

A ancestralidade oral: epistemologias africanas para uma educação antirracista

Marcos Borges dos Santos Júnior¹
Marco Aurélio da Conceição Correa²

Resumo

O presente trabalho pretende abordar a tradição da oralidade brasileira - proveniente das culturas africanas - como precursor de reflexões acerca dos cotidianos escolares para uma educação antirracista. Partindo do pressuposto que existe uma hierarquia do conhecimento escrito sobre o conhecimento oral traçasse um apanhado teórico para fundamentar que não existe hierarquia entre conhecimentos e que a partir da traumática experiência da diáspora forçada do continente africano a oralidade é uma fonte criativa de permanência dos conhecimentos tradicionais africanos. No contexto da educação, os conhecimentos de origem africana sofrem uma histórica desconsideração teórica, encontram-se ausentes nos livros didáticos, os receptáculos primordiais do conhecimento escrito educativo e os saberes populares fontes da cultura viva da tradição afro-brasileira também são excluídas do espaço escolar. Para subverter esse paradigma trazemos epistemologias afroperspectivistas nas escolas, proporcionando uma educação democrática e plural.

Palavras-Chave: Tradição Oral, Ancestralidade, Lei 10639/2003, Identidade negra, Escola.

INTRODUÇÃO

¹ Graduando de Pedagogia pela Universidade do Estado de Rio de Janeiro – UERJ. E-mail: cunhajp2013@gmail.com

² Graduando de Pedagogia pela Universidade do Estado de Rio de Janeiro – UERJ. E-mail: marcao_cp2@hotmail.com

O presente trabalho pretende abordar a tradição da oralidade brasileira - proveniente das culturas africanas - como precursor de reflexões acerca dos cotidianos escolares para uma luta antirracista bebendo das fontes epistemológicas sobre ancestralidade africana. No meio midiático e nas relações sociais, vemos uma desvalorização da tradição oral, exatamente por ela não usar escrita e o livro didático como ferramentas de fonte de riqueza cultural (PETIT, 2015). Por conta deste e outros fatores, as tradições culturais de origens africanas vão se perdendo ao longo do tempo, mesmo com o reconhecimento da importância do conteúdo produzido pela tradição oral, visto na “ação refletida no comportamento do povo brasileiro” (FERREIRA, 2014, p. 77). É perceptível como as histórias, contos e experiências advindas da memória transmitida através da oralidade nos trazem reflexões acerca de acontecimentos dos cotidianos da sociedade brasileira.

Esta desvalorização transborda na escola, assim negando parte de sua cultura – a oralidade – proveniente da África. Entendemos também como preceito ideológico eurocêntrico universalizar os conteúdos curriculares, supervalorizando a escrita e a imagem, num movimento de homogeneização, excluindo as peculiaridades de cada lugar, e assim afetando os conteúdos afro-brasileiros, africanos e indígenas nos currículos escolares. Verificando dados populacionais, descobrimos que 50,7% dos brasileiros são negros (IBGE, 2010), então partindo do pressuposto que a maioria da população brasileira é negra, bebemos do “conceito de denegrir” (NOGUEIRA, 2012) para enegrecer a escola e transformar no lugar de ensino mais contemplado para a população afro-brasileira que não são contemplados.

A partir da oralidade africana como resistência da memória ancestral, entendendo o respeito pela ancestralidade para reforçar a senhoridade (PETIT, 2015), guiaremos o trabalho na visão afroperspectiva que “tem um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (NOGUEIRA, 2012, p. 147) para ser (re)pensado na escola. Assim desenvolveremos seis pontos: (1) Tradição oral brasileira proveniente das culturas africanas; (2) Oralidade: Ancestralidade e (re)conhecimento da identidade afro-brasileira; (3) As figuras detentoras do conhecimento oral: memória ancestral; (4) Uma análise de um conto da oralidade; (5) A lei 10.639/2003 e a tradição oral; (6) Inflexões e reflexões acerca da tradição oral;

Concluindo, chegamos a dois resultados: (1) A desmistificação da tradição oral como não detentora de conhecimento; (2) A oralidade como instrumento de *ensino/aprendizagem* e fonte da construção da identidade étnica afro-brasileira nos discentes. O conhecimento crítico, aliado a uma noção plena dos contextos sociais presentes é a principal arma em forma de conhecimento ao combate das injustiças e das discriminações sociais.

