidimos comportamentos, também imbricados nas diversas produções estéticas” (Naiara Paula EUGENIO, 2019).

Nesse sentido, a Oralidade é também uma performance (Leda M. MARTINS, 1997; 2021; Edimilson de A. PEREIRA, 2017). Na corp-oralidade da Tradição vivida, pronunciar a palavra evoca os modos de falar, no cotidiano e nos momentos específicos da Festa, ao tempo em que se realiza a palavra proferida (Leda M. MARTINS, 1997; 2021).

A palavra oral realiza-se como linguagem, conhecimento e fruição porque alia, em sua dicção e veridicção, a música, o gesto, a dança, o canto, e porque exige propriedade e adequação em sua execução, pois para ‘que a palavra adquira a sua função dinâmica, deve ser dita de maneira e em contextos determinados’. Assim, nos Congados, cada situação e momento rituais exigem propriedade da linguagem, expressa nos cantares[...]. A performance é quem engendra as possibilidades de significância e a eficácia da linguagem ritual. Esse processo de semiose é imanente nas culturas bantos assim como nas de ascendência nagô. (Leda M. MARTINS, 1977, p. 147).

O movimento espiralar da performance do Tempo, a pronúncia da palavra e a palavra proferida, coincidem. Entretanto, nessa organização escrita das ideias, será necessário que as vejamos respectivamente.

Retomando a palavra-força pronunciada como contenedora da totalidade sacra do Tempo e da Ancestralidade, a transmissão da bagagem histórica de uma determinada expressão cultural não diz respeito apenas à fala, mas à pronúncia da palavra, no sentido da performance, da entonação, do bailado da pronúncia. 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, costumes de linguagem e sotaques, as heranças de dicção, são formas de reconhecimento de uma pessoa em sua coletividade, do percurso histórico comum.

O exercício da fala une-se às experiências, orientando-se mutuamente, em união de existência e consciência. 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. Ou seja, a palavra não é um conceito pronto e imutável. 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.

Fazendo um exercício de síntese de como a força, a energia vital contida na pronúncia da palavra se expande no Tempo e se inscreve no sentipensar corp-oral. Pode-se dizer que a materialidade do mundo presente nos objetos e nas relações sociais são levados à consciência por meio dos acréscimos ao significado das palavras pronunciadas ao longo do Tempo. Na constituição da pessoa está presente o todo vivido.

É importante perceber ainda que a autoidentificação da matriz africana implica no constante diálogo entre o cotidiano e a Tradição. Isso 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 pronunciada – o ato de falar, e a consciência – tenham como fio condutor a Ancestralidade de matriz africana, desde África até os dias de hoje, não em repetição, em encenação, mas vividas, recriadas e ressignificadas. Nesse sentido, a fala na Tradição Oral de Matriz Africana é a força que proporciona a unidade entre as pessoas e a sua Ancestralidade, organizando a continuidade das tradições, num processo secular de reexistência (Daniela Barros Pontes e SILVA; Saulo Pequeno N. FLORENCIO *et al.*, 2019).

Na perspectiva da performance, trazida por Leda Maria Martins (1997; 2021), a autora circunscreve o universo dos Reinados e Congados mineiros para a compreensão da palavra proferida, no Sagrado do rito-festa-celebração:

O corpo nessas tradições, não é tão somente a extensão ilustrativa do conhecimento dinamicamente instaurado pelas convenções e pelos paradigmas seculares. Esse corpo não apenas repete um hábito, mas também institui, interpreta e revisa a ação, evento ou acontecimento. Daí a importância de ressaltarmos nessas tradições sua natureza metaconstitutiva, nas quais o fazer, a memória grafa-se no corpo, que a registra, transmite e modifica perenemente. Essa peculiar forma de expressão, que encontra no corpo seu veículo exponencial, ainda que não exclusivo, de linguagem, apoiada numa intrínseca e não dissociável relação entre o som, o gesto e os movimentos corporais, reveste o corpo de muitos saberes, entre eles suas rítmicas e vocalidades, bordando visualmente no ar a palavra, a música e os vocalises, imprimindo assim uma qualidade pictural às sonoridades, nelas desenhando e gravando as espirais do tempo. (Leda M. MARTINS, 2021, p. 89)

Nos Reinados, mas também na Tradição Oral de Matriz Africana como totalidade, o corpo é lugar de inscrição da memória, de modo que toda palavra proferida invoca movimento, é ação e acontecimento. Na corp-oralidade, cada palavra proferida é singular, porque, cada vez que é acionada enquanto ato, incorpora-se no espiralar de todas as vezes em que foi proferida, reverberando-se no Tempo e sendo nova, criação do agora. Em cada rito, festa, celebração, a cada retomada automanifesta, onde, repetindo, retorna para gerar o novo e o mesmo.

O espiralar da vida são esses encontros intocáveis da palavra no Tempo, pois é o mesmo Tempo, em continuidade, mas é outro. O movimento circular traz de volta, mas o espiralar é esse retorno ao mesmo, que é outro. Esse é o perfeito movimento do Tempo, que, além de fundamento, é também Entidade, que (en)canta e renasce palavras e tudo o que existe. É fundamento porque desenha, imprime o movimento profundo do caráter educativo da Tradição Oral de Matriz Africana, ao repetir, complexifica-se, aprofunda e expande —

aprofunda por refazer as marcas do caminho, expande porque é outro Tempo, outro hálito no alinhavar da história daquela Expressão, Povo, Comunidade ou Território.

O retorno é circular, a expansão espiralar. A palavra proferida é exercício espiralar, que movimenta e acompanha a circularidade infinita e contínua do Tempo, pois, no trabalho criador do pensamento, que antecipa a pronúncia da palavra, há a agência da Ancestralidade que não é presente nem passado (no sentido do tempo linear), mas o antes-agora que impulsiona a existência do depois materializado na palavra proferida.

Por isso, a palavra, como sopro, dicção, não apenas agencia o ritual, mas é, como linguagem, também ritual. E são os rituais de linguagem que encenam a palavra, espacial e atemporalmente, aglutinando o pretérito, o presente e o futuro, voz e ritmo, gesto e canto, de modo complementar. Oferecida ‘à posterioridade como ideal cultural de cada grupo’, a palavra proferida produz a eficácia do rito, pois ‘o medicamento verdadeiro advém da palavra, legada pelo ancestral’. A repetição do rito propicia o fulgor da fala como acontecimento. Repetir é recriar, reiterar, fazer acontecer. Essa reiteração, segundo Muniz Sodré vem assinalar a singularidade (logo, o real) do momento vivido pelo grupo. Este momento é importante, vital para a comunidade, porque ele, e só ele, é capaz de operar as trocas, de realizar os contatos, imprescindíveis à continuidade simbólica. (Leda Maria MARTINS, 2021, p. 186).

Assim, a palavra, como nos traz Hampate Bâ (2010), é força vital em movimento, é o Sagrado da Criação, e por isso toda palavra proferida, dita, desde o pensamento, é também uma responsabilidade assumida com o mundo. A palavra-força da Oralidade tem agência invocadora do Tempo.

### **2.1.3 A (po)ética da Oralidade na constituição do ser-saber**

A Tradição Oral de Matriz Africana é processo de educação que constitui o Ser no ritmo do espiralar do Tempo, em que a Ancestralidade tem agência constante: age pela sua dimensão do Sagrado, pelo seu sentido geracional através dos antecessores antepassados, age pela sua condição exuística, no movimento exúlico do Tempo, através do vivente no presente — Ancestralidade que está-sendo.

Evoco a palavra ética, fundida na poética — (po)ética — porque ao fluir no agora-antes do Tempo, a Tradição Oral acompanha o espiralar, reconhecendo a constituição do Ser no território da oralidade de matriz africana também como movimento espiralar. Assim, Ser na perspectiva da Oralidade é ser com o agora-antes, em comunidade. Essa perspectiva é

fundamento explicativo do mundo, mas também organizador do comportamento, por isso constituidor de si. Informa o mundo, conta, canta, declama e dança conhecimentos, sabedorias, epistemologias. Eduardo Oliveira nos aponta a estética como ética na Epistemologia da Ancestralidade (2020), quando nos coloca a vida como obra de arte, em que os mitos, os contos, as histórias guardadas vivas nas mais diversas formas e fontes, têm a função pedagógica de informar o mundo, mas também de imprimir na corp-oralidade do Ser, uma vez que os signos, sentidos e significados dos elementos que organizam tais saberes são impregnados umbilicalmente de valores.

O princípio educativo da oralidade informa assim a ordem do mundo e a ordem interna do Ser, para que Ser e Universo sejam em unidade. Quem sabe que a Ancestralidade é princípio, fio condutor da existência, nunca está só. Tudo está sempre em expansão, como um campo magnético que reverbera ondas de energia conectando o Todo. Nada morre, nada finda. A Ancestralidade é aprofundamento e expansão em continuidade perene. A vida tem na espiral do Tempo o seu próprio fundamento.

Vanda Machado (2017), em *Pele da Cor da Noite*, abre a obra trazendo invocando as palavras de Birago Diop, pelo poema Ancestralidade, em que é possível ver, reconhecer o desenho do Tempo, a ética da existência:

Ouço no vento  
 O soluço do arbusto:  
 É o sopro dos antepassados.  
 Estão na densa sombra.  
 Os mortos não estão sob a terra.  
 Estão na árvore que se agita,  
 Na madeira que geme,  
 Estão na água que flui,  
 Na água que dorme,  
 Estão na cabana, na multidão;  
 Os mortos não morreram...  
 Nossos mortos não partiram:  
 Estão no ventre da mulher  
 No vagido da criança  
 E no tronco que queima.

Os nossos mortos não estão sob a terra:

Estão no fogo que se apaga,  
 Nas plantas que choram,  
 Na rocha que geme,  
 Estão na casa.

Mais às coisas do que aos Seres

À voz do Fogo, fique atento,  
 Ouça a voz das Águas.  
 Ouça através do Vento  
 A Savana a soluçar  
 É o Sopro dos ancestrais  
 Que jamais se foram  
 Que não estão sob a Terra  
 Que não estão mortos  
 Atente os seus ouvidos  
 Nossos mortos não morreram

A estética como ética do Ser imprime beleza no mundo, sendo a beleza tanto ética quanto poética. Seja nas suas matrizes *Yorùbá*, ou no vasto universo centro-africano que compreende as centenas de povos denominados Bantus na academia ocidental. A beleza é um fundamento basilar, e informa também um código ético.

Pensando na epistemologia da Oralidade que se manifesta nas Expressões Culturais Tradicionais, pode-se compreender a Festa, o Festejo, o Festejar, como cumprimento desse comprometimento ético. A vida cotidiana de detentores, herdeiros-heranças dessas tradições é historicamente atravessada pela *antipoiésis* moderna, mas que se recria no comprometimento de cada memória viva, em que celebrar, festejar, brincar, é honrar todos e todas que vieram antes e alimentar suas formas de reexistir.

Festejar é atentar os ouvidos, como nos ensina Birago Diop, pois “nossos mortos não morreram”, mas é responsabilidade do presente mantê-los vivos. Cantar é invocar a palavra, emanar a energia vital e movimentar o Tempo, dançar e encarnar a energia no corpo, corporificar a Ancestralidade.

Viver o Congado, por exemplo, como nos afirma Edimilson de Almeida Pereira (2010), é evocar as palavras do começo do mundo, performando a história que me origina, recriando o mundo. Edimilson se refere aos cantos performáticos dos Congados e Reinados de Minas Gerais como cantopoemas. Cada palavra cantada, contada e dançada formam o que Leda Martins (1997) identifica como um “bailado” expressivo entre corpo e fala, convoca o passado a ser vivido no presente. Na performance desse bailado, a corp-oralidade sentipensa a história, que a compõe não como conhecimento externo, mas como conhecimento de si, através do coletivo e comunitário. Cantar a história é ser a história, receber o cargo que foi de seu avô, de sua avó, e ser com ela. Toda e cada vez que se performa, que se reúne, que se ensaia.

Esse é o fundamento pedagógico da Tradição: constituir o Ser, sendo. As Expressões Culturais Tradicionais, os ritos e celebrações da religiosidade nos Terreiros, o viver cotidiano, os ofícios ditos tradicionais não são, desse modo, meras replicações estagnadas no tempo — isso não existe. A (po)ética do Tempo se impõe sobre o mito da modernidade, devolvendo à ação de repetir a sua força criadora: repetir no agora é criar, é tornar a existir, reexistir consigo. O educar da tradição é atento ao Tempo, *não começa nem termina...* Continua como o próprio desenho do Tempo: repete, ao repetir retorna, ao retornar cria... e repete, e cria... Identifica o Ser para Si.

Esse sentido de educação encontra a definição de Rosildo Moreira do Rosário, reconhecido Mestre da Chegança de Marujos em Saubara (BA), Mestre do Samba de Roda do Recôncavo Baiano e Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB):

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 (Rosildo Moreira do ROSÁRIO, 2019 *apud* Daniela B. P. SILVA, 2019)

Numa tentativa de tradução do movimento do educar na Tradição Oral de Matriz Africana, penso em ser-saber como expressão que chama a atenção para o fio que costura e tece o existir. A oralidade constitui o ser-saber, unidade consciência-ação que forja o comunal e sustenta a pessoa na sua conduta ética e comprometida. Ser é saber-se como pertencente histórico e cultural do imenso fluxo da humanidade no tempo. Saber-se como ser ancestral é saber de si como responsável, é ser-saber não fragmentado, não apartado como ocidentalmente se coloca o passado como morto, sobre a terra. O termo ser-saber, como apontado anteriormente, é uma síntese, um exercício de tradução que busca a compreensão da educação na Tradição Oral de Matriz Africana como processo indissociado da vida em todas as suas dimensões, organizada pela palavra enquanto sopro da vida, situada nas cosmologias e epistemes próprias das matrizes africanas que fundam e produzem a nossa história, que nos organizam, ainda que não sejamos capazes de reconhecer.

**PARTE III**  
**Resistência**

### 3. Branquitude e Diáspora: a educação na construção do Ser e do Não-Ser

“O diploma é a carta de alforria do Negro”. Esta frase/reflexão/afirmação é de Nancy de Souza, Vovó Cici e foi dita a mim no início de 2019, em Salvador, durante um dos encontros que tivemos, e que faziam parte desta pesquisa, da forma como a havia imaginado antes da pandemia de COVID-19. Neste ano de 2019, estabelecemos, eu e Saulo, meu companheiro, uma relação de afeto profundo com Vovó Cici, permeada por reencontros e momentos marcantes. Então, durante o primeiro e mais duro ano da pandemia, 2020, decidi que era mais importante, e ético, manter o afeto, o carinho e o cuidado com Vovó Cici, do que a continuidade da relação de pesquisa. Assim, as chamadas de vídeo foram se tornando apenas a vivência do imenso amor que sentimos por Vovó Cici. Por isso, as falas que aciono aqui, na abertura desta seção serão as que se relacionam com a frase inicial, e as necessárias para que minimamente possa cumprir com o devido respeito a apresentação de um pouquinho da pessoa Nancy de Souza, uma das maiores guardiãs dos saberes orais afrodiaspóricos existentes. Vovó Cici, a sua benção!

“O diploma é a carta de alforria do Negro, e eu não consegui a minha”.

Antes de tudo, eu gostaria de partilhar do indizível estranhamento que senti ao ver/ouvir esta afirmação sair da boca de Vovó Cici – que será apresentada a seguir, para os que ainda não a conhecem. Esta frase traz em si a força com que o racismo se manifesta no Brasil, na América Latina, no mundo. Traduz a forma como a racialização, a partir do encontro colonial, cruelmente possibilitou a implementação da modernidade, com a subalternização dos povos e culturas não-europeus.

A fala de Vovó Cici expressa o sofrimento, a revolta e a resistência a cada ato de racismo experienciado, marcado, vivido desde a escravização de seus ancestrais até as violências diárias do racismo no cotidiano brasileiro. Um racismo que deslegitima o lugar da ancestralidade na constituição e perenidade dos modos de ser dos povos que historicamente resistiram e resistem à força colonizadora da modernidade. Um racismo que é negado, mas que na verdade nega cada pessoa negra e/ou indígena na sua existência, que nega a pessoa na sua humanidade, subalternizando todas as culturas, conhecimentos e sensibilidades que não sejam reconhecidos na sua forma institucionalizada: sem diploma, sem conhecimento, sem reconhecimento.

O caminho que nos levou a encontrar Vovó Cici para conversar sobre o tema desta tese está relacionado ao seu reconhecimento como referência mundial nos conhecimentos

sobre o candomblé, sobre os estudos afrodiaspóricos, as culturas africanas e uma infinidade de temas e questões que não são possíveis de serem listadas. Vovó Cici é reconhecidamente Griot pelas mais altas hierarquias religiosas africanas, e afrodescendentes fora do continente africano. E, ainda que ela mesma saiba e se reconheça também como detentora desses saberes, não sente que isso proporcione igualdade de direitos e equidade de oportunidades, como as de um diploma.

Nossa cultura racista e de mentalidade escolarizada (Ivan ILLICH, 1985) condiciona as pessoas como possuidoras de saber pelo reconhecimento institucional, pelo diploma. O processo de educação é substituído pelo produto diploma, e portanto o saber se afasta do processo de viver o saber. A demonstração do título de escolaridade é que distribui a legitimidade da existência e da movimentação social, e por consequência, subtrai dos modos de viver e de articular saberes o vínculo com as várias formas de relacionamento social. Basta apresentar o produto-diploma que, fabricado em massa, é reproduzido à margem das experiências e contextos de vida.

Lá onde não existe a escrita [enquanto sistema de pensamento], o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. Em compensação, ao mesmo tempo que se difunde, vemos que a escrita pouco a pouco vai substituindo a palavra falada, tornando-se a única prova e o único recurso; vemos a assinatura tornar-se o único compromisso reconhecido, enquanto o laço sagrado e profundo que unia o homem à palavra desaparece progressivamente para dar lugar a títulos universitários convencionais. (Amadou HAMPÁTÉ BÂ, 2010, p. 168-169)

Como articulado anteriormente, a educação não se limita a um produto institucional. É o processo pelo qual se forja a nossa consciência sobre o mundo, nossas escolhas e conduta. Pela educação nos tornamos quem somos, tecemos nosso lugar na historicidade do mundo e nossos pertencimentos, indicando a responsabilidade no mais amplo espectro da vida.

Sendo assim, tomar consciência da história pela e na qual fomos forjados nos permite ampliar as possibilidades de escolhas sobre nosso modo de ser/estar/agir/pensar. E, ainda, tomar consciência sobre uma história como a nossa – brasileira, latinoamericana –, atravessada por um processo tão violento de dominação desde o encontro colonial, que dizimou os povos originários e trouxe, por mais de nove mil viagens em navios negreiros, milhões de pessoas negro-africanas para construir e produzir riqueza para o continente

européu. Saber, conhecer e apreender a sabedoria de se (re)conhecer descendente desta história, nos coloca nos ombros a exigência de uma postura radicalmente responsável pelo combate à incansável tentativa de dominação do mundo pelo projeto ocidental da modernidade – no início pela colonização, como um período histórico e pela colonialidade, como projeto inacabado dessa dominação, como bem define Arias (2007).

Desta forma, é dever da Educação, e de cada ser humano tocado por ela posicionar-se contra o racismo e todas as formas de opressão que estruturam nossa sociedade como heranças do perverso processo histórico de dominação e das resistências à colonização. Mais que isso, é dever e responsabilidade inescapável que sejamos insurgentes na ação antirracista porque, sem isso, não poderemos jamais afirmar que proporcionamos qualquer coisa aproximada à essência do sentido de Educação.

Em uma história como a nossa, em um país como o Brasil, onde quase um milhão de crianças são submetidas ao trabalho forçado, onde o feminicídio é notícia diária, onde a população negra é massacrada e assassinada pelo próprio Estado cotidianamente, onde a desigualdade mata de fome, onde o trabalho escravo nunca findou e pelo contrário, cresce, onde a homofobia é regra, e o extermínio dos povos originários é justificado pelo progresso, pelo desenvolvimento – que rumo à morte. Numa sociedade onde se acredita que o diferente daquilo que nos foi imposto como “normal” deve ser aniquilado e, numa sociedade que pensa que tudo isso forma um “conjunto de ações isoladas” sem perceber que essa vem sendo nossa mentalidade e comportamento ao longo dos séculos, torna-se evidente a urgência em se reconhecer que a instituição Educação falhou ao aceitar lugar como parte dos instrumentos que corroboraram o pensamento hegemônico. Desvela a necessidade de rebelar-se, de insurgir-se.

Examinar criticamente o contexto e proposta da Educação oferece elementos para continuar refletindo sobre a afirmação **“o diploma é a carta de alforria do Negro”** feita por Vovó Cici. Ela, Nancy de Souza, ou Ebomi Cici, ou ainda Vovó Cici – a maneira como prefere ser chamada – é considerada uma das pessoas de maior conhecimento no Ocidente das questões africanas e afrodescendentes. Aos 84 anos de idade, Vovó Cici é conhecida e reconhecida mundialmente. Expressar a grandeza de Vovó Cici é uma tarefa difícil, talvez porque ainda não existam palavras que signifiquem alguém, humano, de tamanha sabedoria. Vovó Cici conviveu e trabalhou ao lado de Pierre Verger por 25 anos, desde a sua iniciação no Candomblé em 1972, no Ilê Axé Opô Aganju, casa onde Verger foi titulado como Obá de Xangô. Pierre Verger, fotógrafo francês, etnólogo e antropólogo de relevância nos estudos

africanos e de matriz africana. Hoje, Vovó Cici continua trabalhando na Fundação Pierre Verger em Salvador, criada pelo próprio Verger. Antes de chegar ao Brasil, Pierre Verger recebeu o título de Fatumbi, no Benin, no ano de 1953, que significa “*nascido de novo graças ao Ifá*”<sup>1</sup>

Para chegar ao momento em que a frase em destaque é dita, é preciso uma breve contextualização da trajetória de Vovó Cici, trazida também pelas suas próprias palavras, registradas em campo empírico deste trabalho, em março de 2019 na cidade de Salvador. Esta contextualização, ao tempo em que minimamente apresenta Vovó Cici, e reafirma também o chão de onde fala esta tese.



**Figura 1 - Vovó Cici. Fotos: Camellia Lee, 2018.**

---

<sup>1</sup> Informação retirada da biografia de Verger, na página da Fundação. Disponível em: <https://www.pierreverger.org/br/pierre-fatumbi-verger/biografia/biografia.html>

Vovó Cici nasceu em 1939, no Rio de Janeiro. Filha mais velha, ajudou a mãe a criar os irmãos entregando marmitas. Todos os irmãos e irmãs de Vovó Cici chegaram à universidade, menos ela. A vida de Vovó Cici foi sempre muito movimentada pelo Destino. Perdeu o pai ainda jovem. E, no local onde o pai desempenhava seu ofício de consertar sapatos ela, ainda na sua infância, já acompanhava o trabalho de Pierre Verger na revista O Cruzeiro, sem imaginar os caminhos do Destino.

*Vovó Cici: Meu Pai Fatumbi chega à Bahia em 5 de agosto de 1946, vindo do Rio de Janeiro. Meu Pai Fatumbi foi contratado pelo dono da Revista Cruzeiro, que era o homem mais rico do Brasil na época, chamado Francisco de Assis Chateaubriand, um homem conhecido como o dono do Brasil. Ele tinha a revista O Cruzeiro, que era editada em dois idiomas, era a maior revista da América Latina. A revista O Cruzeiro, como eu falei a vocês, o meu pai consertava sapatos, quando eu começo a... como vocês sabem, porque eu já falei a vocês que em 1946 eu já estava na escola...eu já sabia ler. E meu pai ganhava as revistas para botar no lugar que ele consertava sapatos e enquanto ele estava consertando, as pessoas estavam lendo. Nancy de Souza, esqueletinho, tinha mania de olhar tudo, ler... então, eu ia crescendo e tinha coleções (da revista O Cruzeiro).[...] mas eu jamais ia imaginar que eu iria conhecer Pierre Verger!*

*[...]Quando finalmente em 1970 eu venho para a Bahia, quando eu finalmente conheci ele, mas não podia chegar perto porque eu conheci ele através do Candomblé. [...] Então por isso eu só fui conhecer mesmo meu Pai Fatumbi tempos depois. Eu tomava a bênção a ele, tinha que tomar a bênção, servir a ele... se ele queria chá, queria as coisas. Chegava a ter briga pra ficar perto dele. Todo mundo queria. [...] Eu conheci ele na roça do Candomblé. Ele era Obá de Xangô na roça que eu fiz Santo em 1972. Ele ia e vinha, Europa-Bahia-Europa. Ele ia e vinha ele vinha e ia. E eu trabalhava, eu tinha que sobreviver trabalhando. Ele conversava comigo, que ele sabia que eu tinha aprendido francês, mas ele não falava francês comigo, falava português.*

Ao longo da vida, Vovó Cici aprendeu a falar muitas línguas: francês, inglês, russo, alemão, italiano, yorubá, espanhol. Segundo uma fala de Vovó Cici, no site da Fundação Pierre Verger, a grande escola de sua vida foram as 11 mil fotos que ajudou Verger a catalogar. Na foto abaixo, por exemplo, Vovó Cici confere se escreveu corretamente meu nome em russo.



**Figura 2 - Vovó Cici confere a escrita do nome Daniela no alfabeto cirílico da língua russa.  
Foto: Daniela Barros, 2019.**

Ele pegava as fotos do Benin, em Nigéria, e a gente fazia comparação. Ele perguntava se eu sabia o que era e eu dizia: “No Brasil é isso, isso e isso”. Ele dizia: “Lá também”. As cerimônias que eu conhecia, eu escrevia e o que eu não sabia ele anotava com a letra dele e me explicava. Eu aprendi muito! Eu usava lentes para ver todos os detalhes. Cê sabe pra quê? Eu olhava rosto, eu olhava corpo, eu olhava roupa, olhava tudo que a foto dele tinha. Era pra aprender, porque eu não ia aprender nada disso na universidade. Minha universidade era as fotos e ele. Por isso que algumas pessoas de fora me procuram. “Como é que você sabe isso? Por quê a mão é assim? Por quê o rosto é esse? Por quê assim assado?” Porque tem que pegar detalhes de tudo. Eu tenho uma ideia de que eu vi com ele 11 mil fotos. Foi a maior universidade que eu já tive! A minha pedagogia é a da vida. É aquilo que eu aprendi através dessa minha viagem no mundo com as fotos de meu pai Fatumbi. Se não fosse ele eu não faria tantas viagens e eu não conheceria tantas coisas. Muitos lugares eu conheci através das fotos dele e outras coisas o destino fez com que eu fosse ver com meus próprios olhos. Eu fui à Cuba, Suriname, França, Suíça, Benin levando o trabalho da Fundação. (FUNDAÇÃO PIERRE VERGER<sup>2</sup>)

O conhecimento, para Vovó Cici, a partir da cosmologia africana, não está dissociado da vida vivida, das experiências. Segundo ela, os caminhos são escolhidos em parte pela pessoa, mas também em parte, pelo Destino: “Eu não escolhi nada. Tudo que aconteceu na minha vida, eu digo que é o Espírito que bota. Eu digo que é Ifá que bota”. E a esse movimento, ela identifica como o próprio equilíbrio da vida.

*Vovó Cici: A minha vida sempre foi assim, com essas histórias... Às vezes, diz que são “altos e baixos”. Eu digo que é Luz e Trevas (risos), porque a minha vida tem esses*

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.pierreverger.org/br/pierre-fatumbi-verger/textos-e-entrevistas-online/verger-pelos-olhos-de/dona-cici-agosto-2015/seu-encontro-com-fatumbi.html>



*equilíbrios, sabe? Então, o único meio, o único meio que justamente me ensinou a ser pé no chão como eu sou hoje foi isso [essas histórias/experiências da própria vida]. Pra mim tanto faz como tanto fez. Tanto faz eu estar aqui hoje como amanhã estar no palácio do rei. Pra mim é indiferente porque eu já conheço essas coisas, entendeu? Eu acho que o mais importante é aquilo que você tem dentro de você... aquilo que é real.*

Da mesma forma, nas cosmologias de matriz africana, o mundo espiritual não é dissociado do que se entende por mundo real, pelo contrário, a espiritualidade é parte material da vida e compõe o mundo na sua materialidade (BARROS, 2017). Assim, o cotidiano é permeado pela espiritualidade que constitui fator educativo no processo de constituição humana a partir das experiências vividas ao longo da vida. Vovó Cici se reconhece no presente como pessoa constituída também pelas arquiteturas da espiritualidade, sem que essas se diferenciem dicotomicamente de qualquer outra experiência vivida.

Em um dos encontros que tivemos com Vovó Cici, enquanto líamos a declaração de consentimento livre e esclarecido para que pudéssemos dar início às gravações de nossas conversas, ao apresentar os pontos que seriam discutidos na pesquisa, chegamos à questão da liberdade. Das liberdades que podem e que não podem ser afirmadas, e o quão profundo são os abismos criados pelo racismo, pela racialização. Abismos que anulam o valor das experiências vividas que não podem ser validadas pela racionalidade hegemônica, como por exemplo, através da certificação ou do diploma. Vovó Cici, apesar do lugar de respeito e referência que ocupa, de reconhecimento inquestionável nas comunidades negras tradicionais ao redor do mundo e no universo de pesquisadores de religiões de matriz africana, vê com clareza a disparidade que existe entre a consciência que tem de si e a sua afirmação no mundo – nas relações cotidianas. Ou seja, o desequilíbrio entre o que ela sabe que é e o lugar de subalternizada que lhe impõe a sociedade branca moderna, diariamente ao longo de sua trajetória.

A liberdade é luta constante, a conscientização é luta constante, a existência é luta constante. Nessa ocasião, foi que Vovó Cici disse “**O diploma é a carta de alforria do Negro**”.

*Vovó Cici: O diploma é a carta de alforria do Negro. Pra mim ele traz o sentido não só de liberdade, como de afirmação. Porque o Negro sempre foi subjugado sempre foi um sem oportunidade na vida. Porque toda essa sociedade hipócrita que existe, que criou essa*

*história de cor de pele, entende? Que criou essa sociedade cor de pele. Que é uma sociedade que teria que dar o valor a você por aquilo que você sabe, da sua capacidade. Uma sociedade vale quanto pesa, quando você mostra que você tem conteúdo dentro de você, quando você vai explicar isso, isso e isso, que vem disso, disso e disso, e não vai vir com o discurso já pronto, entendeu? Você tem como discutir, não é? [...] O Negro pra ter a carta de alforria, ele trabalhava grão por grão, dinheiro por dinheiro. Ele sabia quanto custava e muitas vezes o seu senhor, quando o Negro conseguia aquele dinheiro, ele aumentava o preço. Ele já estava sendo reconhecido como uma pessoa de valor, mas só que mais uma vez o dominante não quer dar o valor a ele. Então, uma pessoa da universidade pode reconhecer o valor intelectual do outro, mas infelizmente, se ele não tem uma carta que diz isso... [...] A gente depois que segura essa carta de alforria tem que segurar ela muito firme e estudar muito além do que aquela carta está dando a oportunidade. Entendeu? Tem isso... então tem que estudar mais um pouquinho além, pra poder concorrer com os outros. Agora, só que quando você tem uma carta dessa o que acontece? O que é que isso ensina para as crianças? Ensina que vocês conseguiram, mas então vocês vão ter que fazer melhor, dar o melhor de vocês porque tem muitos que não precisaram ser alforriados e vão concorrer com vocês e vocês vão ter que lutar muito com eles.*

É necessário ponderar a educação institucionalizada considerando as oportunidades que proporciona, suas nuances, contradições e violências. A partir da sabedoria de Vovó Cici e sua análise das relações históricas raciais, é possível refletir sobre como a educação e o conhecimento operam no ocidente moderno. As diplomações escolares dão oportunidades, mas ao mesmo se exige que pessoas pretas estudem ‘mais um pouquinho além’, e que, mesmo havendo formação escolar, é necessário ‘lutar muito com eles’ na convivência com pessoas situadas no privilégio da branquitude.

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder fundamentais, concretas e subjetivas em que as desigualdades raciais se ancoram. (Lia V. SHUCMAN, 2014, p. 84)

Considerando a educação institucionalizada como integrante da organização da sociedade, ela é importante para que as pessoas possam compor e transformar suas trajetórias de vida, alcançar segurança e espaços de relevância. A abordagem crítica é direcionada para a forma como a educação institucionalizada empacota uma forma padrão de ser, de aprender e de desenvolver, baseada na branquitude eurocêntrica, que é o estabelecimento do diploma como um produto que confere o status de humanidade.

A conversão do conhecimento em mercadoria gera o monopólio do saber: os que detêm o conhecimento científico, autorizado, desqualificam os que não o tem. O conhecimento cotidiano é transformado em ciência que não está disponível para todos: [para Silva (2005, p. 71)] "a ciência tutela a vida, e torna as pessoas dependentes de um conhecimento que elas não podem gerar, mas somente comprar". 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 disciplinar seletivamente as pessoas. (TUNES & PEDROSA, 2011, p. 19)

Pessoas de contextos tradicionais de matriz africana são subalternizadas, uma vez que os saberes e modos de vida acumulados ao longo dos séculos e pela Ancestralidade são invisibilizados, ridicularizados e estereotipados. Estes saberes que informam modos de sentipensar, ética para o comportamento, entre outros, não é comprovado por diploma de educação básica ou superior. Ao deslegitimar a forma de constituição humana de um modo de vida, são também deslegitimadas as próprias pessoas. Atravessar a experiência da escolarização implica na subalternização dos saberes e modos de vida não-eurocêtricos, e ao mesmo tempo na percepção de si pelos critérios de corpo, conhecimento e visão de mundo da branquitude eurocêntrica.

Frequentar a escola, para a criança preta, é muitas vezes um processo esquizoide. Ela é chamada a se alienar abruptamente de sua cultura e deve manter um equilíbrio psíquico precário entre um mundo preto e branco, pertencendo a nenhum dos dois. Não é de admirar que o aluno preto se rebele contra esse processo neurótico, que exige que ele se torne não-eu e abandone sua identidade em ordem de ter sucesso. Programas escolares que aceitam a cultura preta como um fato e constroem seus programas de ensino em torno desse fato, para que a experiência preta seja contínua com a vida preta, mas suficiente para preparar a criança preta para lidar com um mundo essencialmente branco, podem fazer muito pelo aluno preto, cultura preta [...]. (Amos WILSON, 2022, p. 268-269)

Ou seja, ao falar do diploma, não pretendo diminuir a importância da educação institucional, incluindo a universidade, e as lutas e conquistas históricas do Movimento

Negro pelo direito ao acesso e permanência na educação escolar e superior. É justamente pela sua importância que a educação é um campo em disputa, como nos aponta Sueli Carneiro (2005). Ao tempo em que tem sido historicamente utilizada como formação e controle intersubjetivo, persistindo o racismo, é também um caminho para o seu combate. Assim, reafirmo a necessidade de olharmos nesse momento para a institucionalização da educação, a forma como ela chega aos territórios colonizados e a maneira como promove e sustenta a colonização e a colonialidade na produção do não-ser, do epistemicídio. Reforço que pretendo direcionar o olhar para a lógica, visão de mundo que é internalizada nas pessoas com a institucionalização e universalização da educação e seus conteúdos.

A abordagem de Sueli Carneiro sobre epistemicídio evidencia a forma com que o racismo e a educação se articulam para atacar a forma com que a população negra organiza suas culturas, corpos e subjetividades. A discriminação racial opera a inferiorização das pessoas negras, e é esperado que aceite a obrigação de superar a desqualificação e os ataques à sua autoestima para alcançar o desempenho esperado, que é a assimilação de seu ser para a branquitude. O sofrimento causado pelo racismo, o conflito gerado pela imposição de um conhecimento eurocêntrico legítimo que nega as culturas negras, o conflito interno pelo estranhamento ao próprio corpo e repertório de experiências, são desqualificados e invisibilizados.

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (Sueli CARNEIRO, 2005, p. 97)

Portanto, o epistemicídio permite perceber como o racismo age sobre conhecimentos, saberes e culturas, mas também sobre o controle do comportamento e da autopercepção das pessoas em seu comportamento individual e em suas relações sociais.

Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações. (Sueli CARNEIRO, 2005, p. 97)

O funcionamento da educação institucionalizada tem como premissa e como operante o poder e privilégio da branquitude. Está ligada a uma organização de mundo estabelecida pela branquitude eurocêntrica, e tem como um de seus propósitos assimilar pessoas e culturas para o modo de viver organizado por este polo de poder. Portanto, a hierarquia imposta pela branquitude eurocêntrica se faz presente em todas as dimensões, como nos conhecimentos estudados, na referência do que é legítimo ou não, na referência do que é cultura, na distribuição do espaço, nos processos educativos, nas relações pessoais, etc. Por estar em todas as dimensões, torna-se aspecto contínuo da existência, e portanto normal.

Denunciar as manifestações diretas e indiretas do racismo é visto como uma afronta ao mundo, porque se contrapõe à percepção da normalidade da convivência social e do funcionamento institucional da educação. A culpa pela ruptura da normalidade recai sobre pessoas que se contrapõem e denunciam o racismo já que, como visto pelo epistemicídio, a população preta tem suas sensibilidades e sofrimentos invisibilizados e destituídos. As pessoas e mecanismos institucionais que operam a branquitude não são apontados, evidenciados, discutidos e criticados, pois são protegidos por um pacto para a defesa da normalidade, que defende o privilégio da branquitude através de subterfúgios, como por exemplo dizer que o racismo “não é bem assim”, que é um acontecimento incomum isolado, ou utilizar de bodes expiatórios como desigualdade de classe.

O que chama a atenção, no quadro de discriminação, é que os dados são contundentes, repetitivos e persistentes, e ainda assim, mesmo quando os profissionais estão implementando programas de promoção da igualdade e combate à discriminação, eles não o reconhecem como parte indissociável do cenário de discriminação racial, de sua reprodução e seu modo de funcionamento. [...]

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio

simbólico da branquitude, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social, que observamos tão frequentemente [...], é uma saída permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que, entre os explorados - os pobres - os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida: na saúde, na educação, no trabalho. [...]

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que não só os nossos entrevistados evitam, mas o país não quer discutir. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Não reconhecer-se como partícipe dessa história é não assumir um legado que acentua o lugar de privilégio que o grupo branco desfruta na atualidade. (Cida BENTO, 2002, p. 28)

O polo de poder da branquitude não se manifesta por omissão ou acaso. As pessoas posicionadas nesta intersecção reproduzem as ações e organização institucional formal e simbólica que mantêm o seu privilégio. Resguardar a organização convencional do conhecimento europeu, dificultar denúncias, negar o racismo, desencorajar ações afirmativas ou voltadas para as culturas negras, são exemplos possíveis para ações que, ao incidir sobre a instituição como um todo, afirmam o privilégio da branquitude em ser normal, em se colocar como a *norma* que não reconhece e dispensa a exceção, a diferença.

Com a denominação branquitude queremos falar de uma episteme, de um modo de conhecer e visão de mundo que predominam entre os ocupantes dos espaços institucionais e que correspondem, até então, à inquestionável e inominável ideologia da supremacia da natureza dita humana daqueles que se pensam como brancos, herdeiros de privilégios materiais, judiciais, epistêmicos e cognitivos. Sob esta condição, este ser-estar-pensar o mundo acredita pautar um modelo de presença e de consciência universal jamais imolada, incomodada e aviltada, e com isso, assegurar sua apresentação de modo estável no seu ser-estar e conviver no mundo da vida, aparentemente branca e privilegiada. (Júlio César de TAVARES, 2020, p. 23)

O epistemicídio, o processo educativo de constituição humana fundamentado pelo racismo, colonialidade e branquitude instituem violência as pessoas que são reconhecidas como ser, e aquelas forçadas para o não-ser. Na distribuição de poder, a branquitude e o eurocentrismo tem seu valor justificado e ancorado pela superioridade que se colocam em relação às demais culturas, aos demais corpos. O fundamento da afirmação da branquitude e seu esquema de poder é a inferiorização do diferente.

A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma

razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade européia. O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: auto-controle, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala”. (Sueli CARNEIRO, 2005, p. 99)

A formação do Brasil está ligada ao epistemicídio e ao genocídio da população negra. O Brasil foi o país que recebeu o maior número de pessoas escravizadas e que por último findou formalmente o sistema escravocrata (Daniela Barros Pontes e SILVA, 2017). Foram embarcados 45% da estimativa total de pessoas submetidas a escravidão – cerca de 6.300.000 africanos, de um total de 14.000.000. 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 pessoas, ao longo de mais de 340 anos, segundo a organização Slave Voyages.

Durante todo o período em que a escravidão operou massivamente no Brasil, apenas um único censo<sup>3</sup> foi realizado, em 1872, no Brasil império de Dom Pedro II. Neste único registro oficial a população identificada como pretos e pardos no Brasil era de 58% da população total. O número de pessoas escravizadas, 16 anos antes da suposta abolição da escravidão, era de 1.510.806 pessoas, e 37.699 haviam conseguido a carta de alforria. Ou seja, em 1872 no Brasil, o percentual de pessoas negras escravizadas que haviam chegado a sua carta de alforria era de 2,49% do total da população negra submetida à escravidão, naquele momento.

Em 2005, 133 anos depois do único censo que considerou a população escravizada no Brasil e um ano depois do início da política de cotas raciais, em uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE<sup>4</sup>, apenas 5,5% da população negra entre 18 e 24 anos haviam chegado ao ensino superior. Dez anos depois, em 2015, esse número passou para 12,8%.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/especial/2017/07/07/Censo-de-1872-o-retrato-do-Brasil-da-escravid%C3%A3o>

<sup>4</sup> Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/percentual-de-negros-em-universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos>

É profundamente dolorosa a compreensão da fala de Vovó Cici ao aproximar o sentido da carta de alforria ao diploma universitário, na perspectiva da população negra no Brasil. Em 1872, 2,49% ; em 2005, 5,5%.

A conexão que Vovó Cici traz entre a carta de alforria e o diploma encontra o sentimento de Frantz Fanon, na sua percepção de que, em razão do racismo e do estereótipo racista de lugar menor ocupado pela pessoa Negra na “escala humana”, não há possibilidade de errar, ou não ser excelente em tempo integral, porque ao menor sinal ou brecha, toda luta de uma vida dilui-se na força do racismo.

Os pretos são selvagens, estúpidos, analfabetos. Mas eu sabia que, no meu caso, essas afirmações eram falsas. Havia um mito do negro que era preciso, antes de mais nada, demolir. Não estávamos mais no tempo em que as pessoas se impressionavam diante de um padre preto. Tínhamos médicos, professores, estadistas... Sim, mas em todos esses casos algo de insólito persistia. “Nós temos um professor de história senegalês. Ele é muito inteligente... Nosso médico é um negro. Ele é muito cordial”. Era o professor negro, o médico negro; eu, que começava a fraquejar, tremia ao menor alarme. Sabia, por exemplo, que se um médico negro cometesse um erro, era o seu fim e o dos outros que o seguiriam. (FANON, 2008, p. 109)

A Educação compõe e é composta pela formação social do Brasil e a sua realidade social atual. O racismo é elemento estruturante da mentalidade social, e que por consequência, estrutura também as nossas relações, nossos afetos, dimensões políticas e econômicas. Pensar o racismo como definidor dos padrões do humano e do não humano, definidor da vida (de quem vive) e da morte (de quem morre) e que tem a educação como parte desse projeto.

Desse lugar, o epistemicídio aplicado ao campo da educação permite discutir, por meio dela, a construção do Outro como Não-ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua interseção com o experimento colonial, que se desdobra até o presente no campo do conhecimento, em instrumento de afirmação cultural e racial do Ocidente. A compreensão da negação do Outro como sujeito de conhecimento, que se exprime em políticas nas quais o acesso ao conhecimento é negado ou limitado; que lhe impõem, via de regra, um destino social dissociado das atividades intelectuais; que promovem a profecia auto-realizadora legitimadora de uma inferioridade intelectual essencializada; que decretam a morte da identidade como condição de superação do estigma, condenando os sobreviventes a uma integração social minoritária e subordinada. (Sueli CARNEIRO, 2005, p. 277-278)



A racialização da humanidade foi o projeto de poder e justificativa civilizatória para a imposição da modernidade/colonialidade europeia. A colonização e a educação caminham lado a lado para a manutenção da hierarquia e violência raciais. No Brasil a catequização jesuíta foi sinônimo da presença europeia na tomada do território, tendo sua atuação formalizada em 1540. A primeira escola institucionalizada no Brasil foi inaugurada em 1550, 19 anos depois da chegada do primeiro navio de tráfico humano de pessoas africanas em 1931 (Herbert KLEIN, 1987).