1. Tradição oral brasileira proveniente das culturas africanas

Nossas indagações entorno da tradição oral remetem a olharmos primeiramente na origem étnica da população brasileira: maioria descendente de africanos negros escravizados. Não obstante da destruição de arquivos contendo dados a respeito dos tráficos negreiros em 1899 pelo Rui Barbosa, existem diversos estudos sobre a proveniência da cultura afro-brasileira. O NASCIMENTO (2016, p. 124), recorrendo à classificação de Arthur Ramos (As culturas negras no novo mundo, 1946 p. 279) nos aponta as culturas africanas que resistiram no Brasil:

- A. Culturas sudanesas: representadas primeiramente pelos povos ioruba da Nigéria, os gêges do Daomé (Benin), os fanti e axânti da Costa do Ouro (gana) e outros grupos menores relevantes ao contexto brasileiro;
- B. Culturas guineo-sudanesas, islamizadas, principalmente originadas do peuhl ([fulas]), mandingas, e hauçás da Nigéria nortista;
- C. Culturas bantas, representadas pelo grupo étnico Angola-Congo e por aqueles vindos da chamada Contracosta (África oriental).

Limitaremos-nos a não discorrer de cada uma das diversidades culturais, mas agruparemos todas, pois se entende a cultura afro-brasileira como composição e (re)criação de cada parte do continente africano. Tão rica a epistemologia afro-brasileira e africana, mas desvalorizada por conta da escrita eurocêntrica, adentremos um pouco entorno do conceito da tradição oral e a desvalorização.

1.1. Tradição oral: conceito

Encontram-se diversos conceitos entorno da tradição oral. As leituras de PETIT (2015) nos remetem a evocarmos o conceito de Já Hampaté Bâ, pois:

Apresenta um conceito mais amplo e mais filosófico do que seja a tradição oral. Ele destaca os seguintes aspectos: o caráter sagrado da fala; a fala como força vital; a fala como vibração que produz ritmo e música; a tradição como forma de aprendizagem e de iniciação; a importância da viagem como dimensão formadora; a importância da genealogia; os ofícios tradicionais; a visão de totalidade e de percepção total. (PETIT, 2015, p. 113).

Através do conceito de Bâ entendemos a tradição oral com cunho mais filosófico. As simbologias presentes na oralidade fazem refletir sobre o real significado das ações. Orientando-se da *vivência de um continuum* (PETIT, 2015) pela circularidade, caminha de encontro com a filosofia Ubuntu – eu sou porque nós somos. Neste caso as práxis realizadas na tradição oral permitem ser transformadoras da própria existência humana. Portanto a aprendizagem da tradição oral é *continuum*, um Odé e Erê - movimento de ordem e desordem - (SANTANA, 2014): a ordem e desordem da formação humana em constante aprendizagem.

A tradição oral exige uma forma de aprendizagem que passa pela iniciação que, às vezes, dura anos. E a formação nunca é considerada acabada, “[...] todos os dias, costuma-se dizer, o ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu. Assim, a educação podia durar a vida inteira.” (BÂ, 1982, p. 208). [...] Para BÂ, mais vale aprender poucas palavras e vivenciá-las do que encher-se de palavras não experimentadas. Trata-se de uma relação viva de participação, “[...] pois existem coisas que não ‘se explicam’, mas que se experimentam e se vivem” (BÂ, 1982, p. 193). (PETIT, 2015, p. 113).

Ora, as aprendizagens advêm das vivências, nas experiências que conquistamos no dia a dia, nos deparamos outra vez com a circularidade e Ubuntu: “Ubuntu como uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica” (NOGUERA, 2012, p. 147). Entendemos a vida como cíclica, aonde ações criam conseqüências sobre a comunidade, deste modo, fundamental na tradição oral perpassa valores e fundamentos além da troca de experiências. A própria tradição oral também é importante para o reconhecimento de identidade e pertencimento.