O eurocentrismo foi justificado como oportunidade para ocupar, civilizar e desenvolver tudo o que tocasse. Os invasores se proclamaram descobridores, o genocídio foi proclamado conquista, o epistemicídio foi proclamado desenvolvimento material e humano. A modernidade foi justificada como a expansão do iluminismo e da racionalidade europeias, como forma de desviar a atenção da sua empreitada perversa, a colonialidade, que exportou a racialização, o patriarcado e as trocas baseadas na extrema desigualdade da propriedade. A Europa é tomada como centro referencial dos acontecimentos que engendram a historicidade oficial do ser humano (ocidental).

Ao tempo em que a Europa se espalhava, na América Latina acontecia o início do seu período mais tenebroso: o encontro colonial, a colonização e o extermínio dos seus povos originários e posterior escravidão indígena e africana. A colonialidade atingiu diferentes regiões e povos que, mesmo com suas especificidades, tiveram dimensões comuns de impacto ao serem invadidos pelo mesmo centro de poder.

A palavra Diáspora denota redes de relações imaginadas ou reais entre povos ou comunidades espalhadas cuja história é marcada por diversos contatos, comunicações e fluxos de pessoas, produtos, artefatos, ideias, imagens e mensagens. Ao conectar as comunidades específicas de uma população dispersa em e entre diferentes nações e/ou regiões, a diáspora assume uma vocação transnacional. Isso não quer dizer que ela necessariamente coloque em xeque o Estado-nação, porém o tensiona e heterogeneiza, na medida em que a existência da diaspórica significa uma multivocalidade tanto transcultural como intercultural, caracterizada pela desterritorialização e reterritorialização bem como pela ambivalência entre a vida aqui e a memória e o desejo pelo acolá. Nesse aspecto, os que vivem na diáspora compartilham uma dupla, se não múltipla, consciência, (in)formados pelo diálogo nem sempre amistoso vários costumes e maneiras de ser, pensar e agir. (Kim BUTLER & Petrônio DOMINGUES, 2020, p. 12)

O sequestro em massa de diferentes povos africanos para as Américas implicou na transformação dinâmica da organização social e da memória, que não reproduz as mesmas relações políticas, étnicas, linguísticas, filosóficas, religiosas, etc. do que em África.

Os sujeitos de uma diáspora constroem histórias, identidades e vocabulários que mudam constantemente. São o que Brent Edwards qualifica de “tradutores culturais” de códigos vernaculares que transgridem os limites estáveis e fixos, valendo-se do passado e das tradições num processo de reelaboração contínua. Vivem entre fronteiras culturais, constituindo e sendo constituídos por diferentes elementos em travessia, aos quais se mesclam, sobrepõem-se e se articulam em redes de relações transnacionais e transregionais. (Kim BUTLER & Petrônio DOMINGUES, 2020, p. 12)

Esta reorganização também passa pelo processo comum de subalternização racial e o processo de insurgências que se manifestam de diversas formas, de revoltas a quilombos, de lideranças intelectuais a arte, configurando a Diáspora Africana, produzida pela colonialidade, e radicalmente contrária à sua dominação, em busca de libertação.

De acordo com Dussel (1993), não é possível pensar a modernidade como um caminhar histórico que diz respeito à formação dos estados nacionais, o iluminismo e ao desenvolvimento do capitalismo, sem considerar o encontro colonial entre europeus e os povos da América que deu condições de possibilidade para a acumulação de poder local e global para a Europa. Segundo o autor, a modernidade surge, na verdade, com a chegada de portugueses e espanhóis no continente americano no Século XV. A modernidade, desta forma, deve ser entendida como um binômio: modernidade/colonialidade – por considerar a colonização dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes como um projeto inacabado, que afeta, designa e organiza a sociedade de forma global nas suas relações e características constitutivas (como a racialização e o racismo, por exemplo).

A decolonialidade, portanto, “procura revelar o terror, a morte, a discriminação e os epistemicídios escondidos por detrás da retórica salvacionista da modernidade” (MOTA NETO, 2016, p. 103). Entende-se um posicionamento crítico, uma perspectiva que não dissocia o processo histórico desde a invasão europeia sobre outros continentes (colonização), sua continuidade histórica e suas consequências atuais (colonialidade). Assim sendo, a decolonialidade e o posicionamento decolonial, nas palavras de Mota Neto (2016, p. 103):

Designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e grupos subalternos pelo

conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade.

[...]Trata-se de uma concepção, portanto, marcada por uma busca persistente pela *autonomia*, o que só pode ser entendido se tivermos em conta que a decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial. Desse modo, é a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão de corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce a concepção decolonial. Sendo esta sua origem, a concepção decolonial, como não poderia deixar de ser, revela sua primeira face como constituída pela negação à negação. Ela é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas.

Desde a invasão europeia sobre as Américas, foi colocado um único destino possível para a existência, para a designação do sentido de humano, e que irradia do eurocentrismo. A concentração econômica, as normas legais, as concepções de igualdade e equidade privilegiam o homem branco eurocêntrico e heterossexual, que dão base a ideia do humano culturalmente universal. A forma de experienciar o mundo foi limitada à racionalidade, e mais do que isso, à racionalidade cartesiana, dualista e escolarizada. Está em andamento [colonialidade do ser] o apagamento de cosmologias, línguas e linguagens, territórios e corporeidades que diferem, que confrontam o modelo eurocêntrico imposto. A eurocentrização é, também, a negação e a eliminação do outro não eurocêntrico. É uma mentalidade social, uma concepção de mundo, configurada ao longo dos séculos, e que opera pela naturalização das hierarquias que sustentam o projeto moderno/colonial:

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; aunque es estructuralmente heterogéneo, articula las principales formas de poder en un sistema. Colonialidad del poder (Quijano), un modelo hegemónico global de poder, instaurado desde la Conquista, que articula raza y labor, espacio y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos europeos. Diferencia colonial y colonialidad global (Mignolo), las cuales 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. Colonialidad del ser (más recientemente sugerido por Nelson Maldonado-Torres en las discusiones grupales) como la dimensión ontológica de la colonialidad en ambos lados del encuentro. Basado en Levinas, Dussel y Fanon, la colonialidad del ser

apunta hacia el “exceso ontológico” que ocurre cuando seres particulares imponen sobre otros y, más allá de esto, la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro (Maldonado-Torres, 2003). Eurocentrismo como el modelo de conocimiento que representa la experiencia histórica local europea, la cual ha devenido globalmente hegemónica desde el siglo XVII (Dussel, Quijano); de ahí la posibilidad de pensamiento y epistemologías no-eurocéntricos. (ESCOBAR, 2003, p. 62).

O principal mecanismo da colonialidade para a organização do seu sistema-mundo é a racialização, que tornou-se estrutura das ideias de ser humano, de cultura, de relações econômicas. A racialização permitiu a retirada de populações não-brancas da condição de seres humanos, proporcionando um abismo intransponível para uma condição de igualdade e dignidade dentro da modernidade. A partir da dualização da experiência global e pela racialização justificou-se a escravidão, e justificam-se extermínios e outras violências. Justifica-se a hierarquização entre culturas civilizadas, barbáricas e rudimentares. Justifica-se a imposição de um sistema global cuidadosamente elaborado para que as populações subalternizadas não o acedam.

A partir da ideia de raça, portanto, se instituem um conjunto de relações de poder que hierarquizam os lugares e suas gentes, classificando-os de acordo com um suposto grau de evolução e desenvolvimento societário “num continuum linear que vai da natureza à cultura, ou melhor, da América e da África, onde estão os povos primitivos mais próximos da natureza, à Europa, onde está a cultura, a civilização” (Porto-Gonçalves, 2002: 218). Logo se observa, os parâmetros de modelo civilizatório e de classificação das populações são dados por aqueles que estão em uma posição de poder para decidir onde uma cultura se localiza em relação aos próprios referenciais de mundo de quem as classificou (MIGNOLO, 2007).

A colonialidade implica na cisão da pluriversalidade de concepções de mundo e de ser, para a imposição de dualidades marcadas pelo seu caráter absoluto e intransponível, ou seja, um rompimento coloca em oposição e hierarquia polos que anteriormente não configuravam oposições. Estas passam a compor a vida das pessoas em escala global, como por exemplo as cisões duais entre natureza e cultura, patriarcado e mulheres, progresso e atraso, civilização e animalidade, corpo e mente, razão e afetos, conhecimento e cosmologia.

O mito fundacional da versão eurocêntrica da modernidade é a ideia do estado de natureza como ponto de partida do curso civilizatório cuja culminação é a civilização europeia ou ocidental. Desse mito se origina a especificamente eurocêntrica perspectiva evolucionista, de movimento e de mudança unilinear e unidirecional da história humana. Tal mito foi

associado com a classificação racial da população do mundo. Essa associação produziu uma visão na qual se amalgamam, paradoxalmente, evolucionismo e dualismo. (QUIJANO, 2005, p. 127)

Walsh (2012) argumenta que também foi operada a colonialidade cosmogônica da natureza. A partir da visão eurocêntrica que opõe natureza e cultura, a atividade humana é vista como separada do mundo, com a característica de conhecer o ambiente para submetê-lo às vontades e necessidades criadas pela cultura.

El último eje, uno que ha sido tema de poca reflexión y discusión, es el de la colonialidad cosmogónica de la madre naturaleza y de la vida misma. La que encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales – incluyendo el de los ancestros, espíritus, dioses y orishas –, la que da sustento a los sistemas integrales de vida, conocimientos y a la humanidad misma. La madre naturaleza – la madre de todos los seres – es la que establece y da orden y sentido al universo y la vida, entretejiendo conocimientos, territorio, historia, cuerpo, mente, espiritualidad y existencia dentro de un marco cosmológico, relacional y complementario de con-vivencia. A negar esta relación milenaria e integral, explotar y controlar la naturaleza y resaltar el poder del individuo moderno civilizado (que en América del Sur aún se piensa con relación al blanco europeo o norteamericano) sobre el resto, como también los modelos de sociedad “moderna” y “racional” con sus raíces europeo americanas y cristianas, pretende acabar con todo la base de vida de los pueblos ancestrales, tanto indígenas como de raíz africana. Por eso mismo y para estos pueblos, este eje de la colonialidad tiene un significado mayor; sirve como enlace con la de saber y ser, como “lugar” donde se pruebe las ausencias de racionalidad y razón, la duda de humanidad y el exceso de paganismo, brujería y superstición, como evidencia de lo no-civilizado, no moderno y menos humano. Hoy se recrea a partir de las prácticas y políticas, entre otras, del desarrollo humano, etno-eco-turismo (con su folklorización y exotización) y ong-ización, en que prevalecen el individuo y su bienestar individual-neoliberal guiado por el dispositivo civilizatorio único: la razón moderno-occidental-colonial. (WALSH, 2012, p. 68)

A Natureza é um dos conceitos mais importantes para se entender a questão da ancestralidade na organização das tradições de matriz africana. Entretanto, ao contrário das sociedades ocidentais, a Natureza não se encontra em oposição ao humano, ou em relação de disputa e controle do homem sobre a Natureza. Nas cosmologias de matriz africana, a Natureza tem sentido mais profundo e inclusivo do próprio sentido de ser humano. O humano é uma das manifestações da Natureza, e por isso se relaciona com ela. A partir da consciência da ancestralidade a Natureza é considerada como ancestralidade primeira, configurando a unidade humano-natureza.

Os grupos humanos não foram concebidos para “dominar a natureza”, mas como parte dela. O Sagrado está manifestado no mundo através das árvores, das pedras, dos astros, e em todas as coisas confinadas no mundo inanimado inventado pela ciência do século XIX. Sem estarmos presos à teia da vida, manifestada pela nossa ancestralidade, nada somos. Esta é a razão pela qual desde cedo, os ancestrais foram evocados ou cultuados nas árvores, pedras, raios, trovões, chuvas, mares, cachoeiras, fogo, vento, terra. Assim sendo, todos estes elementos revestem-se de grande significado nas comunidades de matriz africana. [...] Os ancestrais são a própria Natureza, recriada a todo instante em cada broto que renasce ou arrebatada das sementes. Estes ancestrais, entendidos em linhas gerais como princípio que circula como uma seiva, em tudo que tem vida, são os responsáveis pela nossa continuidade no mundo. [...] O Sagrado está no mundo manifestado na Natureza e em cada mulher e homem. Assim somos terra. E, afirmar que somos terra significa dizer que fazemos parte desta Natureza. É dizer que somos Natureza e que não há outra forma de existirmos sem participarmos dela. Participando do Divino através do chão que pisamos participamos do Ser, dividindo com Ele a responsabilidade de sustentar, garantir e promover a vida como algo que se prolonga até a eternidade, recriada em cada instante que qualquer ser recebe o sopro da vida. (SOUSA JUNIOR, 2011, p. 39-40)

Apesar da centralidade das tradições de matriz africanas deste trabalho, é importante dizer que a experiência colonial afeta e reconfigura também os sentidos e lugares da Natureza nas cosmologias indígenas. Os contextos e territórios tradicionais são, na sua essência, os povos que (re)existiram à colonização e à colonialidade e que partilham de um entendimento não eurocêntrico-ocidental a respeito da Natureza. Em verdade, é possível afirmar que a distinção entre humano e natureza é eurocêntrica. A seguir, para enunciar minimamente os lugares outros e não eurocêntricos da Natureza, epistêmicos e cosmológicos, seguem as palavras de Ailton Krenak, em convergência com o entendimento da Natureza como ancestralidade das matrizes africanas. A decisão foi de apresentar por completa a reflexão do autor, ainda que extensa.

Aqui nesta região do mundo, que a memória mais recente instituiu que se chama América, aqui nesta parte mais restrita, que nós chamamos de Brasil, muito antes de ser “América” e muito antes de ter um carimbo de fronteiras que separa os países vizinhos e distantes, nossas famílias grandes já viviam aqui. Essas nossas famílias grandes, que já viviam aqui, são essa gente que hoje é reconhecida como tribos. As nossas tribos. Muito mais do que somos hoje, porque nós tínhamos muitas etnias, muitos grupos com culturas diversas, com territórios distintos. Esses territórios se confrontavam, ou às vezes tinham vastas extensões onde nenhuma tribo estava localizada, e aquilo se constituía em grandes áreas livres, sem domínio cultural ou político. Nos lugares onde cada povo tinha sua marca

cultural, seus domínios, nesses lugares, na tradição da maioria das nossas tribos, de cada um de nossos povos, é que está fundado um registro, uma memória da criação do mundo. Nessa antiguidade desses lugares a nossa narrativa brota, e recupera os feitos dos nossos heróis fundadores. Ali onde estão os rios, as montanhas, está a formação das paisagens, com nomes, com humor, com significado direto, ligado com a nossa vida, e com todos os relatos da antiguidade que marcam a criação de cada um desses seres que suportam nossa passagem no mundo. Nesse lugar, que hoje o cientista, talvez o ecologista, chama de habitat, não está um sítio, não está uma cidade nem um país. É um lugar onde a alma de cada povo, o espírito de um povo, encontra a sua resposta, resposta verdadeira. De onde sai e volta, atualizando tudo, o sentido da tradição, o suporte da vida mesma. O sentido da vida corporal, da indumentária, da coreografia das danças, dos cantos. A fonte que alimenta os sonhos, os sonhos grandes, o sonho que não é somente a experiência de estar tendo impressões enquanto você dorme, mas o sonho como casa da sabedoria. Vocês têm uma instituição que se chama universidade, escola, e têm a instituição também que se chama educação. Todas estas instituições: educação, escola, universidade, elas estão no sonho, na casa do conhecimento. Esse sonho, tem um aprendizado para o sonho. E, quando nós sonhamos, nós estamos entrando num outro plano de conhecimento, onde nós trocamos impressões com os nossos ancestrais, não só no sentido de nossos antigos, meus avós, meu bisavô, gerações anteriores, mas com os fundadores do mundo. Tomara que a palavra habitat tenha esse sentido que estou pensando, que ela não seja só um sítio, uma cidade, ou lugar só na geografia, que ela tenha também espírito, porque, se ela tiver espírito, então eu consigo expressar uma ideia que aproxima, para você, o lugar de onde estou tentando contar um pouco da memória que nós temos de criação do mundo, quando o tempo não existia. (KRENAK, 2006, p. 201)

As formas de se contrapor ao racismo e à branquitude, se opor ao eurocentrismo e colonialidade, em suas múltiplas formas interseccionais de violência, emanam de pessoas e coletivos que, em seus modos de pensar, procuram evidenciar e fortalecer modos de ser e existir que não se pautam por esta imposição de mundo, em busca de pluralidade, manutenção de vidas, equidade e justiça epistêmica. Diante do exposto, faz-se necessário um giro decolonial, isto é, reconhecer as implicações da colonialidade, e procurar epistemologias outras, experiências outras, modos de viver com/no mundo outros, que proporcionem toda a experiência de vida por caminhos de resistência e reorganização da vida.

Ao invés de trabalharmos com a ideia de que o único modo de ser sujeito seja o “moderno”, em que se pese que a própria “modernidade” também não é unívoca, preferimos trabalhar com a noção de que possa haver outros modos de se conceber o “sujeito” e/ou de se realizar a própria experiência de se estar sendo sujeito. Ou melhor, seria mais adequado sugerir que “ser sujeito”, tal como Descartes o propõe, é um dos modos possíveis de constituição da condição humana, em suas funções de auto-referência, e

um dos modos possíveis de posicionamento e/ou eventual opção do humano frente às condições de sua própria existência – mas não o único. O sujeito cartesiano não é algo universal, que sempre tenha existido, nem que seja igualmente válido para todo e qualquer ser humano independente de sua cultura, de suas tradições, de seus modos de produção – mesmo no interior da própria “modernidade”. E uma possibilidade alternativa a este conceito universalizante seria a de compreendermos a constituição dos sujeitos mediante as relações sociais concretas em que cada ser humano se insere. Se for assim, o conceito de humano, enquanto ser pertencente ao gênero humano, não precisaria restringir-se à imagem tipificada de um ser humano moderno, europeu, ocidental, civilizado, burguês, proprietário, livre, cidadão, letrado, branco, do gênero masculino e heterossexual. Nem necessitaria reduzir-se à noção de um sujeito racional, abstrato e transcendente, soberano sobre seu próprio destino, detentor e defensor de uma razão universal. O humano poderia ser entendido de um modo mais genérico, e ao mesmo tempo de um modo mais situado e passível de contemplar diferenças e singularidade, na medida em que fosse encarado no próprio movimento de fazer-se sujeito em função das múltiplas relações sociais semioticamente mediadas nas quais se inscreve e pelas quais é convidado a assumir determinados papéis sociais, não necessariamente harmônicos entre eles. (DELARI JR, 2000, p. 35-36)

A ideia de ser humano culturalmente universal que só pode ser produzido pela racionalidade da modernidade exige, portanto, que haja o rompimento da consciência histórica dos povos que sofrem a violência colonial. A dominação estabelece que devem abandonar sua cultura, sua história e sua Ancestralidade desde a Natureza, posto que constituem um selvagem, um Não-Ser. A busca pela expansão da branquitude eurocêntrica torna-se sinônimo dos conceitos de desenvolvimento e de progresso.

Essa visão só adquire sentido como expressão do exacerbado etnocentrismo da recém constituída Europa, por seu lugar central e dominante no capitalismo mundial colonial/moderno, da vigência nova das idéias mitificadas de humanidade e de progresso, inseparáveis produtos da Ilustração, e da vigência da idéia de raça como critério básico de classificação social universal da população do mundo. A história é, contudo, muito distinta. Por um lado, no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América, encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduzem-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros. Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva:



sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo. (QUIJANO, 2005, p. 127)

A nova história, única, eurocentrada, apaga o direito de povos e culturas outras à própria história, à própria memória, à própria identidade, dissociando o que se viveu, a história coletiva singular a cada cultura do discurso hegemônico, injetado como verdade sobre a memória “geral” da humanidade, a partir da Europa. A eurocentração, ao universalizar a história, negou e invisibilizou, exterminou da história as histórias outras, racializou o direito à memória, roubou para si o direito à própria história dos povos não-europeus, designando-os ao lugar de coadjuvantes na “grande história da humanidade – europeia. Estas são as raízes mais profundas do racismo que (a)fundam a “história do Brasil”: etnocentrismo e racialização, são conceitos que se retroalimentam nos processos de dominação que sustentam a invenção da modernidade.

A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores. Essa instância histórica expressou-se numa operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, sobretudo com respeito às relações intersubjetivas que lhe são hegemônicas e em especial de sua perspectiva de conhecimento: os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como a suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa (Mignolo, 1995; Blaut, 1993; Lander, 1997). Porém, notavelmente, não numa mesma linha de continuidade com os europeus, mas em outra categoria naturalmente diferente. Os povos colonizados eram raças inferiores e – portanto – anteriores aos europeus. De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. (QUIJANO, 2005, p. 121)

Este rompimento entre a experiência histórica e a história hegemônica como parte da empreitada de dominação iniciada com os processos de colonização é um violento processo educativo. A eurocentração e a imposição de novos paradigmas culturais epistêmicos

implica também em uma mudança radical de comportamento e, esta mudança de comportamento é indissociada de uma mudança também radical da mentalidade social. É uma substituição brutal das referências identitárias, da história coletiva como alicerce da história de si e do (re)conhecimento de si, é um rompimento com o pertencimento, um impedimento do exercício de si como continuidade histórica de seus ancestrais.

Esta trajetória histórica de poder e violência configura relações com o ambiente, com a consciência histórica e ancestral, com as culturas e saberes, que configura a educação institucionalizada na sua atuação hegemônica. Nesta educação convencional o racismo, o pacto da branquitude, a colonialidade atuam na continuidade das hierarquizações e processos de constituição humana para o genocídio e epistemicídio de concepções de ser e de educação como aquelas presentes em contextos de Tradição Oral de Matriz Africana.

O autor Édouard Glissant analisa o paradigma de contato entre diferentes povos e culturas que parte do eurocentrismo, criticando o que chama de transparência, e propondo o paradigma da opacidade.

A partir de Glissant e da tradição de pensamento sobre quilombos, neste eterno diálogo Brasil-Caribe, Nohora Arrieta Fernández argumenta que os territórios negros brasileiros são dotados de opacidade, isto é, de uma linguagem de resistência produtora de ambiguidades, indeterminações, ambivalências, esconderijos e possibilidades de fuga. Ao rejeitar a perspectiva da casa-grande e escapar do mundo colonial, o quilombola cria seu próprio caminho e, ao mesmo tempo, borra os sinais deixados para trás, evitando que o encontrem. O jogo de ver o não visto sem ser visto. Uma opacidade que nos protege, mas que também indica o cenário complexo da paisagem que nos cerca e que informa a nossa luta, nessa dura peleja para romper com o colonialismo e seus efeitos, Fanon e a luta negra no Brasil apontam que a opacidade é arma, é estratégia, é refúgio, é trincheira de guerra: tudo é mais complicado do que parece ser. (Thula PIRES, Marcos QUEIROZ, wanderson flor do nascimento *In*: Frantz FANON, 2022, p. 27)

Para ele, a modernidade propõe uma relação que requer perceber uma outra cultura de forma transparente - conhecer o outro, para que assim possa compreender e respeitá-lo. Entre os equívocos que identifica na postura da transparência, está o de considerar que uma outra cultura pode ser objetificada, compreendida (e em seguida dominada) pelo racionalismo eurocêntrico, o que ignora que em culturas e comunidades há percepções de mundo, nuances, heterogeneidades em disputa e transformações que se dão a partir do próprio contato intercultural, que escapam ao olhar objetificante. Outro equívoco seria o de que só há a possibilidade de estabelecer uma relação respeitosa quando se conhece e

racionaliza a outra cultura, como se ela só tivesse legitimidade, existência e plenitude a partir do momento em que o olhar objetificador a compreende de forma (supostamente) transparente. Por fim, a transparência toma essas características objetificadas sobre o outro e as impõe como verdade, estabelece sobre o outro a responsabilidade de existir de acordo com as expectativas criadas pela suposta transparência. Ou seja, a busca por uma relação baseada na transparência representa um projeto de poder, de redução e dominação.

Pela ideia de opacidade Glissant as culturas estabelecem contato entre si, mas há indeterminação das suas totalidades por qualquer das partes envolvidas. Outros modos de vida são possíveis de ter contato, mas não pelo domínio transparente e completo, e sim de forma opaca, com qualidade de indeterminação, e isso não pode ser tomado como uma incapacidade de reconhecê-los e respeitá-los em sua plenitude, mas como dado constitutivo do contato. No contexto de agressão colonial a opacidade torna-se estratégia de resistência, maneira de organizar modos de vida para além da pretensão dominadora. É neste sentido que a Tradição Oral representa na Diáspora um *território*, porque permite *enraizamento* por um processo de constituição humana, situada no corpo-território e nas sensibilidades, que escapam à percepção de mundo que se concentra na materialidade destrutível da escrita.

A opacidade é a força que maneja as substâncias ameaçadas das culturas que, contra o olhar que procura estabelecer uma verdade geral imposta pela violência, se reúnem no contexto da dinâmica e extensão desta relação de força, sem se fundirem e se homogeneizarem, permanecendo o espaço da pluralidade. “Chamamos, portanto, de opacidade aquilo que protege o Diverso” (Édouard GLISSANT, 2021, p. 89)

Portanto, a convivência entre as diferenças não necessita de um projeto de dominação, nem de uma forma única de acontecer, a partir da objetificação. São relações que, reconhecendo a opacidade, são dinâmicas, se atualizam constantemente, negociam seus termos e suas necessidades de acordo com o exercício soberano de si sem a subalternização de outrem, afirmando o pluriverso.

Considerando a luta e a importância da educação institucionalizada, também torna-se importante analisar suas contradições para uma atuação que não reproduza suas violências, para alimentar e posicionar resistências, para a alteração de seu propósito em relação ao seu significado em relação à racialização e à distribuição de poder, desde as relações e subjetividades que afeta sobre a legitimação do saber e do humano, até a forma como organiza socialmente sua incidência pela diplomação como legitimação ou negação de existências.

[...]assumir uma perspectiva teórica que concebe a existência de um dispositivo de racialidade/biopoder operando na sociedade brasileira para produzir e reproduzir um sistema de supremacia e subordinação racial, suportado por saberes e práticas educativas (epistemicídio), bem como uma dinâmica de reprodução e aniquilamento dos grupos raciais e que esses processos apenas não se realizam cabalmente, porque há, em relação a eles, resistências. (Sueli CARNEIRO, 2005, p. 325)

Seguindo o sentido de olhar como a racialização e a colonialidade provocam pela educação institucionalizada uma experiência universalizada e racista em proporções globais, será apresentado a seguir uma sequência de relatos que intencionam formar um cenário abrangente sobre a colonialidade e a produção do não-ser. Relatos, vozes negras, que se diversificam em tempo histórico, gênero, país, cultura, nível escolar e situação, mas que encontram identidade no sentido e lugar ocupado pela escola na opressão e rompimento de histórias e identidades.

O primeiro relato, retomado da apresentação, é de Amadou Hampaté Bâ, nasceu em Bandiagara, Mali, em 1900. Hampaté Bâ, escritor, sociólogo e historiador reconhecido mundialmente como grande estudioso da tradição oral africana e sua metodologia. O relato é um trecho do livro autobiográfico intitulado "Amkoullel, o menino fula" e traz a experiência do seu primeiro dia de aula na *escola dos brancos* para onde foi enviado após a invasão francesa no Mali para a colonização.

As aulas eram ministradas em um velho alpendre da cocheira real transformado em pátio coberto. Ao chegarmos, o mestre dava aula aos vinte e três alunos de sua classe. [...]

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 de 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.”

“Aqui sou eu quem determina os lugares. Ninguém pode escolher. Você entende?”, perguntou o mestre. “Entendo, 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.”

Estas palavras me marcaram a fundo. Como era possível? Em nossas associações éramos todos iguais; mesmo assim, nossas respectivas funções refletiam mais ou menos as classes a que pertencíamos e ninguém tinha

vergonha disso. Aqui, de acordo com o mestre, não havia mais diferenças. Tentei imaginar um mundo onde não existissem nem reis nem súditos, portanto sem comando, sem castas de artesãos e *griots*, enfim, sem desigualdades de qualquer espécie. Não consegui. (HAMPATÉ BÂ, 2013, p. 226-227)

A fala de Hampaté Bâ denuncia a inversão de mundo (valores, referências, relações) instituída pela escolarização como instrumento de dominação: poder-saber-ser. Ao reposicionar a ordem, a língua, a percepção de mundo, a sistematização do conhecimento, a forma de validação do saber, a colonização inglesa, por meio da escolarização colonial estilhaça o mundo externo e interno dos povos Fula, da região do Macina, no Mali.

“Como era possível?”, exclama Hampaté Bâ, ao ver a nova ordem dissolver o pertencimento, o lugar que diferencia uma pessoa da outra e que também informa o lugar ocupado em sociedade, que localiza o mundo e localiza a si no mundo. E isso é retirado. o que resta é o sentimento descrito: perdido em reflexões, sem conseguir imaginar o mundo imposto. Na’Im Akbar (2003) ao analisar o adoecimento físico e mental causado pelas violências da colonização e sua persistência na colonialidade, identifica o que chama de estado de desordem, que afeta as pessoas pretas em diáspora<sup>1</sup>. Esta desordem, o deslocamento da ordem do mundo pela dominação, é justamente o que causa a inversão de mundo, da relação com o mundo, com o saber, a legitimação imposta de mundo em detrimento do próprio chão – interno e externo – no reposicionamento do que é legítimo e do que não existe mais.

Vandana Shiva, em *Monoculturas da Mente* (2003), aponta para a deslegitimação do saber local como instrumento de subjugação no processo de dominação do saber ocidental. A autora nomeia como política de eliminação essa prática que evidencia a relação entre poder e saber, e explicita o seu *modus operandi*:

O desaparecimento do saber local por meio de sua interação com o saber ocidental dominante acontece em muitos planos, por meio de muitos processos. Primeiro fazem o saber local desaparecer simplesmente negando-o como saber, negando sua existência. [...] A ligação entre saber e poder é inerente ao sistema dominante porque, enquanto quadro de referência conceitual, está associado a uma série de valores baseados no poder que surgiu com a ascensão do capitalismo. A forma pela qual esse saber é gerado, estruturado e legitimado e a forma pela qual transforma a natureza e a sociedade geram desigualdades e dominação, enquanto que as alternativas são privadas de legitimidade. O poder também é introduzido na perspectiva que vê o sistema dominante não como uma tradição local globalizada, mas como uma tradição universal, inerentemente superior aos sistemas locais. [...]O saber local é eclipsado com o mundo ao qual está

ligado. Desse modo, o saber científico dominante cria uma monocultura mental. (Vandana SHIVA, 2003, p. 22).

Podemos reconhecer o mesmo procedimento de dominação nas narrativas de Chinua Achebe (2019) em *O mundo se despedaça*, na dominação colonial inglesa na Nigéria, a partir da perspectiva dos povos Igbo, com a chegada dos missionários. Importante lembrar que no Brasil a escolarização também tem início com a chegada dos missionários jesuítas da Companhia de Jesus em 1540 (Andréia MARTINEZ, 2013), nove anos depois do primeiro navio do tráfico de pessoas escravizadas vindo da Guiné (Daniela B. P. e Silva, 2017) e quatro décadas depois do início da invasão portuguesa. Seguindo com Chinua Achebe, o autor em *A Educação de uma Criança sob o Protetorado Britânico* (2012), ao se referir ao próprio processo de escolarização narra:

“Eu não me via como um africano naqueles livros. Eu estava do lado dos homens brancos contra os selvagens.[...]O homem branco era o bom, racional, inteligente e corajoso. Os selvagens que estavam contra eles eram sinistros e estúpidos, nunca caracterizados com algo superior à astúcia. Eu os odiava”. (Chinua ACHEBE, 2012)

Na'im Akbar (2003, p.28 e 30) aponta para diferentes camadas do estado de desordem mencionado logo antes, e que evidenciam a profundidade da violência da colonização e da colonialidade do poder/saber/ser na dimensão interna, subjetiva da pessoa. Destaco duas destas camadas acionadas pelas narrativas de Hampaté Bâ e Chinua Achebe, a saber: a. a desordem do ser contra si mesmo, em que o ser “se identifica com o grupo opressor e reconhece naquilo que remete ao seu grupo de origem como negativo”. Nos termos de Frantz Fanon (2020), a verdadeira mentalidade colonizada; e b. desordem do ego alienado, em que o indivíduo se “comporta de maneira contrária à sua natureza, onde os padrões de comportamento predominantes representam uma rejeição de suas disposições naturais e culturalmente válidas”.

Pensando no sentido do título desta Parte III da tese, Resistências, retomo o papel fundamental da Tradição Oral enquanto mantenedor da humanidade, do enraizamento (dentro do que foi possível) e da constante reterritorialização na colonialidade promovidas pela sua atualização enquanto sistema de pensamento, enquanto educação-resistência invisível, reelaborada de maneira complexa em todo território da Diáspora, nas mais diversas formas, contextos e corpos-territórios, firmemente mantida pelos referenciais da Ancestralidade como seu fio condutor (Daniela B. P. e Silva, 2017). A lógica guardada na

oralidade reorganiza a circulação dos saberes amenizando as feridas do encontro colonial, desde dentro de si. Recuperando e recriando memórias, retornos possíveis, conscientização, recuperando a ordem interna da pessoa, curando, descolonizando. As obras e trajetórias de Hampaté Bâ e Chinua Achebe também nos afirmam isso.

O próximo relato, dividido em dois momentos, pertence a Makota Valdina nascida Valdina de Oliveira Pinto, na Bahia em 1943. Foi educadora e liderança religiosa brasileira de referência internacional na luta antirracista e pela liberdade religiosa. A fala de Makota Valdina pode ser encontrada em seu livro autobiográfico “Meu caminhar, meu viver” e conta sobre a memória de suas experiências com o racismo na infância no contexto escolar. Makota Valdina faleceu em março de 2019 na cidade de Salvador, onde estávamos para os encontros com Vovó Cici. A notícia da passagem de Makota Valdina silenciou toda a cidade de Salvador naquele dia.

Guardei na minha memória algo ocorrido comigo, na Escola Eurícles de Matos, que só bem mais tarde foi que eu vim encontrar explicação para o que acontecera. Havia uma inspetora, dona Zilda, que sempre visitava as classes. Lembro de, várias vezes, a minha professora mostrando os trabalhos dos alunos e conversando com ela sentada ao lado. Sempre apontava para mim e eu não entendia por quê. Uma vez, professora Anaide me chamou para levar o meu caderno e mostrou o meu caderno para a inspetora. Era uma composição que eu tinha escrito sobre a Amazônia e que tinha recebido nota 10 com destaque. Voltei para minha carteira (nessa época era carteira dupla), elas ficaram conversando e a inspetora olhava para mim como que admirada. Na época não entendi. Só muito mais tarde, já adulta e militante negra, tentando buscar na memória alguma ocorrência de discriminação racial por mim vivenciada na escola, eu me lembrei do ocorrido e vim a entender o porquê da “admiração”, já que ela não ficou tão admirada com as composições mostradas por outros colegas de pele clara que faziam parte da minha classe e que também tinham recebido boa nota. Imagino, talvez, que na cabeça da inspetora não fosse possível uma composição com aquele nível ser escrita por uma menina negra. (PINTO, 2015, p. 37)

No próximo momento, Makota Valdina nos relata o caráter educativo que os movimentos negros ocupavam na constituição das consciências e identidades negras ao longo de muitas gerações, mas salienta o Ilê Ayê (primeiro bloco Negro do carnaval baiano) como marco referencial na sua conscientização sobre o racismo e a necessidade de enfrentamento, trazendo essa referência para o exercício da profissão de educadora. Makota Valdina era pedagoga.

De todos os recantos da Salvador negra saíam negros para brincar o carnaval no Ilê. Aqui no Engenho Velho, sábado de carnaval, os ônibus saíam lotados de negras e negros fantasiados de Ilê. O orgulho era tamanho, que a gente chorava desfilando dentro do bloco. Comigo aconteceu várias vezes.

Nunca vou me esquecer do ano em que, entrando na passarela do Campo Grande, Lazzo, com sua bela voz, inconfundível, cantando: “Mãe Preta, trinta anos de fê...” e eu com outros foliões dançando, “jogando as cajás”, como a gente falava na época. De repente, foi como se uma corrente elétrica passasse na gente, automaticamente a gente formou um círculo se abraçando, todo mundo com lágrimas nos olhos, de emoção e o orgulho... Só quem viveu aquele momento, se estiver vivo(a) e tiver a oportunidade de ler este registro, vai recordar.

Relembrando aqueles primeiros anos, me vem à memória a reação de brancos racistas que por tanto tempo vinham nos discriminando, não permitindo que fizéssemos parte de seus grupos e que, naquela época, criticavam o Ilê por não permitir a participação de brancos. O Ilê serviu de inspiração para outros blocos afros que logo depois foram fundados, como o Olodum, Malê Debalê, Araketo, Muzenza e, depois, outros mais. Eu tenho dito e destacado, em alguns momentos de minhas falas, aqui em Salvador e nas minhas andanças, que o Ilê, os blocos afros foram os pioneiros da lei 10.639/03, pois o povo começou a ouvir falar da África e da sua história através das músicas dos blocos afros. (PINTO, 2015, p. 64)

A respeito da potencialidade educativa dos Movimentos Negros, como constituinte da Negra resistente, Nilma Lino Gomes escreve a obra “Movimento Negro Educador” no ano de 2017, trazendo um resgate essencial da memória das lutas e conquistas dos movimentos sociais Negros.

A criação do Ilê Aiyê foi um gesto estético-político, assim como a maioria dos blocos afros que surgiram na década de 1970. O Ilê Aiyê não está limitado ao seu caráter cultural – no sentido ocidental da palavra – mas configura-se como um importante território de resgate, criação e (re)constituição de si e educação na história de luta e resistência, na reexistência de pessoas negras, comunidades e territórios negros no Brasil. O Ilê Aiyê recriou o território Africano possível, como ponte de reordenação do mundo afrodiáspórico, caminho para as recriações da memória e intersubjetividades. Nas palavras de Niyi Afolabi (2020), o Ilê Aiyê reinventou África:

Assumindo como pontos de referência teóricos as raízes africanas e a influenciado movimento estadunidense dos direitos civis, especialmente o símbolo expressivo e emblemático dos punhos cerrados do Black Power, o Ilê Aiyê criou uma Casa de Candomblé em 1974 e vários outros projetos que o sustentaram no decorrer dos anos, como o Desfile da Deusa do Ébano, a Semana da Mãe Preta e o Festival de Música Negra. Além disso, a agremiação permanece ativa durante o ano com a Escola Mãe Hilda (da educação infantil ao ensino fundamental – ciclo I e a Escola



Profissional/Profissionalizante.[...]Ao se inserir em todos os espaços da vida baiana, o Ilê Ayiê não funciona somente como uma agência cultural, mas uma instituição educacional na qual a comunidade inteira pode aprender sobre sua história. (Niyi AFOLABI, 2020, p. 71)

A colonização e sua persistência na colonialidade não são unicamente projetos de dominação econômica, mas uma alteração profunda na lógica do mundo e, para muitos povos, uma inversão desse mundo, um aniquilamento. Ao tempo em que se apagam memórias, tanto pelo sofrimento quanto pela opressão, pela negação e substituição de referências, línguas, sabores, sentidos, toda essa violência ocorre também dentro da pessoa, que precisa se reorganizar para permanecer existindo.

Em Diáspora, emergiram lugares, grupos, organizações, territórios, comunidades e expressões culturais que recriaram o elo Ancestral – mesmo que de muitas maneiras esse elo reconstruísse em memórias e formas novas de ancestralidade, as que eram possíveis de serem recuperadas e reinventadas – onde o compromisso ético, ontológico, e propósito existencial de valores civilizatórios pudessem reexistir e seres produzidos a partir das ancestralidades, sagrados, sabores e sentidos que compõem a experiência da Diáspora. Assim, os novos territórios, desde os corpos insurgem e alargam caminhos resistindo à persistência do racismo, existindo e reexistindo as Tradições, ressignificadas. Mantendo e atualizando as formas de educar, de ser e estar.

O quarto relato vem pela fala de Grada Kilomba, escritora e psicóloga nascida em Lisboa em 1968, com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe. O trecho, retirado do livro “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”, lançado originalmente em 2008 e traduzido em 2019 para o português, traz a memória de Kilomba sobre sua experiência na universidade alemã, onde cursou psicologia.

Quando frequentava a universidade, lembro-me de ser a única aluna *negra* no departamento de psicologia, por cinco anos. Entre outras coisas, aprendi sobre a patologia do *sujeito negro* e também que o racismo não existe. Na escola, lembro de crianças *brancas* sentadas na frente da sala de aula, enquanto as crianças *negras* se sentavam atrás. De nós, dos fundos da sala, era exigido que escrevêssemos com as mesmas palavras das crianças da frente “porque somos todos iguais”, dizia a professora. Nos pediam para ler sobre a época dos “descobrimientos portugueses”, embora não nos lembrássemos de termos sido descobertas/os. Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas de África, porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a

falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador. (Grada KILOMBA, 2019, p. 65)

O trecho de Grada Kilomba demarca com nitidez o *modus operandi* da política de eliminação, da intenção de desaparecimento das histórias, saberes e referências locais, para que uma única história se torne universal e, por consequência, que o modo branco europeu se torne universal, patologizando, animalizando e exotizando o que não parte da perspectiva da colonialidade.

A educação institucional, enquanto monopólio do saber, exige das pessoas negras na Diáspora resistência, resiliência e persistência inimagináveis à branquitude no percurso daquilo que, na vida cotidiana branca é apenas o próprio viver. Os anos escolares, referência de memórias afetivas positivas na trajetória das pessoas brancas, são vividos de maneira bem diferente pelas pessoas pretas pois, o ambiente escolar é o espaço onde a lógica da branquitude é ensinada – das relações, afetos aos conteúdos –, onde o Ser e o Não-Ser são internalizados, violentamente. Aqui, não desejo parecer desacreditada ou desesperançosa com a educação institucional, pelo contrário, como apontado anteriormente, este é um exercício de encarar aquilo que precisa ser transformado. Assim, seguindo com as narrativas, aciono a escrevivência de Artemi Ribeiro Ruela (2023), pedagoga, trazendo parte de sua trajetória escolar à reflexão no seu trabalho de conclusão de curso intitulado *Escrevivências e Reflexões Acerca do Racismo e da Educação Antirracista: invisibilidade e desigualdade social desde a educação infantil*. As quatro Escrevivências a seguir compõe sua trajetória escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais:

Geralmente crianças amam o intervalo, a minha criança, nunca gostou. - Vamos ser amigas? -Não. - Posso fazer parte do grupo de vocês? -Não. Posso andar com vocês? -Não.

Eu estava sempre sozinha na hora do intervalo, o pior momento do dia. O sentimento de inadequação é uma constante que as crianças negras insistentemente tem de lidar, sua presença parece carregar uma áurea de problema que as persegue onde quer que vão, mesmo diante da ausência de ofensas e xingamentos explícitos, a indiferença, uma peculiar invisibilidade e consequentemente a solidão são por vezes companhias permanentes que martelam em suas mentes uma certeza, existe um problema. (Artemi Ribeiro RUELA, 2023, p.10) [...]

A garota (branca) dizia ter me dado algum lápis de colorir, depois pedia que eu os devolvesse, não devolvia, pois ela havia os dado, então ela chamava a professora e a professora me fazia devolver, tudo bem, mas a garota furtava minhas coisas eu chamava a professora e ela não acreditava em mim. Não me lembro o porquê, mas esta mesma menina me deferiu um soco no estômago e constantemente com seus cabelos cheios de lêndeadas

(que dizia estarem mortas), me humilhava diante de toda a turma me chamando de piolhenta. Essa era a primeira série. (Artemi Ribeiro RUELA, 2023, p.17) [...]

seguia na tentativa por me integrar, mas estava sempre sobrando, a sensação era que cada dia que eu ia a escola era como vencer uma guerra, andar pelos corredores sozinha em meio a tantos era como carregar nos ombros a rejeição do mundo, doía tanto, dizia a mim mesma que se me conhecessem saberiam que sou legal, uma senhora que vendia balas do lado de fora me deu meu primeiro uniforme escolar, ela recebia do governo para o filho dela e me deu um (Artemi Ribeiro RUELA, 2023, p.21) [...]