Na tradição oral africana o nome que evoca a linhagem tem grande importância, assim como toda a memorização da genealogia, geralmente trazida pelos *griots*, que viajam de região em região, aprendendo e transmitindo as memórias comunitárias e dos grandes clãs e famílias, reforçando o sentimento de identidade e de pertencimento. (PETIT, 2015, p. 115).

Como observamos, um dos objetivos da tradição oral provem na construção da identidade étnica do povo: cultura e história. Ao Invocar a memória, promove a manutenção dos valores tradicionais, no contexto africano e de sua diáspora tendo a funcionalidade de transmitir as próximas gerações o conhecimento de uma comunidade. Este exemplo de *ensino/aprendizagem*³ se encontra na maneira contrária a formalidade do modelo escolar originário da Europa, que foi no decorrer dos avanços coloniais disseminando como único modelo de produção do conhecimento e único conjunto de conhecimentos tidos como “certos”. Nas sociedades tradicionais africanas “a tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169), desta configuração, o *ensino/aprendizagem* acontece nos cotidianos, a manutenção das tradições sucede no decorrer da vida.

A tradição oral proporciona um aprendizado constante, em movimento, onde cada acontecimento do cotidiano pode servir como uma “lição”. Dentre a relação “docente” e “discente” também se demonstra de forma diferenciada comparada ao modelo formal de escola que estamos acostumados, os educadores podem ser tanto os anciões e anciãs, os especialistas em certo trabalho, como qualquer pessoa detentora de outra experiência. Assim,

A educação tradicional começa, em verdade, no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições da vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios, etc. Os provérbios são as missivas legadas à posteridade pelos ancestrais. Existe uma infinidade deles. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 183).

Na experiência traumática da diáspora o caráter de memória foi crucial para a manutenção das subjetividades originárias do continente africano. O corpo se tornou a única condição da manutenção e da continuidade dos costumes tradicionais, destituídos de qualquer tipo de artefato que pudesse carregar algum simbolismo linguístico, os que sofreram com a inumanidade da escravidão atlântica tiveram que usar o corpo como documento na tentativa de carregar as suas significações para o “Novo Mundo” (RATTS, 2006). Apesar das condições inimagináveis foi possível resistir à aniquilação da identidade e sua integração ao modelo ocidental, supostamente universal (LARKIN NASCIMENTO, 1997), visto as continuidades transatlânticas nas manifestações culturais da diáspora.

³ A dicotomia foi própria da construção da ciência em suas origens, na Modernidade, mas para nós que trabalhamos em pesquisas com os cotidianos ela tem significado limites ao que precisamos criar para compreender a tessitura de conhecimentos significativos nas múltiplas redes educativas que formamos e que nos formam. Por esse motivo, preferimos escrever as palavras – que aprendemos dicotomizadas com os modos hegemônicos de pensar e escrever desse modo – juntas e em itálico – para mostrar os limites dessa maneira de pensar e indicando que buscamos criar outros modos de práxicasteorias. (ALVES, 2011)

A tradição presente no corpo, o esteio das tradições do continente africano, só conseguiu a sua continuidade na diáspora pela transmissão oral da memória pelos escravizados aprisionados nas senzalas. A memória se tornou presente em nossa contemporaneidade pela sua efetuação através do corpo: a cabeça armazena e transmite através da boca; a mão faz música e escreve novos parágrafos; os quadris gingam pra desviar e rebolam pra celebrar; e os pés riscam o chão e movimentam a memória através do corpo. Repleto de significados, a tradição oral nos demonstra acerca da resistência cultural e histórica de grupos étnicos para manter-se viva perpassando futuras gerações.

1.2. Tradição oral: desvalorização

Infelizmente, as sociedades de tradição oral, como são africanas, têm frequentemente sido consideradas inferiores às ocidentais modernas por não darem precedência à escrita e ao livro como veículos de saber e da herança cultural. (PETIT, 2015, p. 109).