A professora de ciências advertiu, se eu chegasse atrasada mais uma vez, não me deixaria entrar, e nos mais de 4 quilômetros arrastados até a escola em sol escaldante, fui barrada na entrada da sala, desci as escadas e chorei compulsivamente, na parte superior uma professora olhava da porta da sala, para mim lá embaixo, mas nada fez, sai passando pelo guarda e o portão da escola, meu pai insistiu o quanto pode para que eu fosse a escola, ameaçou dar-me uma surra, eu disse que tudo bem, mas não iria mais mesmo assim, me partia o coração decepciona-lo, mas nunca mais voltei, ninguém apareceu em minha casa, nem mesmo o conselho tutelar, nenhuma ligação, se fantasmas não são vistos quando estão presentes, porque notariam sua ausência. Quinta série. (Artemi Ribeiro RUELA, 2023, p.22)

Na'im Akbar (1996) identifica o sentimento de inferioridade, de invisibilidade, como o legado mais destrutivo da colonização. Algo que se internalizou ao longo dos séculos de escravização e que se atualiza desde então. Sobre as formas de matar da modernidade/colonialidade, Carter G. Woodson (2021) aponta a educação escolar norte-americana como uma das formas atualizadas de promover o sentimento de inferioridade como constituinte da personalidade negra na Diáspora na persistente prática de "prejudicar a vida de um aluno ensinando-lhe que seu rosto preto é uma maldição e que sua luta para mudar sua condição é impossível".

Nas escrituras de Artemi (2023) percebemos, indubitavelmente o racismo como estruturante histórico (Sílvia ALMEIDA, 2019), seja na colonização escravagista, seja assumindo a eugenia como projeto de Estado, de ciência e nação, como ideologia, no seu caráter institucional e intersubjetivo (Muniz SODRÉ, 2023). O racismo tem muitas camadas e o entendimento sobre todas elas e os caminhos de combate estão em constante construção e atualização, afinal, a própria violência se reinventa cotidianamente, em todo território da Diáspora.

O sexto relato pertence ao amigo-irmão Alberto Roberto Costa, professor da educação básica no Distrito Federal e arte-educador, companheiro de doutorado e de grupo de pesquisa, o Gpdes – Educação, Saberes e Decolonialidades. Alberto Roberto Costa, nascido em 1977 no Brasil, escreveu a obra autobiográfica *“A Escolarização do Corpus*

*Negro: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino aprendizagem de artes cênicas*”, narra suas memórias tanto do tempo em que era aluno, quanto depois quando já exercia a função de professor, a respeito da imagem transmitida pela história hegemônica através da escola: negativa, pejorativa e espetacularizada. Alberto Roberto Costa foi interrompido em 23 de dezembro de 2020, pela covid-19 que a necropolítica de bolsonaro apontou como arma para a população negra no Brasil. Alberto Roberto foi aguerrido educador antirracista, atuando para que outras infâncias e juventudes negras exerçam o direito garantido à educação não racista, antirracista, para que trajetórias como a de Artemi e a sua própria não sejam marcadas pelas violências do racismo. Enquanto professor, intelectual, filho de Oxum e de Dona Mazé, elaborou projetos, criou formas de educar, produziu dispositivos educativos de combate ao racismo e as violências intersubjetivas, a partir da afroestética (Alberto Roberto COSTA, 2022), caminhou o bom caminho, inspirou, teceu legados, Ancestralizou. Alberto Roberto Costa, presente!

Lembro-me das aulas em que os africanos eram associados à escravidão e às fugas para os quilombos. Libertar-se do escravagismo através da fuga era representado como ato de preguiça ou vadiagem, como se fugir não fosse uma forma de resistência contra o sistema colonial. O quilombo foi mostrado como lugar de negros fujões e não como local pluricultural, autossustentável e estratégico no enfrentamento à escravatura.

Os discursos dos entrevistados e professores que me deram aula, as imagens simbólicas evocadas e outras colocações apresentadas ao longo desse trabalho revelam o *corpus* negro docilizado.

[...] Ao mesmo tempo em que representações simbólicas são imputadas ao povo negro, outras lhe são negadas. Em 2012, quando estava dando uma aula sobre os reis, as rainhas, os príncipes e as princesas do continente africano em uma turma do sexto ano, uma aluna fez a pergunta acompanhada com uma expressão de surpresa: “ué professor! Mas existe?” Ela cresceu ouvindo histórias de tantas brancas de neve e ao ser informada sobre a existência de monarcas negros, considerou a narrativa tão destoante ao ponto de lhe causar estranhamento. (Alberto Roberto COSTA, 2018, p. 42)

Todos os relatos, apontam para uma explícita e central participação da escola – enquanto instituição responsável pelo monopólio radical do saber, enquanto colonialidade do poder, do saber e do ser – como apontado por Hampaté Bâ e Chinua Achebe no sequestro do direito à história, da consciência histórica dos povos negros (e indígenas), como também do apagamento das memórias que mantinham ligadas afrodescendentes da diáspora e africanos, pela consciência da ancestralidade. Além disso, por meio da deturpação histórica,

porque este movimento é um ato de violência contra povos negros e indígenas, o processo de escolarização e a inculcação da mentalidade escolarizada enraízam o racismo no processo de constituição humana, como vimos em Alberto Roberto Costa, Artemi Ruela e em Grada Kilomba.

Desta forma, depois do conjunto de relatos referentes a diferentes épocas, mesmo séculos, diferentes países, culturas e situações de escolarização, pode-se afirmar que a educação escolarizada educa para o racismo, ainda que as marcas do racismo não sejam ou fiquem evidentes na consciência e no comportamento no momento em que a violência do racismo acontece, como nos mostrou Makota Valdina, que se deu conta dos episódios de racismo vividos na escola apenas décadas depois.

O racismo e a violência para o genocídio e o epistemicídio da população preta e modos de existir em África e na Diáspora sempre foram combatidos através de muitas estratégias. A oposição entre Natureza e cultura típica do eurocentrismo propõe o estabelecimento de modos de vida homogêneos controlados pelo seu centro de poder. As percepções tradicionais, por serem tecidas junto à Natureza e inseparáveis dela, compreendem que a diversificação e a pluralidade são a própria manifestação das formas de vida. A contraposição dos povos pretos cria rachaduras e fissuras, explora e expande as brechas deixadas pela artificialidade da homogeneização e da violência.

O território da Diáspora é sinônimo de resistência. Através de elementos perceptíveis ou opacos ao controle do colonizador foram mantidos fundamentos civilizatórios e cosmológicos tradicionais. Ao contrário da proposta de violência e homogeneização houve relações de comunalidade com as diferenças de território e ecologia, de costumes, etnias e modo de vida. Surgem e/ou se transformam formas de organização do coletivo, do cotidiano e do comunal que possibilitam vivenciar experiências culturais afroreferenciadas e a Ancestralidade, mesmo inseridas em um macrocontexto racista. E a organização destas experiências nas festas e ensaios, nos rituais e no cotidiano, nas famílias biológicas e nas famílias da Ancestralidade, possibilitam a constituição humana pela Tradição Oral de Matriz Africana como processo educativo.

Portanto os contextos da Diáspora apresentam diferenças relacionadas ao contexto de inserção, aos povos que foram reunidos com o tráfico humano, e a autodeterminação das pessoas na condução da sua resistência em busca de libertação e existência. E são muitas as variações: de mocambos a quilombos, palenques, cumbes; de santería a umbanda, candomblé, vodum; de expressões artísticas e corporais, festas e celebrações que tornam-se

referência simbólica e ancestral da histórica negra em África, mas também da história negra na Diáspora, como reinados e congadas, capoeira, samba de roda, a abordagem tradicional para o son, o reggae, a cumbia e a salsa.

Estas configurações de povos, territórios, comunidades e expressões culturais são sustentadas pela Oralidade e por isso não podem ser fixadas no exterior das pessoas. Primeiro porque se houvesse uma fixação escrita aos moldes da modernidade, de forma que substituísse a oralidade, deixaria de ter o caráter dinâmico naquilo que é maleável para resistir às opressões, deixaria de se complexificar, avolumar e engrandecer ao somar ao seu repertório a experiência de novas gerações. Não pode ser fixada à lógica da educação institucionalizada porque serviria ao propósito de poder hegemônico, podendo, por ser exterior, ser identificada, combatida e destruída – como parte da necropolítica na colonialidade, como parte do projeto epistemicida vigente e secular.

De outra forma, a Tradição Oral opera pela opacidade, sendo familiar para quem partilha da vivência do cotidiano em meio de Tradição Oral, mas que escapa aos dedos do objetificador externo, que nota mas não acessa, que avista mas não vivencia, perdido na indefinição do formato pré-estabelecido pelo eurocentrismo que busca uma suposta verdade única, se é literatura, é dança, é arte, é luta, é religião, etc.

Em uma sociedade que se organiza a partir de uma mentalidade de escolarização institucionalizada, falar de educação significa falar da instituição escola. E discutir outras formas de entender saber e formação humana, significa perguntar como é que isso pode se tornar métodos ou procedimentos que podem ajudar a compor a educação institucional. Pelas reflexões apresentadas ao longo do texto percebe-se que a escolarização é um contexto, que o racismo opera nas muitas dimensões do cotidiano, não somente no método ou na aula, que são uma das dimensões da institucionalização. Portanto, não se pode criar expectativas de transformá-la ao aplicar este ou aquele método, seja uma inovação ou fundamentos seculares como a Tradição Oral, que seriam absorvidos pelo poder da colonialidade.

A Tradição Oral de Matriz Africana emerge, sustenta e se transforma em contexto diaspórico. As relações com a cultura, com as pessoas, com o ambiente, significados pela Ancestralidade, insurge pessoas como detentoras e detentores de suas tradições e mutuamente responsáveis pelo processo educativo oral.

Retomando a frase inicial desta seção **“O diploma é a carta de alforria do Negro”**, Vovó Cici traduz toda a luta e a resistência do povo Negro ao longo dos séculos para manter-se existindo, sem ter que negar a própria subjetividade, Sagrado, referência ontológica,

história e autoidentificação. Quando compara o diploma à carta de alforria, Vovó Cici faz referência a luta Negra histórica por liberdade e denuncia a forma como esse processo não se dissociou da escolarização na colonialidade. Vovó Cici, à benção!

**PARTE IV**  
**Reexistência**



#### 4. A Constituição do Ser-Saber pela Tradição Oral de Matriz Africana

A argumentação dos capítulos anteriores apresentou as formas com que concepções de educação e de constituição humana por fundamentos tradicionais africanos existem, ao longo do tempo no qual também são impactadas pelo atravessamento do racismo, do eurocentrismo e sua imposição de universalidade, homogeneidade pela violência, e pelos seus próprios mecanismos de formação, como a educação institucionalizada.

A constituição do ser-saber, que ocorre pelo processo educativo da Tradição Oral de Matriz Africana indica, neste movimento espiralar (existência, ruptura/resistência, reexistência), o reestabelecimento e o prosseguimento da pluriversalidade e da Ancestralidade. Concepções de constituição humana reexistem na Diáspora, em meio a um contexto de constante sufocamento que legitima o comportamento colonizado. Em meio ao olhar colonizador que procura espetacularizar a expressão pública do saber na festa e no rito, reexiste a ligação inseparável entre a expressão externa e os elementos simbólicos, o cotidiano, a partilha da vida. Saberes e modos de comportamento reexistem, no corpo e na fala, em meio às tentativas de destruição e absorção pela modernidade. Fundamentos éticos para o comportamento e para as relações entre pessoas e com o ambiente reexistem em diferentes gerações de pessoas que, apartadas pelo tempo e pela distância na Diáspora, se investigam tendo como orientação a forma com que a ancestralidade forjou sua história, suas conquistas, belezas, e sua sobrevivência com base nestes mesmos fundamentos éticos.

De muitas formas, os contextos tradicionais de matriz africana informam que suas detentoras e detentores têm na base de suas tradições o respeito, reverência e guia nas gerações antecessoras, que as tradições são mais do que um repertório reproduzido, mas um modo de vida. Em meio a estes saberes, o reconhecimento da Tradição Oral como processo educativo implica necessariamente em conhecer *como* o que é partilhado coletivamente torna-se uma forma de existência, caracteriza um comportamento, torna-se um processo que constitui humanidade, ser-saber; se opondo à forma *como* o contexto racializado estabelece o sufocamento para reproduzir a humanidade eurocêntrica.

Para isso se recorre a contextos de Tradição Oral de Matriz Africana que, diferentes entre si como expressões culturais tradicionais, comunidades de terreiros, povos tradicionais etc., possuem em comum a Oralidade como processo educativo. Contar com estes ambientes é evidenciar *como* os contextos apresentados se articulam com as discussões realizadas até aqui para a educação e constituição do ser-saber.

Acionarei o Samba de Roda do Recôncavo Baiano e a Chegança de Marujos de Saubara – BA, a Casa de Oxumarê de Salvador – BA, através de estudos anteriores por mim realizados; A comunidade dos Arturos de Contagem – MG e o Reinado do Jatobá - MG, por meio dos trabalhos de Edimilson de Almeida Pereira, Núbia Pereira Gomes e Leda Maria Martins, entre outros contextos de Tradição Oral de Matriz Africana.

Apresentar minimamente alguns destes contextos auxilia o reconhecimento da grande diversificação das experiências diaspóricas e da forma como se manifesta a Tradição Oral nas expressões culturais, contextos e territórios tradicionais.

As expressões culturais tradicionais, ora também chamadas de culturas populares tradicionais, são recorrentemente interpretadas pela sua externalização, o que é percebido aos olhos do eurocentrismo pelos marcadores de suas convenções disciplinares, como variação da religiosidade no caso de expressões como Folias e Reinados ou como arte. As dimensões artísticas são inegáveis, na corporalidade, na dança, na indumentária e alfaiataria, nas fabricações de adereços, fantasias, nas músicas, nas poesias, autos dramáticos, etc. Mas as dimensões artísticas e diálogos com religiões compõem uma articulação mais ampla de elementos desde a Ancestralidade e a estética.

As descrições antropológicas têm fornecido suporte para que se possa falar na existência de tradição entre grupos afro-brasileiros. [...] Mas, num pensamento circular, a religião acaba sendo apontada como a fonte desses valores. [...]

Celebrações religiosas são atrativos que muitos pesquisadores aceitam como motivador para iniciar a aproximação com as comunidades e, quase sempre, o projeto de investigação tenta abordar o contraste entre tradição e modernidade. Esse interesse imediatista tem levado à criação de uma espécie de mapa de comunidades “interessantes” e “não interessantes” para se desenvolver a pesquisa das tradições culturais de matriz africana no Brasil. (Edimilson Pereira de ALMEIDA; Núbia Pereira de M GOMES, 2010, p. 45)

Edimilson e Núbia concluem pela necessidade de um olhar para expressões culturais tradicionais de matriz africana para conhecer sua profundidade, para além de dualismos superficiais ou de limitar o olhar para apenas a sua exteriorização cultural, afirmando que em expressões culturais “a tradição sustenta a elaboração de eventos culturais, mas não se limita a ser um deles” (*ibidem*, p. 46)

No mesmo sentido, Mariana Bracks Fonseca aborda os elementos para expressões culturais tradicionais a partir dos congos de São Gonçalo do Amarante:

Para a comunidade e para os brincantes dos congos de São Gonçalo do Amarante, essa manifestação, tem um sentido que vai além do enredo histórico advindo da África com contribuições religiosas da cultura Ibérica, contado pelos livros. Os brincantes - em sua maioria trabalhadores rurais - veem na brincadeira um momento onde eles esquecem a dureza do cotidiano e encontram espaço de memória individual e coletiva, cada um com suas histórias e vivências que junto com os outros componentes do grupo a revivem, tendo a preocupação de manter viva a memória dos mestres e de outros brincantes mais antigos. Por meio da oralidade, preservam sua identidade, seus valores culturais, a história e suas raízes. (Mariana Bracks FONSECA, 2019, p. 274)

Seja em contexto rural ou em contexto urbano, seja em manifestações que evocam a historicidade africana como as Congadas, ou que abordam a experiência negra afro-brasileira desde o Atlântico Negro como as Cheganças, as expressões culturais tradicionais territorializam a história e a cultura, ao proporcionar o enraizamento de detentoras e detentores a partir de elementos ao mesmo tempo intangíveis como o repertório, e tangíveis como os corpos, instrumentos e indumentárias, todos conceituados pela Ancestralidade.

Como estabelecido por Edimilson e Núbia, as expressões culturais estão para além do debate dual entre conservação e inovação. Da mesma forma, não se posiciona pela estética eurocêntrica convencional, “não trata o belo reduzido ao ajuizamento e nem a diretrizes específicas que determinem um tipo de gosto em oposição binária: ‘belo’ ao ‘feio’ que é irrelevante para as aspirações africanas. Nesse sentido, se coloca a proposta de reconceitualização estética” (Naiara PAULA; Claudia WER, 2019, p. 135). A estética está inscrita na forma cultural (Eduardo OLIVEIRA, 2021), a exteriorização acompanha a forma cultural da tradição em todos os seus elementos para afirmá-la como um modo de interpretar, e de portar, como uma ética. Maria Fernanda Oliveira desenvolve uma passagem sobre a Capoeira que expõe esta ideia.

Na capoeira, cada instrumento se apresenta com uma frequência e assume a função de estabelecer o solo, o brilho, a aura e o sentido do jogo, cujo coração maestro é o trio de berimbaus. Berimbaus estes que são três, em sintonia com escola Ubuntu: "eu sou porque nós somos". Os berimbaus em harmonia com a bateria são a metáfora da coletividade contra o pensamento do individualismo: cada um tem seu lugar e seu momento. O gunga comanda, mas não tem brilho e preenchimento sem os outros dois berimbaus que lhe pareiam. Quando se harmonizam, o impacto que as três afinações – gunga, médio e viola – produzem são potencialmente multiplicadas, impulsionando um aspecto que é sutil, porém especialmente característico na estética capoeirística: a voz da cantora ou do cantor. Uma voz alteada, que ressoa, cristalina, faca de ponta. Voz de capoeira cantando um corrido é voz de grito de liberdade: uma voz que não sai da

boca do cantador pela cabeça, garganta ou diafragma, mas sai pelo corpo todo, por seus poros. Uma boa cantadora ou cantador é aquela que projeta sua voz e impele as pessoas da roda a participarem do diálogo do jogo respondendo o coro, e que consegue extrair o melhor momento para lançar determinado corrido que corresponda à situação em que os jogadores estão vivendo no centro do círculo da pequena roda. Cantar capoeira é unir a tradição passada boca-ouvido com a marca pessoal e magnificente de cada voz, produzindo uma sonoridade singular que instiga os sentidos de todos e todas presentes. Cosmopercepção. (Maria Fernanda OLIVEIRA, 2022, p. 135-136)

O trecho indica que os componentes sonoros são tanto musicais, quanto elementos que *se formam e dão forma* para a ginga como um todo. Está presente para ser bonito, para ser guiado pela movimentação geral ao mesmo tempo que está para ser guia da movimentação geral. A composição estética é inseparável da forma cultural. E o exercício da manifestação sem a estética é, por outro lado, impossível. O estético tem propósito, e algo só tem propósito porque é tecido junto ao estético.

O corpo que dança produz, transfere, transcria os saberes, numa estética fundada pela ética de um pensamento no escopo do qual o belo nunca é desinteressante ou desnecessário. Essa ética alimenta e constitui a estética, um conjunto de valores e princípios que não desvinculam ou separam as artes e artesanias, e suas possibilidades estéticas das rotinas e serpentinas do cotidiano, inspirando o ideal de que tudo se manifeste como agências de compartilhamento no e para o coletivo. O belo é, pois, o virtuoso. (Leda Maria MARTINS, 2020, p. 13).

A partir destes elementos brevemente discutidos se compõe um quadro de referência para recepcionar as expressões culturais tradicionais.

O Samba de Roda do Recôncavo Baiano tem suas experiências relatadas através de trabalho por mim realizado anteriormente, concluído em 2017, com o Samba das Raparigas, e o Samaba do Vovô Pedro, de Saubara – BA. O mesmo trabalho também será referenciado para acionar as Cheganças e Marujadas através da Chegança de Marujos Fragata Brasileira de Saubara – BA.

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.

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.

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. (Daniela Barros Pontes e SILVA, 2017, p. 118-119)

Em Saubara o Samba de Roda e a Chegança possuem detentores em comum, nestas e em outras manifestações. Por exemplo, o trecho menciona Vovô Pedro que integra a Chegança Fragata Brasileira e é líder de seu próprio grupo de Samba de Roda. A partir das muitas expressões culturais que são exercidas em Saubara configura-se um contexto que a convivência na cidade está em grande parte relacionada com as suas tradições negras.

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”. (Daniela Barros Pontes e SILVA, 2017, p. 112)

O Mestre Rosildo Moreira do Rosário do Grupo Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, de Saubara, contextualiza a Chegança:

Há uma série de narrativas que apresentam a Chegança como de origem lusitana, e isso fica bastante evidente quando ouvimos algumas canções entoadas por alguns grupos [...] (Rosildo ROSÁRIO, 2020, p. 31)

Outro importante aspecto a se observar sobre a origem da chegança é a relação indissociável com a diáspora africana. Imaginamos sempre, à primeira vista, que as chamadas “grandes navegações” foram as únicas aventuras marítimas para as terras do ocidente, no entanto, “uma caravela portuguesa era capaz de transportar cerca de 500 cativos, e um pequeno bergantim podia transportar até 200. Nos últimos anos do tráfico, a média de escravos transportados por navios era de 50. (FRAGA, 2009, p. 29). Este massacrante período da história, que marcou a retirada brusca de pessoas do continente africano para o Brasil, serviria como um divisor histórico em suas vidas, porém, as lembranças trazidas do continente africano seriam como elementos constituintes do território brasileiro. E ao

relacionar as navegações no Brasil apenas às navegações portuguesas, fica explícito o pensar que os portugueses opressores, que também dominavam a navegação, e através dela chegaram às nossas terras e as exploraram, provoca uma forma de preconceito contra todos os grupos culturais que têm em seu enredo temas marítimos, como é o caso das Cheganças/Marujadas. Esse preconceito fez com que permanecêssemos por bastante tempo às margens das políticas culturais e sociais. (Ibidem, p. 32-33)

As performances do grupo, baseadas em movimentos corpóreos elevados pelos cânticos, criam narrativas que contribuem para o conhecimento do processo histórico vividos em sua dimensão marítima. Entendemos, dessa forma, que os grupos de Cheganças se constituem num espaço de produção do saber/fazer, gerando simultaneamente, conhecimento histórico, expressão artística e manutenção da salvaguarda da cultura local e ancestral. Encontramos em comunidades resquícios dessa influência negra, nas narrativas de pessoas que até hoje transmitem ensinamentos, a partir da consciência da contribuição de povos africanos no meio dessa manifestação. (Ibidem, p. 34)

Retomo palavras que já utilizei anteriormente:

A Chegança quando chega é uma chegança! [...] 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. (Daniela Barros Pontes e SILVA, 2017, p. 115-116)

Além das expressões de Saubara, também serão evocados com frequência os contextos de Minas Gerais, com a Comunidade dos Aturos e o Reinado do Jatobá.

A comunidade dos Arturos é composta pelos descendentes de Arthur Camilo Silvério. Primeira pessoa não escravizada de sua família, nasceu em 1885 e fundou a comunidade para estabelecer vida e abrigo para seus descendentes. Entre suas celebrações estão a Abolição da Escravidão, a Congada e a Festa de Nossa Senhora do Rosário, além de coletivamente comporem a Irmandade Nossa Senhora do Rosário de Contagem, que existe desde 1864.

Os Arturos resgatam a linguagem dos antepassados e aprendem a linguagem da sociedade contemporânea. A convivência entre essas falas tem como filtro a experiência comunitária, que gera uma identidade própria para o agrupamento e para cada indivíduo.

Por isso, o entendimento da vida da Comunidade só se faz através de seus elementos mais representativos e também das pessoas que a compõem.

Muitas vezes somente o conjunto pode responder por determinadas características individuais. A atitude do Rei Congo, Geraldo Arthur Camilo, por exemplo, só existe como individualidade mediante o pacto de convivência criado pela Comunidade. Ela o legitima como soberano das guardas e filho mais velho do antepassado fundador. Em resposta, Geraldo Arthur Camilo garante o perfil próprio de uma família que reverencia os ancestrais, mantendo viva a tradição do Congado. Ele é o Rei Congo, embaixador de seu povo e sua história. (Núbia Pereira GOMES; Edimilson de Almeida PEREIRA, 2000, p. 460-461)

A encruzilhada da Diáspora que se faz na Congada e no Reinado dos Arturos também caracterizam o Reinado do Jatobá de Belo Horizonte, como sintetizado por Leda Maria Martins:

Os Reinados ou Congados são um sistema religioso que se institui no âmbito da religião católica, veiculados por cerimônias festivas e por celebrações que gravitam em torno de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora das Mercês. Performados por meio de uma estrutura simbólica e litúrgica complexa, os ritos incluem a participação de grupos distintos, denominados guardas, e a instauração de um império negro, no âmbito do qual autos e danças dramáticas, coroação de reis e rainhas, embaixadas, atos litúrgicos cerimoniais e cênicos criam uma performance mitopoética que reinterpreta as travessias dos negros da África às Américas. Relatos de viajantes e outros registros históricos mapeiam sua existência desde o século XVII, em Recife, e sua disseminação por outras regiões do território brasileiro, vinculando-os, posteriormente, em particular às Irmandades dos Pretos. Em sua estrutura, os festejos dos Congados são ritos de aflição e religação fundados por um enredo cosmogônico que se desenvolve através de elaborada estrutura simbólica; (Leda Maria MARTINS, 2010, p. 67-68)

Junto a estas expressões culturais tradicionais, também será acionada a Casa de Oxumarê, de Salvador, a partir de minha experiência anterior.

Casa de Oxumarê é o nome em português brasileiro para o Ilé Òsùmàrè Aràkà Àse Ògòdò, 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 Tàlàbí, propiciaram o florescimento do culto aos Òrìsà 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) - (Daniela Barros Pontes e SILVA, 2017, p. 86)

Edimilson de Almeida Pereira e Núbia Pereira Gomes abordam a tensão que recai sobre as tradições, se estão preservando ou perdendo a sua essência a partir da observação de formas com que se exteriorizam e se mostram. Neste trecho, mencionam a Festa da Capina na Comunidade dos Arturos. Em seu relato, contam a forma com que a prática da agricultura praticada por gerações anteriores não está mais presente, não é mais atividade cotidiana nem meio de sustentação da vida e do território da comunidade.

A celebração da Festa da Capina permite, por meio da Tradição Oral, realizar a vivência de valores, signos, condutas e modos de vida que orientaram a ação, a manifestação da força de vida de gerações anteriores. O cotidiano se apresenta de outras formas. Não se apresenta como o ato literal da lida com a agricultura. Mas acontece tanto no momento da festa, quanto na sua preparação, organização, ensaios, momentos de partilha de histórias e memórias (do passado-agricultura e também do passado-festa da Capina), que preenchem da ancestralidade, proporcionando a educação.

Na comunidade dos Arturos (Contagem/MG), dentre as celebrações religiosas, destaca-se a Festa de Capina ou de João do Mato. O rito de caráter universal, comum em regiões agrícolas, remete ao trabalho de cooperação vicinal e aos procedimentos de esconjuro das forças malignas que ameaçam o grupo social.

A agricultura para os Arturos há muito deixou de ser o meio de subsistência, já que a comunidade vem sendo inserida nas atividades urbanas e industriais do município onde se localiza. Apesar disso, a comunidade costuma fazer o ritual de capina, preparando uma área restrita com plantio de milho e feijão, tal como ocorreu recentemente, em 20 de dezembro de 1997. Na ocasião, estavam presentes as pessoas da comunidade, pesquisadores e uma equipe de filmagem a serviço da Casa de Cultura de Contagem. As tomadas estavam sendo realizadas para fazerem parte de um documentário sobre as festas da comunidade.

Em virtude dessa situação, os comentários feitos, principalmente por pessoas externas à comunidade, soavam quase em uníssono: "os Arturos estão perdendo a tradição. Veja como os equipamentos modernos mudam o cenário da festa. Eles não são mais como antigamente...". Pelas mesmas motivações, em outras localidades, quando ternos de Congado, Folia de Reis, grupos de Cavalhada ou Batuque se apresentam é comum ouvirem-se comentários semelhantes. (Edimilson Pereira de ALMEIDA; Núbia Pereira de M GOMES, 2010, p.46-47)

Edimilson e Núbia diferenciam, por isso, as ideias de tradição-nostálgica, aquela que deseja restaurar eventos, e de tradição-princípio, que admite como alimento de sua atividade a mudança e o conflito, junto com a referência do passado.



A tradição, como os Di-kishi, devora ela mesma essa sua vertente ligada aos acontecimentos e, com suas cabeças e olhos, se apresenta como afirmação e negação, como inércia e movimento. Nos depoimentos ela se manifesta como princípio que rege a concepção da temporalidade, de modo que as pessoas podem saber de um tempo dos antigos e de um tempo das novidades. Como princípio, a tradição não elege um tempo áureo ou um tempo de decadência, mas ativa a necessidade de ficarmos atentos a um mecanismo que preserva e muda o tempo e no tempo. (Edimilson Pereira de ALMEIDA; Núbia pereira de M. GOMES, 2010, p.49)

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 pela atualização das tradições, reexistindo aquilo que, em diálogo com o tempo, se transforma e retorna.

A circularidade do Tempo e sua atualização no movimento espiralar, faz do corpo lugar da criação e materialização da Tradição na Diáspora. A performance corp-Oral na Tradição é a própria performance do Tempo espiralar (Leda Maria Martins, 2021). Assim, a pessoa torna-se a síntese consciente daquilo que aciona e opera. Tudo é o Tempo, em conjunto, em Força. Pessoa, Tempo, Ancestralidade, Força Vital existem e coincidem na existência da pessoa vivente em unicidade e relação.

Na Parte II desta tese, evidenciamos o lugar da palavra enquanto fundamento da existência. Como dito, a oralidade transcende a palavra falada pela boca, pois é corp-oralidade. Assim, a reexistência na Diáspora reorganiza os caminhos da linguagem para a pronunciada palavra no corpo, como mecanismo de resistência ao silenciamento. Ao tempo em que a dominação impunha a proibição da fala nas línguas maternas africanas, a corp-oralidade insurge.

Nem sempre a linguagem verbal foi adotada, a memória, que foi duramente silenciada, arrumou outras formas de se perpetuar através dos gestos, da performance. Onde as palavras não puderam ser ditas – quiçá cantadas – o corpo manifestou o conhecimento. Os movimentos corporais, acompanhados por instrumentos musicais, ensinam sabedorias, histórias, revelam sentimentos e lições. (Mariana Bracks FONSECA, 2019, p. 219)

Leda Maria Martins (2021) nos informa o corpo como lugar de produção e inscrição de conhecimentos. Na Diáspora, contra o apagamento de si, pela Tradição Oral o corpo é redescoberto, ocupado novamente como reterritorialização de si como continuidade

ancestral africana. A constituição do ser-saber é política-existencial, e o corpo o encruzo, onde a refazenda da Tradição é episteme.

Ainda segundo a autora, as encruzilhadas, por sua vez, fundam-se sob a égide de alguns princípios estruturantes da cosmovisão e do pensamento negro, dentre eles o da ancestralidade, princípio mater que inter-relaciona tudo o que no cosmos existe, transmissor da energia vital que garante a existência ao mesmo tempo comum e diferenciada de todos os seres e de tudo no cosmos, extensão das temporalidades curvilíneas, regente da consecução das práticas culturais. Base, estrutura e rede de todo pensamento, o da cinesia, primazia e qualidade do movimento como instância consecutiva e necessária para a permanência e circulação das forças e energias motrizes que asseguram a sobrevivência de todos os seres e do cosmos, em sua integralidade e totalidade; e o da complementariedade (Leda Maria MARTINS, 2020, *In*: Julio C. de TAVARES, 2020). O corpo é uma gramática do Tempo que, movendo-se, refazendo caminhos e repetindo gestos, suspende a linearidade da racionalidade ocidental, acionando intencionalmente o deslocamento temporal para que todas as suas ocorrências anteriores confluam em corp-oralidade.

Corpo negro, aqui é entendido como fenômeno que transcende dualidades, por isso mesmo plástico, dinâmico, autopoético, resiliente, adaptável e atravessado pelas mais distintas formas de ‘dobras’ e ‘quebras’ localizadas pela travessia atlântica. Corpo que é, sobretudo, plural, síntese dos corpos que foram aprisionados, embarcados e trazidos para a voraz máquina econômica do antigo sistema colonial. Corpo-síntese dos corpos mercadorias. No entanto, quando os sujeitos destes corpos (africanos e afrodescendentes referiram-se a si mesmos, não o fizeram senão como corpos-arquivos, corpos-armas, lugares de memória, ferramentas cognitivas e socioculturais de auto referência, produção de presença e reconhecimento. (Leda Maria MARTINS, 2020, *in* Julio C. de TAVARES, 2020, p. 8)

Assim, cada corpo-síntese, cada sol vivo que nasce, atualiza em si o Tempo das Tradições em reexistência. Se a Tradição são as pessoas viventes, o corpo atualiza nas Festas, Festejos, Ritos e Celebrações a impressão da gramática do Tempo pelas gerações.

A educação na Oralidade tem a Ancestralidade como seu fio condutor. Os elementos históricos, as relações com as pessoas e com o ambiente, os signos, elementos da ordem do visível e do invisível, compõem as experiências das pessoas através da palavra, que imbuí as experiências de sentidos polissêmicos, que se ampliam na trajetória das pessoas e grupos com o acúmulo de experiências e senioridade, e se ampliam no repertório oral comum à medida que as formas culturais de matriz africana se desdobram ao longo do tempo.

A ancestralidade está intimamente ligada à organização do ambiente educativo, em que cada pessoa compõe a si mesma de forma inseparável do coletivo. Todas as pessoas detentoras de um contexto Oral se educam, e ao mesmo tempo proporcionam experiência e repertórios para outras pessoas.

Há um contraste entre a forma como a percepção eurocêntrica procura formatar este ambiente educativo para as suas próprias convenções. Isto acontece, por exemplo, ao cometer o deslocamento anacrônico da figura do mestre ou de pessoas que ocupam posições hierárquicas de saber e lideranças, e equiparar sua posição na educação ao papel do professor convencional da educação institucionalizada. O professor possui o saber e disserta para estudantes, até que o próprio professor aplique uma avaliação e distribua o diploma, comprovação de que estudantes podem ser considerados pessoas de saber. Nesta transposição equivocada, o papel do sábio ou mestre seria de dissertar ou narrar para pessoas menos experientes realizando a mesma forma de concentração de conhecimentos na educação.

Em contextos de matriz africana todas as pessoas pertencem à Ancestralidade. Por isso a sua condição de existência não é negada nem validada, a comunidade não se coloca em posição de negar nem validar a Ancestralidade, a existência. E isto coloca em inter-relação dinâmica as trocas de experiências que dão base aos processos educativos.

Todo o contexto possui suas formas particulares de estabelecer relações hierárquicas com os saberes tradicionais. A hierarquia, desde África, é fundamento organizador, mas não subjuga seus detentores nos diversos cargos, responsabilidades e funções que cada pessoa ocupa ao longo da vida. Todo posto é transitório e Ancestral, porque circular e espiralar como o Tempo: alguém antecede e alguém sucede, compondo assim a linhagem da Ancestralidade. Sobre essa relação, no contexto do Candomblé Angola, Tássio Ferreira (2021) conta que em certo dia:

Dia de função para Nzila, e uma pretensa filha de santo, recém-chegada na casa, enquanto eu preparava uma comida votiva para Nzila, se aproximou de mim e fez inúmeras perguntas. Eu, prontamente, após ouvi-la, disse para ela observar melhor a situação, voltar ao lugar e perceber a resposta da pergunta ali mesmo – porque se eu explicasse um rito de modo descritivo não faria sentido algum – era necessária a experiência. A filha foi fazer o que tinha sugerido, demorou quase duas horas e retornou. Eu completamente sujo de dendê, suando muito na beira do fogão de lenha, indaguei a ela a demora na resposta. Abaixada, pediu perdão por não retornar logo, relatando que solicitaram ela para outra função. Segundo ela, não teve tempo de fazer a observação que eu tinha pedido. Ela

simplesmente ajudou no que foi designado. Nesta outra função ela percebeu que a dúvida que ela tinha em relação ao primeiro fato havia se esclarecido na vivência da atividade que desenvolvera. (Tássio FERREIRA, 2021, p. 75-76)

A hierarquia organiza, dá ordem, distribui os propósitos e as responsabilidades, coloca todas as pessoas em posição de igualdade de importância. O caminho do saber, como a vida, é um processo constitutivo e constituinte com o Tempo.

O Candomblé Angola funda-se nas cosmopercepções Bantu, do Centro-Oeste Africano. Adiantando um pouquinho o que trarei mais adiante, é importante perceber que, o caminho vivido no Candomblé Angola, encontra a concepção de pessoa na cosmopercepção Bantu, onde, muito resumidamente, a pessoa é entendida como um Sol Vivo (Fu-Kiau, 1991). Ou seja, cada pessoa que nasce é uma Força que se potencializa ao longo da vida – do nascente ao zênite – e depois vai dissipando essa potência até a sua passagem do visível para o invisível – do zênite ao poente, onde atravessa para um outro nascente, morte-nascimento. Assim também é o caminho das pessoas iniciadas nas religiões de matriz africana: um (re)nascimento.

Foi então que eu sorri e disse a ela que o Ndumbi é a fase da observação, da escuta, do aprender do ouvir/ver. Expliquei a ela que minha indicação para que observasse o fato no local da dúvida se fazia necessário, o, porque naquele espaço teria uma demanda que ao ser executada a resposta viria com a apropriação do corpo e por ele [*experiência vivida*]. Expliquei a Ndumbi que quando se é Muzenza, inicia-se o processo de fala, de modo tímido, como uma criança, aos três anos de iniciada ela atingirá a fase intermediária, próximo ao que chamamos de adolescência. Neste degrau da vida espiritual já se pode falar mais, contudo, a Muzenza ainda carece de mais conteúdo, de uma maior segurança nas afirmações. Finalmente, quando tornar-se Mam'etu, lhe chegará o direito de falar mais amplamente, porque sete anos se passaram, carregando com eles a experiência que traz um discurso sólido sobre uma visão inicial do Candomblé – nesta fase se completa a maioridade no Axé. (Tássio FERREIRA, 2021, p. 76-77)

Todas as pessoas detentoras de tradições proporcionam educação umas às outras, pelas experiências, histórias, reflexões, modos de se comportar, modos de fazer, que imbuem a vida da ancestralidade. Por isso o ambiente educativo acontece no cotidiano. As experiências ligadas a formas de orientação direta a uma pessoa são uma das formas de composição do cotidiano entre as muitas que caracterizam o contexto como tradicional. As relações de senioridade com o saber e de exemplo de conduta estão em todo o lugar de modo

que são as pessoas na integralidade das suas vidas e, portanto, o saber ao se descentralizar nas experiências coletivo-individuais, se potencializa, se expande.

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 (Daniela B. P. e SILVA, 2017, p. 183).

Essa forma de aprender, vivendo a percepção de mundo, nos seus princípios éticos e fundamentos, ser-sendo aquilo que se aprende, informa também uma relação com a experiência que a educação institucional não possibilita, que é a questão do erro. Na Tradição o movimento do fazer-observar-refletir-refazer é o próprio percurso educativo: o vai-e-vem espiralar.

No momento do mestrado, enquanto estava na Casa de Oxumarê, Mãe Sandra de Yemanjá, Mãe Pequena do Ilê Axé Oxumarê falou sobre essa relação educativa com a experiência concreta e processual:

Mãe 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.

Mãe 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.

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. (Daniela B. P. e SILVA, 2017, p. 187)

Todas as pessoas são importantes para a composição dos saberes e modos de vida, na perspectiva da complementariedade. Toda pessoa está em posição de menor experiência

em relação a outra, e também em posição de maior experiência do que uma terceira. Todas estão implicadas na partilha de experiências. E somente em conjunto realizam seus modos de vida, suas culinárias, suas performances, seus ritos, etc.

A educação acontece nos momentos de orientação, nos momentos públicos como festas, apresentações, nos momentos cuja circulação de pessoas costuma ser mais reservado, como ensaios ou rituais específicos, e em momentos de convivência e descontração.

Por isso elementos como a brincadeira das crianças é elemento imbuído de ancestralidade, porque imbuído de suas existências, mas também do que manipulam na brincadeira como forma de compreender o mundo e criar sobre ele.

A criança cria a partir do concreto, lembrando que palavras na lógica exúlica são concretas; ela vive a brincadeira e, ao viver ela torna-se brincadeira e brinquedo; adultos viram objetos e objetos viram humanos, tudo depende das verdades por elas estabelecidas e acertadas em seus próprios códigos. (Ellen de Lima SOUZA, 2016, p. 160)

Os significados de todos os elementos que estão no ambiente são internalizados, quando as crianças realizam os papéis sociais e referências de comportamento *desde a ancestralidade*, compondo a sua percepção de mundo. Brincar de Mestre, brincar de Orixá, brincar de Ekedi, brincar de capoeira, brincar de Rei Congo, brincar de Marujo, junto com o divertimento, realiza o processo de internalização das formas de conduta típicas da tradição cultural, de forma dinâmica, ao serem expressas com a singularidade e elementos de criação de cada criança.

Na tradição as crianças põem em exercício para si os elementos relacionados ao que é a vivência em seu coletivo pela Ancestralidade, estrutura desde a criatividade mais íntima até a forma de se portar interpessoalmente.

A brincadeira é a atividade guia da infância, enquanto a palavra atravessa as trajetórias de vida. As pessoas recepcionadas em um contexto de Tradição Oral de Matriz Africana passam a tomar contato com a palavra, e sua polissemia imbuída pela ancestralidade. Assim, a mesma palavra se expande ao longo do acúmulo de experiências porque, para além dos significados frequentes de uma língua, a palavra passa a ser significada pela memória coletiva, por um conjunto de acontecimentos, elementos cosmológicos e experiências diretamente relacionados com o espiralar da ancestralidade.

Na Chegança de Marujos Fragata Brasileira, de Saubara-BA, por exemplo, a palavra *MAR* acumula significados – o oceano, água, a subsistência da comunidade de pescadores,

o trânsito pelo litoral costeiro. Mas, para além do referente objetivo, a ancestralidade relaciona à palavra o Sagrado, a forma como os ofícios manifestam o corpo e os valores, os cantos laborais e as histórias que passam com o tempo a ser contadas na própria Chegança, a travessia do Atlântico Negro há gerações, que incidem de forma tão viva sobre a palavra quanto a sua manifestação tocável.

Ou seja, não é somente um conjunto de elementos narrativos dos quais se extrai uma moral – são elementos que implicam em uma *relação* e em uma *reverência* para com a consciência histórica. A pessoa que fala a palavra, e o próprio ato de evocar a palavra em si, são objetos de *relação* e *reverência*, porque mobilizam a Ancestralidade, assim como a forma e a sonoridade da pronúncia da palavra, informa um percurso específico da memória-corpo ancestral.

Nos ensaios e apresentações da Chegança existe a pronúncia de palavras fora da língua portuguesa padrão convencionalizada (colonialidade do ser e do saber), como o exemplo dado por Rosildo do Rosário numa conversa durante o campo do mestrado, a respeito do cantar “o mar lentificou” em uma música, ao invés de “o mar lento ficou”. 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 (Daniela B. P. e SILVA, 2017, p. 182)

*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.*

A palavra, enquanto microcosmos do pensamento, organizadora da experiência e da percepção de mundo, mobilizadora da polissemia tecida na Ancestralidade, realiza na pessoa o processo interno de auto-regulação de si. A forma cultural, composta por princípios éticos, pela Ancestralidade, por elementos cosmológicos, por signos de referência, orientam a forma com que detentoras e detentores *examinam, tensionam e transformam* cotidianamente suas tradições. A constante troca de experiências, de exemplos e de situações imprevistas em meio ao racismo e branquitude, fazem com que a palavra e a linguagem (a composição do ambiente interferido pela fala, pelo silêncio, pela expressão facial, pela expressividade corporal performática, pela história ou narração escolhida), sejam acionadas com a *intencionalidade de realização coletiva destes tensionamentos cotidianos*. Ou seja, quando há um acontecimento pode ser mobilizado um ensinamento, um provérbio, um exemplo, uma história, uma ação, etc. Com a intencionalidade de dialogar com o acontecimento.

Ao ser realizado o processo de internalização dos significados da palavra, tanto de seus referentes típicos da língua, quanto dos elementos imbuídos de Ancestralidade, este processo de internalização também é acompanhado da *intencionalidade* exercida socialmente na Tradição Oral, do lugar que a Ancestralidade ocupa de *reverência*, e de *exame* do seu contexto. A palavra, como organizadora da atividade interna da pessoa em que palavra e pensamento coincidem, como microcosmos da consciência, portanto é



internalizada na forma de se comportar que se *intenciona para a auto-regulação de si em relação à Ancestralidade*, como a maneira adequada de existir, um exercício ético de bom caráter na relação da pessoa consigo mesma inscrita em seu meio.