Analisado o contexto histórico que africanos negros e sua diáspora suportaram ao longo de mais de 500 anos de racismo antinegro no Brasil, podemos pressupor estigmatizações e estereótipos formulados entorno da epistemologia afro-brasileira e africana. A colonização Européia, mais precisamente a portuguesa, introduziu a epistemologia eurocêntrica que o Brasil desfrutaria utilizando de meios cabíveis tais como: escravização de africanos, catequização da igreja católica, exploração sexual da mulher africana, avaliação de africanos como subumanos, dentre outros.

Esses meios geraram repulsas a respeito dos conteúdos relacionados às epistemes da afrodiáspora⁴. A repulsa permeou em múltiplos instrumentos de dominação: mídias de massa, instituições de ensino, empregabilidades, segurança pública assim por diante. Nós consideramos o principal instrumento de dominação a instituição de ensino. Neste lugar o currículo irá nortear⁵ os conteúdos aprendidos pelos(as) estudantes, sendo o principal dispositivo da perpetuação do conhecimento a escrita e o livro didático.

Contudo, as instituições de ensino supervalorizaram a escrita e o livro didático, transformando como a única fonte de conhecimento “verdadeiro”. A “ciência” com métodos “empíricos comprovava as hipóteses e desmentia as falsas verdades”. Pois bem, a valorização da epistemes eurocêntrica em detrimento da epistemes afrodiáspórica direciona-se ao encontro do ser aculturado: o detentor (eurocêntrico) da “verdade” ditará o certo e errado ao outro (afrodiáspórico). Portanto:

[...] à cosmovisão africana e à tradição oral dessa matriz, sabemos que, por motivos históricos de desvalorização do ser negro/a, elas não são ensinadas na

⁴ Entendemos que afrodiáspora entende-se “toda região fora do continente africano formada por povos africanos e seus descendentes, seja pela escravização entre os séculos XV e XIX, seja pelos processos migratórios do século XX. Ou seja, considerando a divisão do continente africano em cinco regiões [...] podemos nomear aqui a reorganização em outros continentes como a sexta região, a afrodiáspora: a ‘África fora do continente’, sua cultura e sua história.” (NOGUERA, 2014, p. 40). Utilizaremos então a palavra “afrodiáspora” para representar a palavra “afro-brasileira.

⁵ Poderíamos utilizar a palavra “sulear” indo numa direta contraposição ao termo “nortear”, seguindo “das leituras de Boaventura Santos, concordamos que as conotações ideológicas articulam as idéias de Sul e Norte como em desenvolvimento versus desenvolvido, bárbaro versus civilizado, periferia versus centro.” (NOGUERA, 2021, p. 63). Mas preferimos utilizar a palavra “nortear” para nomear os conteúdos ditos “desenvolvidos” encontrando-se nas instituições de ensino eurocêntricas implantadas no Brasil.

escola formal no Brasil. Seus valores são repassados explicitamente ou não, de modo mais comum na família, nas práticas religiosas, nas práticas de solidariedade, entre grupos comunitários, em práticas de artes tradicionais (diversas artesanias), nas festas populares e em toda a sorte de brincadeiras que envolvem o coletivo. (PETIT, 2015, p. 110-111).

Escurecidamente⁶ das vivências, os valores aprendidos pelo discente negro na sociedade serão desconsiderados na instituição de ensino. Ora, há uma contradição: as instituições de ensino constroem futuros cidadãos para viverem em sociedade, mas o próprio conhecimento da sociedade é rejeito pela instituição de ensino? Não há contradição se considerarmos a existência de outras sociedades no Brasil: a utópica (eurocêntrica) e a real (afro-brasileira). Relatado anteriormente, os grupos africanos que formaram a sociedade brasileira, são constituídos por tradições orais de matriz africana, contudo, o racismo tentará dissipá-los.

A literatura associada na escola com à escrita, desconsideram territórios como África, Ásia, Polinésia, até alguns lugares da Europa, aonde existem milhões de pessoas que desconhecem a escrita (PETIT, 2015). Outros preconceitos surgem como “segundo o qual a literatura oral tem menos preocupação estética que a escrita e que não apresenta originalidade e imaginação individuais” (PETIT, 2015, p. 110). Mesmo não compreendendo que “a composição nem a preservação da literatura necessitam da escrita” (PETIT, 2015, p. 109), o racismo surge “por falta de conhecimento das formas mais elaboradas de literatura oral na África” (PETIT, 2015, p. 110).

“Seria preferível que morresse, tanto para si próprio como para os seus” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 174). Então a consideração sobre a arbitrariedade supostamente presente na tradição oral africana conferindo nas visões eurocêntricas criasse uma hierarquia entre a linguagem escrita sobre a oral. Na visão eurocêntrica “onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 167) e que “durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura” (ibidem), se mostra um grande equívoco, visto que a própria historiografia sobre a África, escrita por mãos brancas, supõe a falácia que os africanos são inferiores a outros povos. Ou seja, a veracidade não está presente no artefato linguístico, “os próprios documentos escritos nem sempre se mantiveram livres de falsificações ou alterações, intencionais ou não” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 168), a veracidade está sim no caráter e na intencionalidade de uma pessoa.

Outra falácia é a consideração que os povos africanos não possuem sistema de escrita, apesar da importância da tradição oral nos costumes das comunidades africanas e diaspóricas, a escrita esteve e está presente em várias sociedades tradicionais. “Os africanos estão entre os primeiros povos a desenvolver a escrita. Além dos hieróglifos egípcios, existem inúmeros sistemas de escrita desenvolvidos por povos africanos antes da invasão muçulmana” (LARKIN NASCIMENTO, 1997, p. 200). O que nos faz lembrar dos *adinkras*⁷ do povo *akan*, que no seu sistema de escrita por ideogramas tem o princípio do *sankofa* que consiste em “volte às suas raízes e construa sobre elas para o

⁶O verbo “escurecer” deve ser lido como sinônimo de “elucidar”. É mais comum encontrarmos “esclarecer” denotando elucidação; mas, o léxico proposto por este trabalho caminha num sentido diverso e contra-hegemônico (NOGUERA, 2012).

⁷ “Conjunto de símbolos gráficos de origem akan chamado adinkra. Cada ideograma, ou adinkra, tem um significado complexo, representado por meio de ditames ou fábulas que expressam conceitos filosóficos.” (LARKIN NASCIMENTO, 1997, p. 200).

desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade” (Ibidem), que é o exercício que fazemos aqui de reafirmar a importância da tradição oral na contemporaneidade.

Por fim, a desvalorização da tradição oral exprime o racismo que discorre pelo Brasil. Não contentado com o epistemicídio afrodiásporico e africano igualmente visam destruir um pilares da cultura africana e afrodiásporica: a tradição oral.

2. Oralidade: Ancestralidade e (re)conhecimento da identidade afro-brasileira

Com todas as considerações que levantamos até agora sobre tradição oral e sua forma de configuração na diáspora, podemos pensar: qual é a importância de se ressaltar tal ancestralidade para o contexto brasileiro? “Num país como o Brasil, onde as tradições e culturas africanas nutrem de maneira tão vigorosa a personalidade do povo brasileiro, a empatia para com a África apareceria como algo natural, mas ela não é” (MOORE, 2005, p. 160). É exatamente nesta consideração que se é necessário pensar na ancestralidade para configurar na reafirmação da identidade negra.

A ancestralidade aparece não somente como os conhecimentos que são compartilhados geração após geração através da memória e nem pelo documento corporal de identidade. Surge por um conjunto de práticas e significados que estão relacionados com o território que foi marcado igualmente na nova forma de pertencimento a experiência da diáspora. Em contrapartida das forças que retiraram as subjetividades negras forçadamente do território ancestral do continente africano, o movimento de desterritorialização destas tradições faz com que a terra brasileira se torne uma potência para seus afrodescendentes.

Matriz africana deve ser entendida aqui como uma expressão “plural”, isto é, ela designa um conjunto de africanidades, nunca se trata de uma homogeneidade mítica. Porém, se trata de um rico campo de imanência, vasto e múltiplo, agregando vozes polifônicas numa roda de dimensões indetermináveis. Repito que não se trata de essencialismo, tampouco da recusa do conceito de raça ou sua assunção acrítica. Um modo para encaminhar a elucidação e enegrecimento do que significa esta matriz africana é a terra. O ponto-chave desta terra é a ancestralidade rizomática africana. (NOGUERA, 2011, p. 6).