Tradição Oral de Matriz Africana promove uma forma de constituição do comportamento humano comprometida a exercer uma coerência entre a consciência (o que se sabe pelo lugar de pessoa-Ancestralidade, pela palavra-Ancestralidade internalizada) e entre o seu comportamento (que assim como as tradições conservam ou transformam sua forma de se comportar, sem se desligar dos princípios éticos e cosmológicos que emanam da forma cultural da sua tradição).

Este processo que emana do fio condutor da Ancestralidade para a significação das experiências, da compreensão das formas de se relacionar com o ambiente desde a brincadeira até os demais momentos da trajetória de vida, de alargamento da palavra e da linguagem, é realizado no cotidiano. Pela vivência dos elementos que compõe a forma cultural da tradição em vários momentos de vida, em várias situações pessoais, em diferentes idades, que se exercita e fortalece a complexificação da palavra pela Ancestralidade, e se exercita o exame do mundo, e de si. Por isso a Tradição Oral, processo educativo no cotidiano, envolve o espiralar do tempo como método, lembrar repetir recriar lembrar repetir recriar, nos ensaios, no cotidiano dos Terreiros, nos treinos, nos cantos que acompanham a vida e o trabalho.

A memória funciona como o livro que chama para o presente as experiências do passado. A leitura dos Arturos e dos negros, de uma forma geral, busca modificar a submissão dos antecessores. Recordar é abrir caminhos para a reflexão, propondo novas atitudes sociais. (Núbia Pereira GOMES; Edmilson de Almeida PEREIRA, 2000, p. 506)

Em *Memórias de um Catopê* (2020), livro de memórias de Seu Ivo Silvério da Rocha (*em memória*) destaca um elemento importante do *modus vivendi* afrodiáspórico (Edmilson Pereira de ALMEIDA, 2017), que é justamente aquilo que compreendo como a ponte de reteritorialização fomentada pela memória e recriação de si em toda Diáspora:

Um ano de luto inda dou continuidade sobre as lendas, ouvidas, contadas, ou em momentos que enxergamos o luto, dou continuidade lamentando porque vi estes processos quando morria alguém da família, pai ou mãe, ou o casal que ficasse viúvo, homem ou mulher. O que acontecia: se o homem morria a mulher vestia de preto, se a mulher morria o homem vestia de preto, a mulher era o vestido e o lenço de cabeça, o homem era a camisa,

durante um ano de luto. Veja bem como eram as pinturas das roupas: colocavam as roupas em uma lama para que ficasse preta, espaço de dias, conheciam qual a lama. Sei que andei perguntando por estas passagens para meus pais e eles sabiam deste processo de pintura, mas não faziam, era do tempo deles e eu ainda alcancei esta pintura que ficava preta, feita pelas famílias ou alguém que conhecia o processo. Existiu também uma árvore que era de fazer pintura preta chamada Pacari. Eu já até pensei sobre esta pintura, quem sabe eles pegavam a roupa e colocavam para cozinhar, ferver junto com a casca desta planta que se chama Pacari e depois colocavam na lama para curtir com o espaço de dias e horas, talvez fosse este o processo de pintura, penso comigo assim. (Ivo Silvério da ROCHA, 2020, p. 145)

A reconstrução de um caminho pela memória, ou a criação dele, é uma tecnologia afrodiaspórica que caracteriza fundamento. O coletivo não é elemento constitutivo apenas do conceito de memória, mas o indicativo de um comportamento, de um exercício, que é sempre coletivo. Assim também nos aponta Rosildo do Rosário (2020):

O Grupo Chegança dos Marujos Fragata Brasileira, como muitos outros, por um longo período (não sei precisar quanto tempo) ficou desativado, e só foi possível reativá-lo porque as crianças do passado se juntaram para reavivar o grupo. Fizeram diversos encontros para rememorar as histórias que ouviram de seus pais e avós, e foi naquele momento que os ensaios foram retomados. Percebemos assim o poder da memória, que orienta para a reconstrução de um novo momento. [...] Existe a possibilidade de visitar o passado trazendo dele dados para a reativação de atividades no presente, a memória para nós, de manifestações populares, é o instrumento crucial para que nos mantenhamos resistentes às tribulações impostas no mundo moderno, onde as memórias se desfazem como bolhas de sabão ao vento, o dia-a-dia passa tão rápido e periodicamente se move, se desfia, se modifica repentinamente, são muitas as informações produzidas e compartilhadas, há uma enorme transitoriedade que não nos permite perceber o quão é saboroso experienciar os detalhes da existência humana. (Rosildo do ROSÁRIO, 2020, p. 47)

O resultado do compartilhamento dessas convivências permitidas pelo acesso aos lugares de memórias se fortalece nos dias atuais, porque também é possível encontrarmos na materialidade dos lugares de memórias (fotos, vídeos, cd's, livros), aportes capazes de também contribuir para o enriquecimento e potencialização de um grupo Cultural. (Rosildo ROSÁRIO, 2020, p. 48-49)

Lembrar, repetir, lembrar, recriar, continuar, lembrar...O processo de lembrar, de guardar na memória é resistência-reexistente ativa e constante, no ancoramento de si, na reterritorialização coletiva. É tecnologia de cura psicológica e social.

A escravidão foi "legalmente" encerrada há mais de 100 anos, e esses mais de 300 anos experimentados em sua brutalidade e antinaturalidade constituíram um grave choque psicológico e social nas mentes dos afro-americanos. Esse choque foi tão destrutivo para os processos naturais da

vida que a geração atual de afroamericanos, embora sejamos afastados de cinco a seis gerações da experiência real da escravidão, ainda carrega as cicatrizes dessa experiência em nossas vidas sociais e mentais. (Na'im AKBAR, 1996, p. 4)

É preciso lembrar-se e afirmar-se cotidianamente. Acionando o Capítulo Introdutório, a Tradição é processo de constituição de si de da forma como operam as subjetividades. É confronto interno e auto reorganização constante. Por isso a Tradição, as Tradições precisam estar sempre como guia também interno.

Assim as Tradições de Matriz Africana na Diáspora encontram na memória, coletiva e partilhada, reterritorialização de si e rememoram o compromisso ético de si enquanto corpos-arquivos, enquanto passado no presente reinventado. Guardar na memória o saber de si, na corp-Oralidade do ser-saber. Nas palavras de Seu Ivo Silvério da Rocha (2020), em memória:

Sou chefe de um grupo por nome Catopê, sou integrante desse grupo há 46 anos, sou chefe de mais um por nome de Guarda Romana há nove anos, sou integrante também de uma Folia de Reis que sai seis de janeiro. Sou professor da história, das línguas indígena africana. Ainda gosto de relembrar os passados em que eu vi, encontrei e tive muitos contatos com os velhos falantes das linguagens africanas, um pouco ainda me dedico à prática conversando. Continuar é o meu maior desafio. (Ivo Silvério da ROCHA, 2020, p. 14)

A autorreflexão é uma característica do comportamento humano, mas a autorreflexão para a coerência ética como propósito existencial é característica específica a educação na Tradição Oral. A forma com que o relacionamento com ambiente é organizado na cultura configura caminhos de internalização diferentes para a mesma característica humana. Como apontado anteriormente, em contextos de Tradição Oral de Matriz Africana, a Ancestralidade como fio condutor do processo educativo configura um caminho que a autorreflexão é exercitada como o que corresponde ao próprio Ser. No Ocidente moderno o ambiente organizado na cultura é desenvolvimentista focado no futuro, em temporalidade linear, que recorre ao passado apenas na medida em que o passado é útil para a expectativa de futuro. Esta significação sociocultural é internalizada para o comportamento e organização interna das pessoas. O critério de condução da vida é o próprio presente, desfavorecendo a autorreflexão em perspectiva histórica.

A observação apressada da vida social imediata costuma passar por cima do fato de que a tecnologia como forma hegemônica de consciência histórica é vetor de uma mutação antropológica, já visível nas gerações que nascem e se desenvolvem com novas aptidões neurológicas e novas disposições mentais frente à moralidade. A atmosfera afetiva de agora favorece atitudes e comportamentos (desconhecimento de valores, abandono dos códigos de conduta) inerentes à vertigem das imagens - portanto, à velocidade informacional - e à irreflexão da passagem ao ato. Na ausência de pausa reflexiva, a rapidez de propagação da mensagem solicita e potencializa o efeito mimético [...], sobrevém a desrazão como base para proliferação caótica das formas, sem vez para a racionalidade discursiva. (Muniz SODRÉ, 2021, p. 230-231)

Ainda, o comportamento humano intrínseco do ser-saber possui sua autorreflexão orientada pelo compromisso ético com os fundamentos de sua comunidade de Matriz Africana. Por exemplo, na Diáspora reexiste a concepção Yorubá de *Iwà Pèlè*, Bom Caráter, e de potencialização do *Axé*, que se espera fortalecer ao longo da auto-regulação da própria conduta, assim como a concepção Bantu de força vital.

Consideremos o caso dos bantos, tal como relatado no trabalho do padre Tempels que, dando-se o devido desconto ao seu viés catequista e colonialista, permanece como referência clássica sobre a questão. Assim, diz ele que o valor supremo dos bantos é "vida, força, viver fortemente ou força vital". Assegurar o fortalecimento da vida ou a transmissão da força de vida à posteridade é objetivo explícito de muitas práticas ritualísticas. É como se os bantos dissessem: "Nós agimos assim para nos protegermos do infortúnio, de uma diminuição da vida ou do ser, ou para nos protegermos das influências que nos aniquilam ou nos diminuem".

Embora as doenças e as depressões sejam vistas como consequências da diminuição da força, esta não se define por um sentido puramente corporal ou físico - trata-se, antes, de algo que afeta a integridade de todo o ser, de uma espécie de coerência ontológica, cujo paradigma é a própria divindade, pura manifestação de força.

Nessa ontologia, todo e qualquer ser – animal, vegetal, mineral, humano – é dotado de uma certa força. O conceito de força, diz Tempels, “está ligado ao conceito de ser mesmo no pensamento mais abstrato sobre a noção de ser”. Diferentemente da metafísica ocidental, de inspiração judaico-cristã, que entende o ser como algo estático, como “aquilo que é”, o pensamento banto equipara ser a força. A força não é um atributo do ser, mas o próprio ser, encarado numa perspectiva dinâmica (e não estática, tal como se dá na ontologia judaico-cristã): o mundo não “é”; o mundo se faz, acontece. (Muniz SODRÉ, 2019, p. 87-88)

[No contexto Yorubá] O homem de *axé* [considerado “aquilo que deve ser realizado”], o *muntu* [pessoa] e congêneres têm de se manter nos limites de seus direitos e deveres. O descumprimento das obrigações afeta, ao mesmo tempo, o indivíduo e o grupo. Por mais que a força física garanta o exercício histórico do poder [*agbara*, o equivalente ao conceito corrente de poder no Ocidente, ou seja, a subordinação de um indivíduo a outro, por meios legítimos ou ilegítimos], este não pode prescindir de um contrapeso

ético-espiritual legitimador. Nenhuma distinção interna da comunidade (casta, corporação) pode eximir o indivíduo-membro da observância da regra ética, geradora de “outra força”, a força como princípio de interação. (Ibidem, p. 90)

No contexto das Expressões Culturais, Povos e Comunidades Tradicionais, o educar-se para a autorreflexão informa que não somente os elementos externos são responsáveis pela educação da pessoa, mas a própria pessoa se impulsiona, se conduz para sua auto-instrução.

Nos momentos comunitários, nas celebrações, nas apresentações, no contato com o Sagrado, as pessoas observam as mais velhas e os mais velhos, cheiram, ouvem, dançam, tocam, perguntam, para se educar em sua tradição e em seu aperfeiçoamento. A circulação, a convivência, a distribuição de tarefas, entre pessoas mais novas e mais velhas, estabelecida no cotidiano, não acontecem ao acaso, mas são uma organização promovida intencionalmente na Tradição Oral. Isso pode ser observado em diversos espaços como as pessoas que dançam no Samba de Roda, as cozinhas e cuidados com os barracões nos terreiros, no cordão da Chegança que intercala gerações. A partir destas relações as conversas, o olhar das pessoas mais velhas, proporcionam com que cada pessoa reflita, se repare e se reorganize. Sobre as crianças no contexto dos Arturos, Erisvaldo Pereira dos Santos comenta sobre os elementos de relação cotidiana.

A identificação com o que “a gente é” também não acontece de um dia para outro, mas “devagarinho”. Por isso, qualquer pessoa que presenciar uma Festa dos Arturos observará um número de crianças, ainda nos braços dos pais, usando as indumentárias das guardas. Na mais tenra idade, elas já são paramentadas. Os meninos usam o terço, a gunga, o saiote e o lenço nas cores da guarda de Moçambique. As meninas usam o terço, o saiote e o capacete nas cores da guarda de Congo. O processo de iniciação começa nesse momento. Diante deles estão os pais: mestres de cerimônia, mantenedores da tradição. Porém, o sujeito afirma que a decisão de dançar no Congado foi sua e não da família:

Meu pai veio. Fui achano bonito e falei com meu pai:

- Eu quero dançá.

"Você qué dançá eu te coloco".

Sim! Aí eu fui crescano, deusde menino que fui vendo aquilo, dançano. Num dançava exatamente certo, entendeu? Mas com o tempo, fui aprendeno, aprendeno e hoje continuo o mesmo, dançano.

Por "osmose", pouco a pouco elas vão assumindo os conteúdos mais simples, como, por exemplo, beijar a bandeira dos santos. Assistindo à dança dos adultos, as crianças ensaiam os primeiros passos. Nesse processo, assim como M.P.S., elas podem aprender, inclusive, a afirmar que ser congadeiro "significa uma coisa que a gente gosta".

A convivência com a manifestação, e o contado com a palavra que dá sentido, direcionamento, orientação, conteúdo de ancestralidade para a experiência estética, corporal, sensorial etc., são característica da Oralidade como educação.

Nascer ou estar em um contexto de Tradição Oral não garante a continuidade da pessoa como detentora. A continuidade é uma responsabilidade, mas não é uma obrigação impositiva. A pessoa reconhece a si mesma em Ancestralidade, e escolhe assumir a responsabilidade coletiva que lhe faz parte. Ela faz de si a síntese entre a escolha e o destino, e o exercício desta escolha também é um processo educativo.

Pela perspectiva da Educação o ambiente em que as pessoas se educam é atravessado, significado pelas relações sociais que se dão neste meio, e afeta seus interesses, a forma com que as pessoas orientam seus interesses e vontades autênticas, também chamado de caráter volitivo da personalidade. Por isso existe a possibilidade de experiências educativas diferentes em uma mesma circunstância. Por exemplo, Amos Wilson exemplifica a escolarização institucional da criança branca em contraste com a educação esquizoide da criança preta. O espaço relacional é orientado de forma oposta, que geram tipos de interesse diferentes sobre a sociedade e cultura. Em contextos de Oralidade, a reunião da comunidade, seja para convivência ou momentos informais, o momento ritual, as apresentações etc. que fazem com que a presença de detentoras e detentores realize a composição do Todo.

O fato de assumir o discurso dos fundadores da Comunidade e de afirmar que gosta do Congado, não significam afeição exclusiva. Há momentos em que M.P.S. encontra-se "desanimado", por isso prefere não o acompanhar em suas apresentações. Porém, essa atitude não tem boa aceitação pela família que o "incentiva" a continuar. Na transcrição abaixo, vemos como isso ocorre:

- É dia de Congado, cê tá deitado, M.?

- Levanta e vai pro Congado!

Ah, num vou não!

Não vai, então pra que cê tá dançano, cê pegô, agora cê tem que i. Agora, hoje, que precisa d'ocês, cê num vai? Então, a gente pega e levanta, entendeu? Seus pais te leva pra frente, vai te ajudano, aí cê incentiva, ai cê levanta e vai dançá, aí dança, satisfeito.

Há nessa fala uma pressão familiar exercida sobre a vontade do sujeito. O Congado - dançado e tocado na família - precisa dos adolescentes e jovens para continuar existindo. Caso não queiram assumir, será muito difícil sua preservação. Sobre o que sente no momento da dança, ele revela o seguinte:

- Ah! Sinto uma coisa, assim, inexplicável. É alegria, é aflição, junta tudo ao mesmo tempo, alegria, aflição, vontade, nó, de conversá, de ri e de dançá e junta, num vem, num deixa um momento de tristeza estragá a nossa festa, entendeu? (Erisvaldo Pereira dos SANTOS, 2019, p.183-184)

Na síntese entre o destino, o dever e o caráter volitivo da ação, a consciência de si como ser histórico e ancestral possibilita, através da Tradição Oral, o fundamento da sucessão. Em África a pessoa nasce como continuidade, tanto nas matrizes Bantu quanto Yorubá, compreendendo o nascimento e a morte como passagem, e a pessoa como ancestral, histórica, Força e potência. A continuidade é o próprio movimento da Ancestralidade. Por isso, em África, o culto aos ancestrais é identificado com constância tanto na tradição Nagô como a Jeje, e a Congo-Angola (Eduardo OLIVEIRA, 2021).

Essa constante na cultura africana e na cultura negra em geral é pedra fundamental da cosmovisão africana, pois o culto aos ancestrais sintetiza todos os elementos que a estruturam. A cosmovisão africana retira do culto aos ancestrais praticamente todos os seus elementos. (Eduardo OLIVEIRA, 2021, p.)

Este entendimento de ancestralidade estabelece um contínuo antecessoras sucessoras antecessoras sucessoras, e assim por diante. Nos territórios afrodiáspóricos, a sucessão reexiste como fundamento, tanto nas Comunidades Terreiros, quanto nas Expressões Culturais Tradicionais. As pessoas integram as tradições como detentoras posicionando-se na sucessão. A criança nasce como detentora, reconhecida potência de tornar-se sucessora, mestra.

Afirmar a Tradição Oral enquanto processo educativo de constituição do ser-saber, enraizado no cotidiano e fundado na Ancestralidade não é tarefa simples. Articular linearmente pela escrita a tecitura espiralar da Oralidade exige cuidado para não cair em reduções e espetacularizações que promovam os velhos roubos e apropriações do modus operandi da branquitude, como mencionado no início deste texto. Faz-se necessário adentrar um pouco mais nos conceitos chaves dessa afirmação, portanto, para que o sentido do que digo seja o sentido compreendido. Ou seja, aproximar da perspectiva africana, mesmo que de forma panorâmica, o sentido de educação, cotidiano, pessoa, para retornar à constituição do ser-saber.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010) investiga o sentido de educação e de educar, africano e afrodescendente, em pesquisa com pessoas de países da África Ocidental (Gana, Senegal, Guiné Bissau, Mali e Nigéria) e da Diáspora (Brasil, Peru, Estados Unidos e Porto Rico). A síntese é educar-se: tornar-se pessoa, também traduzido como “aprender a conduzir a própria vida”.

Entre os africanos, o termo educação é utilizado para referir-se a conhecimentos, valores, posturas, ensinados em estabelecimentos de ensino. Segundo TEDLA (1995) e MAIGA (1998), essa palavra não existe nas línguas tradicionais africanas; ela entra em África com as escolas, tais como concebidas, organizadas e implantadas pelos europeus. Entre afrodescendentes, o emprego dos termos educar-se, ser educado está ligado a posturas, valores, comportamentos, conhecimentos reconhecidos pela classe social e grupo racial branco que detém o poder de governar as sociedades, de que aqueles, embora façam parte, são excluídos. Tanto os africanos como os afrodescendentes, conforme mostra TEDLA (1995), MAIGA (1998), SILVA (1996), referem-se ao sentido amplo de educar-se como tornar-se pessoa, o que traduzem como aprender a conduzir a própria vida. [...] Na perspectiva africana, a construção da própria vida tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem. (Petronilha B. G. e SILVA, 2010, p. 181)

No sentido africano, Petronilha aponta para o caráter comunal e coletivo do educar-se: tornar-se pessoa porque comunidade. Já o sentido afrodescendente (assim denominado pela autora), tornar-se pessoa é acrescido do atravessamento colonial, ou seja, ocorre em “permanente tensão entre o confirmar seu pertencimento ao gênero humano e as tentativas alheias para expulsá-los do gênero humano” (Petronilha B. G. e SILVA, 2010, p. 187).

Educar-se, de maneira reflexiva, informa também um fundamento ético de educação em perspectiva africana e afrodiaspórica, que é o fato de que o sujeito é também responsável pelo processo de constituir-se, em responsabilidades, escolha e vontade.

Hampaté Bâ fala que, nas cosmopercepções Fula e Bambara, da região do Mali, há a ideia de pessoa e pessoas da pessoa. Na concepção Bambara, há a pessoa receptáculo (maa) e as diversas pessoas contidas na pessoa receptáculo (maaya). A expressão em língua Bambara "maa ka maaya ka ca a yere kono" quer dizer "as pessoas são múltiplas na pessoa" (Hampaté Bâ, 1981, p.1). Da mesma forma, o autor explica que os Fulas reconhecem a complexidade interior da ideia de pessoa, onde as múltiplas camadas da pessoa (que pode ser aproximado da noção de personalidade, talvez subjetividade) alternam de forma dinâmica a predominância. Assim, o ser é um e múltiplos ao mesmo tempo. Nas palavras de Hampaté Bâ:

"a pessoa humana, como a semente, evolui a partir de um capital primeiro, que é seu próprio potencial e que vai se desenvolvendo ao longo da fase ascendente da sua vida, em função do terreno e das circunstâncias encontradas. As forças liberadas por esta potencialidade estão em perpétuo movimento, assim como o próprio cosmos. [...]A tradição considera o



corpo humano como uma reprodução em miniatura da terra e, por extensão, do mundo inteiro. (Amadou HAMPATÉ BÂ, 1981, p. 3)

Na cosmopercepção Iorubá, pessoa é uma síntese da intersecção de múltiplos elementos: individuais que são herdados no contexto das linhagens e simbólicos que remetem às dimensões cósmico, mítico e social.