O reconhecimento da ancestralidade como ao mesmo modo espaço de significações tradicionais e tempo de movimentos plurais reforça a forma contra hegemônica em que uma identidade negra combativa das suas prisões deva se apresentar. Se “na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas” (HALL, 2003, p. 27), a causa desse acontecimento é a ancestralidade que se comporta através do “movimento, movimento é encantamento, ancestralidade envolve encantamento, e este é o fundamento e o não fundamento, é o sustentáculo, é a condição para que o acontecimento se realize” (MACHADO, 2014, p. 17).

O acontecimento do encantamento é o ponto crucial para se entender as identidades como movimento, ao invés de aprisionadas em essencialismos. Mesmo fincadas nos terreiros, nos chãos de terra batida, as identidades ao louvarem sua ancestralidade, seu passado, estão ressignificando seu presente. Celebrar um passado que mesmo recheado de sofrimentos e injúrias consegue nos dia de hoje se fazer vivo, apesar de várias tentativas de epistemicídio, é uma afronta ao sistema hegemônico. E reconhecer que a identidade afro-brasileira – apesar de sua ancestralidade que está “na terra, constitui a terra e só a partir dela que se podem fazer experimentos” (NOGUERA,

2011, p. 10), para se pensar o diferente – ainda se mantém constantemente em movimento.

A identidade afro-brasileira, “marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial” (HALL, 2003, p. 30), foi cunhada na modernidade que essencializou todas as diferenças, considerando todas as outras identidades diferentes do branco como inferiores. Desta forma considerar que “a identidade é algo inato” (GOMES, 2005, p. 41), é ir em contra mão da sua própria concepção:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (GOMES, 2005, p. 42).

Então, a própria identidade branca, ao se relacionar com as diferenças se altera. A pureza defendida pela modernidade é inexistente quando consideramos a pluriversalidade do mundo. É por isso que ressaltamos a importância de uma identidade plural. Uma identidade que ao mesmo tempo que está ligada a um território em forma de ancestralidade também se mantém em movimento.

Aqui cabe a importância da educação no momento da formação dessa identidade afro-brasileira. A escola como espaço cotidiano de formação não é meramente uma adjacência da sociedade, a escola é um espaço presente da sociedade. Portanto “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio” (GOMES, 2005, p. 43) desta forma é “responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma” (GOMES, 2005, p. 44).

Importante se pensar em outras bases epistemológicas que mudem o paradigma da realidade da educação brasileira. Tornar presente nos currículos e cotidianos escolares as subjetividades da tradição africana é uma forma de reafirmar a identidade negra. A ancestralidade por sua matriz pluriversal se encontra como fonte ampla para se proporcionarem questionamentos e possibilidades pedagógicas nas escolas. A tradição oral africana – amplamente presente na cultura popular brasileira em geral e frequentemente utilizada no contexto educativo – precisa ser ressaltada como forma de reafirmar a África e suas diásporas como produtoras e significantes de epistemes. As pluralidades da ancestralidade

são potências negras e forças pretas que primam pela diversidade, elas são xenófilas, cultivam o dissenso, percebem e inventam a vida em conexões imanentes. Não se trata de uma ancestralidade pensada em termos arborescentes, nem de uma busca essencialista por uma matriz do modelo africano ideal. (NOGUERA, 2011, p. 10).

3. As figuras detentoras do conhecimento oral: memória ancestral

A educação formal no espaço escolar, como discutimos anteriormente, acaba sendo geralmente para a população negra afrodiásporica num espaço/tempo de exclusão. Além de não incluir nos currículos e nos cotidianos as epistemologias de origem africana, a própria escola tem dificuldades em lidar com as crianças afro-brasileiras e suas identidades. Fator preponderante disso se baseia na “concepção abstrata de igualdade, do currículo universal que se alicerçava no mérito e na neutralidade tendo como fiador a visão monocultural das sociedades ocidentais” (NOGUERA, 2012, p. 63).

Este movimento causa uma dupla negativa para as epistemologias africanas e afro-brasileiras: se elas não são importantes para estarem presentes nas escolas, aqueles que detêm os conhecimentos tradicionais africanos também não possuem o (re)conhecimento da sabedoria pela sociedade em geral. Assim sendo o conhecimento da mãe ou do pai de santo, da anciã ou do ancião, do mestre de capoeira, do cozinheiro, do baluarte do samba e de vários outros mais velhos são irrelevantes perante a ótica da educação formal. Apesar da grande experiência e vivência na perpetuação e transmissão da ancestralidade africana, estas pessoas acabam sendo desvalorizadas, pois seu saber muitas vezes não foi obtido nem legitimado pela educação formal. Ressaltando mais uma vez que não se trata de querer impor a substituição de uma hegemonia por outra, mas ocorre de fato é a invalidação da legitimidade e importância dos conhecimentos de detentores das tradições afro-brasileiras. É exatamente “contra a monocultura e a monorracionalidade na educação” (NOGUERA, 2012, p. 63) que nos inspiramos na ancestralidade africana para pensarmos uma sociedade que não repita os erros da tradição moderna.

O modo de *ensino/aprendizado* em que a tradição africana se dá é exatamente o que a torna tão desrespeitada. Relatado anteriormente, esses sábios sintetizam seus conhecimentos através dos cotidianos, o aprendizado é constante através da oralidade, onde um repassa informações e conhecimentos para os outros. Dentro de seus ofícios específicos cada ancião faz uso de diferentes artefatos, táticas e conjunto de técnicas formas para compartilhar seus conhecimentos:

As fichas imateriais do catálogo da tradição oral são máximas, provérbios, contos, lendas, mitos, etc., que constituem quer um esboço a ser desenvolvido, quer um ponto de partida para narrativas didáticas antigas ou improvisadas. Os contos, por exemplo, e especialmente os de iniciação, possuem uma trama básica invariável, à qual, no entanto, o narrador pode acrescentar floreios, desenvolvimentos ou ensinamentos adequados à compreensão de seus ouvintes. O mesmo ocorre com os mitos, que são conhecimentos condensados em uma forma sintética que o iniciado pode sempre desenvolver ou aprofundar para seus alunos. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 209)

Este processo educativo vai além dos modelos formais das escolas, afirmações que não negam e também não existem modelos formais de *ensino/aprendizagem* nas tradições de origem africana. Os ritos de passagem, a aprendizagem de certos ofícios requer certa formalidade para esse processo educativo é exemplo disso.

É necessário para a subversão destes paradigmas que aprisionam as subjetividades africanas, tornar presentes nos cotidianos e currículos escolares, os mais velhos e todas complexas gamas de conhecimentos ancestrais que eles perpetuam em seus corpos. Sem cair na folclorização da cidadania lúdica que são muitas vezes impostas as categorias de conhecimentos ancestrais africanos. Onde a identidade negra

diásporica fica restrita “aos campos do esporte, do ritmo, do carnaval e da culinária, fica o afro-brasileiro, enquanto coletividade, subliminarmente excluído das esferas política, econômica, tecnológica, científica, enfim: da cidadania produtiva e do protagonismo social” (LARKIN NASCIMENTO, 1997, p. 198). Os conhecimentos podem vir de diversos outros intelectuais da diáspora africana, orgânicos⁸ ou não,

mas educar ouvindo e citando mestres de capoeira, samba, maracatu, referindo-se aos heróis do cotidiano, aos mais velhos de cada lugar em meio aos renomados nomes da história da filosofia, da educação, ou seja, aqueles que se arrogaram o direito de falar, pensar e criar conceitos, conhecimento. (MACHADO, 2014, p. 5).