Cada pessoa enquanto organização complexa, tem sua existência transcorrendo no tempo e, assim, sua unidade/pluralidade passa por sucessivas etapas de desenvolvimento, estando todas as dimensões sujeitas a transformações. [...] Apesar de todas as mutações a pessoa reconhece a si mesma e é reconhecida pelos outros como um sujeito permanente, sua identidade pessoal se conserva a despeito das muitas metamorfoses e dos diversos estados experienciados ao longo de sua história pessoal. O ciclo da vida é circular: a criança vai se transformando até chegar a adulto; este se transforma até chegar a velho; este, por sua vez se transforma até atravessar o portal da morte; e o próprio antepassado poderá renascer como criança. O antepassado, além disso, influencia seus descendentes. (SÍRÍKÙS SÁLÁMI, 2011, p. 33-34)

Nas cosmopercepções Iorubá a pessoa antes de nascer assume, por escolha, um compromisso de caminho. Essa dimensão, de uma autodeterminação, de maneira muito resumida é compreendida no Orí. Orí é o elemento fundamental na concepção do ser humano Iorubá: a cabeça interior, isto é, “a imaterialidade da cabeça representada metafisicamente pela cabeça inteira” (Nhandjina CABRAL, 2022, p. 11).

A ideia de ser humano, pessoa, para os Bantu-Kongo, no Centro-Oeste Africano, especificamente os povos Bakongo, dentro do tronco linguístico Bantu, tem no termo muntu, em língua Kikongo, o significado de pessoa (Tiganá Santana SANTOS, 2019): “Mu-ntu indica ‘dentro da cabeça’, ‘por cabeça’, ‘o que se manifesta e/ou é, a partir da cabeça’. A ideia de pessoa, entre os bantu-kongo, está totalmente associada à concepção de que a cabeça (ntu) determina o ‘ser de modo humano’.

Nas cosmopercepções Bantu o ser humano é espiritual, material e energético. Assim como na percepção Iorubá e inversa à perspectiva do ocidente, a pessoa é uma Força, uma Energia que está (transitoriamente) ocupando um corpo. É o imaterial que ocupa o material. De acordo com Henrique Cunha Junior (2010, p.81) “a pessoa, constituída pelo corpo, mente, cultura e principalmente pela palavra. A palavra como um fio condutor da sua própria história, do seu próprio conhecimento da existência”.

A palavra, como trazido ao longo da tese, é a força do pré-existente, é a energia, a força vital que quando emanada, movimenta a energia do tempo.

Dessa forma, a ideia de temporalidade dos bantu-kongo sugere que o muntu vive um ciclo como o percorrido pelo Sol e, como tudo aquilo que existe, já existiu e ainda há de existir, deve passar por processos de nascimento, amadurecimento e morte. Assim como o ciclo solar, que não se esgota mas se renova a cada amanhecer, o ser humano vive um eterno estado de transformação, em que a morte não é o fim da vida, mas uma passagem que dá rumo a outro modo de existir. Nesse sentido, a partir da cosmologia bakongo, o ser humano é considerado a própria materialidade do Sol na Terra, que nasce e se põe continuamente. [...] Se o ser humano está implicado nessa dinâmica, esyão, por consequência, as crianças também. Para os povos Bantu-Kongo, cada criança que nasce dá corpo e forma física a um novo Sol vivo. (Gabriel, PEREIRA, 2021, p. 13)

Enfatizo que, as concepções de pessoa, as cosmopercepções aqui mencionadas são infinitamente maiores, mais complexas e profundas do que o conteúdo aqui referenciado. Neste momento, a intenção é pensar no sentido de educar-se, como processo coletivo-individual, que a Tradição Oral permite reexistir em Diáspora, nos territórios e contextos tradicionais de matriz africana. É importante, no meu entendimento, para a concepção da ideia de ser-saber como processo educativo, perceber que há uma pluriversalidade naquilo que reconhecemos enquanto herança africana cosmológica, ontológica e epistêmica, ao tempo em que há também uma unicidade no panorama do entendimento de pessoa a partir do conhecimento sobre o mundo.

Pessoa, a partir das ontologias africanas, é um movimento, um ser-sendo (Mogobe RAMOSE, 1999). É em si, mas também algo que a antecede: o passado no presente e o futuro no presente. A pessoa torna-se pessoa em coletivo, não no sentido do devir, mas no sentido da complementaridade, onde o coletivo é que a significa naquilo que ela já é em potência no Tempo.

Na Tradição Oral em Diáspora, a organização do cotidiano enquanto fator educativo é intencionalmente organizado para o aprender-se enquanto ser humano histórico e ancestral, ou seja, atuante e responsável pela existência coletiva e compreendendo que a própria existência afeta a harmonia do cosmos porque ela é em unidade o Cosmo. E, o educar-se, a constituição do ser-saber, deve promover o fortalecimento da potência-Força da pessoa-coletivo, em reexistência.

## 5. Considerações

A intenção desta tese não foi apresentar necessariamente algo novo, mas reconhecer a Tradição Oral viva nos Territórios, Povos, Comunidades e Expressões Culturais Tradicionais existentes em Diáspora. Ou seja, perceber a educação pela Oralidade que promove a constituição do ser-saber e reconhecer a (po)ética da Oralidade como manifestação e agência da Ancestralidade – fio condutor da educação na Tradição – no exercício vivente e consciente de si como corpo-território dos saberes em diáspora.

Para isso, apresento a tese organizada em quatro partes: Capítulo Introdutório; Existências; Resistências e Reexistências. No Capítulo introdutório reflito a partir das contribuições da psicologia africana para pensar a constituição da pessoa e as violências da colonização e da colonialidade na constituição humana e subjetiva das pessoas pretas na Diáspora. Depois, por meio de uma crítica ao papel da educação institucional na racialização e no racismo que fundam a modernidade/colonialidade indico as resistências dos povos africanos e afrodiaspóricos na reterritorialização de si por meio das Tradições. Então, as Reexistências são o próprio exercício das Tradições nas Expressões Culturais Tradicionais, Povos, Comunidades Terreiros e Territórios de Matriz Africana no Brasil e a atualização das Tradições intencionada na manutenção dos valores civilizatórios africanos e na atualização e produção de epistemes próprias da Diáspora.

Falar em (po)ética da Tradição não é romantizar os contextos tradicionais de matriz africana, nem as vidas de seus detentores – historicamente de muita luta e trabalho em razão de direitos conquistados mas não garantidos – mas reconhecer a estética deste processo educativo, de metodologia complexa e profunda, como uma ética da práxis educativa que informa tanto quando fala, quando performa. É reverenciar uma educação que, apesar da brutalidade ocidental, se faz grandiosa nas e nos corpos que reexistem no agora. É denunciar a negligência da educação institucional e a urgência do giro radical daquilo que embasa o sentido e o propósito moderno/colonial de educação.

Há décadas no Brasil os estudos sobre a educação africana, de matriz africana, afrorreferenciada, afrocentrada e afro-brasileira chamam a atenção para o que apresento nas páginas percorridas até aqui, e é importante o reconhecimento desse caminho que tanto me antecede em base, fundamento e inspiração, quanto é invisibilizado pela branquitude e o racismo, fazendo da educação institucional o meio pelo qual o epistemicídio é.

Fábio Leite (1995) aponta os valores civilizatórios africanos, os quais referenciam as comunidades tradicionais de matriz africana no Atlântico Negro: Força Vital, Palavra, Homem, Socialização, Morte, Ancestrais e Ancestralidade, Família, Produção, Poder.

Azoilda Trindade (1994) reconhece os valores civilizatórios presentes na educação brasileira: Força Vital, Oralidade, Circularidade, Corporeidade, Musicalidade, Ludicidade e Cooperatividade.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Rosa Rocha; Vanda Machado; Sandra Petit, Leda Maria Martins, Sueli Carneiro, Alberto Roberto Costa, e tantas pessoas-referências, intelectualidades pretas fornecem à educação um valioso caminho e efetivo de combate ao racismo. O que faz do fato da imensa necessidade, ainda, desta discussão ocorrer no campo da Educação uma triste comprovação da eficiência da colonização e da colonialidade sobre nossos corpos, subjetividades, espíritos.

A oralidade é um fundamento e uma episteme, onde tudo ensina o comprometimento com o bom caráter, com o caráter generoso, onde se possa caminhar suavemente sobre a Terra. Aqui, neste fundamento, há inúmeros outros fundamentos: o com caráter é comprometido com a coletividade, ser bom na ética africana é ser virtuoso, generoso com o mundo, com a Força Vital que somos e que mantém a vida no Cosmos. Caminhar suavemente sobre a Terra, a Mãe, exige sabedoria, conhecimento sobre os ciclos da Terra, sobre os Reinos de todos os seres, humanos, não humanos, vivos, não vivos. Tudo o que existe é permeado de Força e do Sagrado, porque tudo é Natureza. E isso é educação.

O caminho para o bom caráter é processo educativo de autorreconhecimento e conhecimento sobre o mundo, algo que a educação ocidental – nos seus próprios termos – é incapaz de promover. A ética ocidental é epistemicida, necropedagógica (Flaésio Pereira da SILVA JUNIOR, 2021) e colonizadora. Não imprimo aqui a totalidade da educação institucional brasileira, apenas as críticas tecidas ao longo do texto. A educação ocidental é excludente e racista.

A relevância das reflexões aqui apresentadas localiza-se na persistência da sua necessidade, ainda. Porque não há educação antirracista que não passe pela reformulação das próprias referências internas, das próprias bases éticas, e isso também é processo educativo, de cura e potencialização de si (bell hooks, 2017 ; Fu-Kiau 1991).

Até aqui, a luta contra as necropolíticas vem dos próprios movimentos negros organizados e contextos tradicionais, que abrem caminhos para a reeducação de pretos e

brancos. Educam a escola, educam a universidade, educam o direito, educam a saúde, educam a psicologia, a filosofia, educam o Estado, educam os racistas.

**E nenhum reconhecimento “oficial” até agora conferiu melhores condições de vida e dignidade para Mestres e Mestras, Detentores e Detentoras das Tradições de Matriz Africana no Brasil. Nas suas gestações, nascimentos, infâncias, acesso e permanência na educação institucional, condições de trabalho, saúde, envelhecimento, morte. Os reconhecimentos da branquitude mascaram os roubos, as apropriações, as espetacularizações e os estereótipos.** Por vezes, de fato ressoam positivamente nas instituições de educação, mas não da vida das pessoas, corpos-territórios da Tradição Viva.

Entretanto, não reparam o sentimento de Vovó Cici, que mantém a imensidão de si enquanto biblioteca viva, enquanto autoridade, e todos os projetos que desenvolve e mantém com a aposentadoria da profissão de cobradora de ônibus. Não reparam os envelhecimentos de milhares de Mestres e Mestras que duramente sobrevivem aos apagamentos de seus corpos, que se vão sem que aqueles que, os usurpam nos seus saberes e “manifestações culturais” sequer tomem conhecimento. Pois as Rainhas e Reis dos Reinados, Congados, Moçambiques; os Mestres e Mestras dos Saberes Ancestrais são aquelas e aqueles que estão nos lugares invisíveis, racializados, todos os dias.

É possível que este momento final da escrita pareça amargurado. É esse, de fato, o meu sentimento, porque sinto que nenhuma urgência florirá nas *grietas* a tempo de alterar a realidade dos mais velhos do agora. Mas alimento a esperança de que já tenhamos *matado o pássaro*. Laroyê!

A autorreflexão que faço do meu lugar de pedagoga, é que precisamos nos responsabilizar, nos reeducar para poder educar. Autorreflexão no sentido africano aqui anteriormente mencionado: aprender-se, ensinar-se. *Conduzir a própria vida no bom caminho*.

Amos Wilson afirma que, enquanto a educação branca despotencializa a criança branca (educando pelo racismo), mata a criança negra na sua potência. A educação africana ou afroreferenciada (nos termos do inglês norte-americano: black education) eleva a potência de crianças brancas e pretas. Se o ocidente se volta para as necropedagogias (Flaésio Pereira da SILVA JUNIOR, 2021), a herança africana reexistente na Diáspora oferece caminhos de cura e potencialização, mas que talvez não caibam nos currículos a partir da extração violenta dos seus saberes-vidas raptados de seus corpos-territórios.

Tensiono a educação, a buscarmos por reparação, justiça e *poiésis*.



## Referências

- ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança no protetorado britânico**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- AFOLABI, Niyi. **Carnaval é política: o Ilê Ayiê e a reinvenção da África**. Salvador: EDUFBA, 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luis de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARIAS, Patricio Guerro. **Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política**. Alteridad 10. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, n. 10, 2011.
- AKBAR, Na'im. **Papers in African Psychology**. Tradução. CEERT. Tallahassee: Mind Productions & Associates, Inc, 2003.
- AKBAR, Na'im. **Psychological Legacy of Slavery**. In: Breaking the Chains of Psychological Slavery. Traduzido para fins didáticos por Roberta Maria Federico. Tallahassee: Mind Productions & Associates, 1996.
- AKBAR, Na'im. **Mental Disorders of African Americans**. In: Akbar Papers in African Psychology. Traduzido para fins didáticos por Roberta Maria Federico. Tallahassee: Mind Productions & Associates, 2003.
- BENTO, Cida. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Paulo, USP, 2002.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BUTLER, Kim; DOMINGUES, Petrônio. **Diásporas Imaginadas: Atlântico Negro e Histórias Afro-Brasileiras**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2020.
- CABRAL, Nhandjina. **A concepção de orí como autodeterminação humana**. 2022. 88 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em

Humanidades. Instituto de Humanidades (IH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2022.

COSTA, Alberto Roberto. **A escolarização do *corpus negro*. Processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Ntu.** Revista Espaço Acadêmico, v. 9 n. 108, p. 81-92. 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: USP, 2005.

COSTA, Alberto Roberto. **A escolarização do *corpus negro*. Processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos e conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano.** Tabula Rasa, Bogotá, n.1, jan-dez, 2003.

FALCÃO, Christiane Rocha. **“Ele já nasceu feito”:** O lugar da criança no Candomblé. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Recife, UFPE, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador, EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. Racismo e Cultura. **Revista Convergência Crítica.** N. 13, 2018.

FANON, FRANTZ. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: ZAHAR. 2022.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da circularidade: ensinamentos de terreiro.** Rio de Janeiro: Telha, 2021.



FONSECA, Mariana Bracks. **Ginga de Angola: memórias e representações da Rainha guerreira na diáspora**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

FU-KIAU, Kimbwandende Kia Bunseki. **Mûntu, The African Being**. *In: Self-healing Power and Therapy: old teachings from Africa*. Traduzido para fins didáticos por Roberta Maria Federico. Baltimore: Inprint Editions, 1991.

FU-KIAU, Kimbwandende Kia Bunseki. **Kindezi: The Kôngo Art of Babysitting**. Baltimore: Inprint Editions, 2000.

GLISSANT, Édouard. **Poética da relação**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Negras raízes mineiras: Os Arturos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2000.

HAMENOO, Michael. **A África na Ordem Mundial**. *In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa 1 — A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **A noção de pessoa na África Negra**. Tradução para uso didático de: HAMPATÉ BÂ, Amadou. *La notion de personne en Afrique Noire*. *In: DIETERLEN, Germaine (ed.). La notion de personne en Afrique Noire*. Paris: CNRS, p. 181 – 192, Tradução de Luiza Silva Porto Ramos e Kelvlin Ferreira Medeiros, 1981.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **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.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Pallas Athena, 2013.

HENRIQUE, Tatiana. **Raízes e rizomas: performances e memórias do candomblé no teatro do Brasil**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) — Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-), Rio de Janeiro, 2013.

HILLIARD III, A. G. **Socializando Nossas Crianças para a Ressurreição do Povo Africano**. *Socializing our children for the resurrection of African people*. Traduzido para fins didáticos por: Roberta Maria Federico. *In: The maroon within us: selected essays on African American community socialization*. (1995). Baltimore: Black Classic Books.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIN, Herbert S. A Demografia do Tráfico Atlântico de Escravos para o Brasil. **Estudos Econômicos**, São Paulo, 17(2): 129-149, maio/ago, 1987.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Aílton. **Antes, o mundo não existia**. In: NOVAES, Adauto (Org.). Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

JAGUN, Márcio de. **Orí: A cabeça como divindade**. Rio de Janeiro: Literis, 2015.

LEITE, F. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. **Revista África**, [S. l.], n. 18-19, p. 103-118, 1997.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra e ideologia do recalque**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MACHADO, Vanda. **Pele da Cor da Noite**. Bahia: Edufba, 2013.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **"O que é, o que é?": princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças**. 2013. xiv, 150 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória: O Reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória: O Reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do Tempo Espiral**. Poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, Leda maria. A Oralitura da memória. *In*: FONSECA, Maria Nazreth (Org.) **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **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.

MIGNOLO, Walter. D. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad** (antología, 1999-1014) Barcelona: CIDOB, 2015.

MIGNOLO, Walter. D. **História locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. D. **La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso**. Tabula Rasa, Bogotá, Colômbia, n. 8, p. 243-282, 2008.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

nascimento, wanderson flor do. **Entre apostas e heranças: Contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

NOBLES, Wade W.; BALOYI Lesiba; SODI, Tholene. **Humanidade Pan-Africana e Sakhú Djaer como Práxis para Sistemas de Conhecimento Indígenas**. Tradução para fins didáticos por : Roberta Maria Federico, s/d.

NOBLES, Wade W. **To be African or not to be: the question of identity or authenticity – some preliminary thoughts**. *In*: Seeking the Sakhú: Foundational writings for an African Psychology. Traduzido para fins didáticos por: Roberta Maria Federico (2006). Chicago: Third World Press, 1997.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da Ancestralidade**. Rio de Janeiro: Ape'ku, 2021.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma Filosofia Afrodescendente**. São Paulo. Ape'Ku, 2021.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Gonsalves de. A matripotência e a cosmopercepção em uma língua que ginga: uma estética amefricana. **Anãnsi Revista de filosofia**. Salvador, v.3, n.2, 2022.

PAULA, Naiara; WER, Claudia. Filosofia Africana: um estudo sobre a conexão entre ética e estética. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, Santa Maria, v.10, p. 128-138, 2019.

PEQUENO, Saulo N. F. **Educação, Criação e Expressões Culturais Tradicionais: o caráter coletivo dos processos de criação frente à autoria individual**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2020.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na Escola: Questões sobre Culturas Afrodescendentes e Educação**. São Paulo: Paulinas. 2010.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Saliva da Fala**. Rio de Janeiro: Azougue. 2017.

PEREIRA, Edimilson Pereira de; GOMES, Núbia Pereira de M. Inumeráveis cabeças: tradições afro-brasileiras e horizontes da contemporaneidade. *In*: FONSECA, Maria Nazreth (Org.) **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PEREIRA, Gabriel Fontes. **Kindezi, the kongo art of babysitting: contribuições da cosmologia bakongo de Bunseki Fu-Kiau**. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2021.

PETIT, Sandra Haydée; CRUZ, Norval Batista. **Arkhé: corpo, simbologia e Ancestralidade como canais de ensinamento na educação**. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. GT-21: Afro-Brasileiros e Educação, 2008.

PINTO, Valdina. **Meu caminhar, meu viver**. Salvador: Sepromi, 2015.

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.

RAMOSE, Mogobe. **A ética do ubuntu**. Traduzido para uso didático por Éder Carvalho Wen. *In*: COETZEE, Peter; ROUX, Abraham. The African Philosophy Reader. New York, 2002.

REIS, Renato Hilário dos. **A Constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ROCHA, Ivo Silvério. **Memórias de um Catopê**. Milho Verde / Serro: Sempre-Viva Editorial, 2020.

ROCHA, Rosa. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Paideia**, ano 8, n. 11, 2011.

ROSÁRIO, Rosildo Moreira do. **Cheganças e Marujadas: de uma travessia imaginária a um porto seguro**. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. Cachoeira, UFRB, 2020.

RUELA, Artemi Ribeiro. **Escrevivências e reflexões acerca do racismo e da educação antirracista: invisibilidade e desigualdade social desde a educação infantil**. Monografia. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2023.

SÀLÁMI, Síríkù.; YAKEMI, Ribeiro. **Exu e a ordem do universo**. São Paulo: Editora Oduduwa. 2011.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Os “Efeitos de sentido” dos saberes tradicionais: entre adolescentes da comunidade Negra dos Arturos – MG. Jundiaí: Paco Edutorial, 2019.

SANTOS, Tiganá Santana. **A cosmologia africana dos Bantu-Kongo por Bunseki Fukiou: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 2019.

SÃO BERNARDO, Augusto Sérgio dos Santos de. **A lenda e a lei: a Ancestralidade afro-brasileira como fonte epistemológica e como conceito étnico-jurídico normativo**. Odeere: Revista do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, UESB, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Editora Gaia. 2003.

SHUCMAN, Lia V. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. Revista Psicologia & Sociedade, n. 26 (1). p. 83-94. 2014.

SILVA, Daniela Barros Pontes e. **Educação, Resistências e Tradição Oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais**. 2017. 217 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Daniela Barros Pontes e Silva; FLORENCIO, Saulo Pequeno Nogueira et al. **Educação na Tradição Oral de Matriz Africana: A constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais — um estudo histórico-cultural**. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Petronilha G. e S. **Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos**. In: De Preto a afro-descendente: Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. BARBOSA, Lúcia M. de A.; SILVA, Petronilha B. G. e; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.) São Paulo: Edufscar. 2010.

SILVA JÚNIOR, Flaésio Pereira. **Transgredindo na comunidade educadora: resistências em caminhos entrecruzados**. Monografia de Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação. Brasília, Universidade de Brasília, UnB, 2021.

SODRÉ, Muniz. **A sociedade incivil: mídia liberalismo e finanças**. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. São Paulo: Editora Vozes. 2023.

SODRÉ, MUNIZ. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUSA JUNIOR, Vilson Caetano de. **Na palma da minha mão: temas afro-brasileiros e questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Ellen de Lima. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: UFSCar, 2016.

SHUCMAN, Lia V. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana.** Revista Psicologia & Sociedade, n. 26 (1). p. 83-94. 2014.

TAVARES, Júlio Cesar de (Org.) **Gramáticas das corporeidades afrodiaspóricas, perspectivas etnográficas.** Curitiba: Appris, 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: FGV. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

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.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamiento y habla.** Buenos Aires: Colihue, 2007

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALSH, Chatherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas.** Visão Global, Joaçaba, v.15, n. 1-2, jan-dez, 2012.

WILSON, Amos N. **A falsificação da Consciência Afrikana: história eurocêntrica, psiquiatria e política da supremacia branca.** São Paulo: Editora Poder Afrikano, 2021.

WILSON, Amos N. **A Psicologia do desenvolvimento da criança preta.** São Paulo: Editora Poder Afrikano/ Editora Ananse, 2022.

WOODSON, Carter G. **A Deseducação do Negro.** São Paulo: EDIPRO, 2021.