Sem considerar também que os conhecimentos presentes nestes ancestrais da cultura africana não estão estagnados como se fossem documentos do passado, o próprio processo de *ensino/aprendizagem* acontece através de ressignificações dos conhecimentos em câmbio. Ir além das identidades essencializadas como um simulacro inalterável do passado, é entender que “o pensamento é um movimento que ao invés de buscar a verdade e se opor ao falso, busca a manutenção do movimento” (NOGUERA, 2011, p. 6). Ou seja, a educação é um movimento que se propõe, através dos aprendizados do passado, se repensar o presente tendo em mente melhorias futuras para a comunidade como um todo, não se limitando a sua parcela negra.

4. Uma análise de um conto da oralidade

Agora faremos uma breve análise “A Lenda do Tambor Africano: o sonho dos macaquinhos”. Um conto africano proveniente da tradição oral que surgiu na Guiné Bissau. A escolha deste conto se faz pela rica simbologia e valores que carrega, podendo ser utilizado como conteúdo didático nas instituições de ensino.

A Lenda do Tambor Africano: o sonho dos macaquinhos

Dizem na Guiné que a primeira viagem à lua foi feita pelo macaquinho de nariz branco. Segundo contam as pessoas, certo dia, os macaquinhos de nariz branco resolveram fazer uma viagem à lua para trazê-la até a terra. Tentaram de todas as formas subir até a lua, mas não tinham sucesso, até que um deles, o menor de todos, teve a idéia de subirem uns por cima dos outros para tentar chegar à Lua.

Porém, a pilha de macacos desmoronou e todos caíram, menos o menor, que ficou pendurado na Lua. Esta lhe deu a mão e o ajudou a subir. A Lua gostou tanto dele que lhe ofereceu, como presente, um tamborinho. O macaquinho foi ficando por lá, até que começou a sentir saudades de casa e resolveu pedir à Lua que o deixasse voltar.

A Lua o amarrou ao tamborinho para descê-lo pela corda, pedindo a ele que não tocasse antes de chegar à Terra e, assim que chegasse, tocasse bem forte para que ela cortasse o fio.

O Macaquinho foi descendo feliz da vida, mas na metade do caminho, não resistiu e tocou o tamborinho. Ao ouvir o som do tambor a Lua pensou que o Macaquinho houvesse chegado à Terra e cortou a corda. O Macaquinho caiu e, antes de morrer, ainda pode dizer a uma moça que o encontrou, que aquilo que ele tinha

⁸ O conhecimento orgânico é “aquele que está implícito na condição de ter nascido e ter sido socializado nas línguas, na psicologia (mentalidade), nas estruturas concretas e no mundo relacional em que se forja uma cultura e se inscreve uma história.” (MOORE, 2005, p. 158).

era um tamborinho, que deveria ser entregue aos homens do seu país. A moça foi logo contar a todos sobre o ocorrido. Vieram pessoas de todo o país e, naquela terra africana, ouviram-se os primeiros sons de tambor.⁹

O conto se trata dos primeiros sons de tambor que surgiram. Trazendo como protagonista os macaquinhos de nariz branco, eles se aventuram para fazerem uma viagem até a lua. Em meio às diversas tentativas, o menor dos macaquinhos teve a idéia de trabalharem em coletivo para a construção de uma escada de macaquinhos. O plano da certo, mas em pouco tempo a escada desmorona fazendo que só o menor dos macaquinhos conseguisse chegar até a lua. Então a lua, observando este feito, presente-a-o com o tamborinho. Logo após um tempo ele começa a sentir saudades de sua comunidade, então comunica a lua querendo voltar para casa. A lua o ajuda, propondo que quando chegasse na terra tocasse o tambor para cortar a corda que desceria, mas que de jeito nenhum tocasse enquanto descia. Infelizmente o macaquinho não resiste e toca no meio da decida, assim fazendo que a lua cortasse a corda. Ele cai e antes de morrer diz para a moça que o encontrou, que estava com o tambor, assim pedindo que espalhasse esse instrumento para todo o país.

O principal foco que percebemos neste conto é o valor que os macaquinhos dão a comunidade: trabalho coletivo para alcançar o objetivo; A saudade que ele sente ao se distanciar do coletivo; o compartilhamento do conhecimento – tambor – para benefício dos outros. Vale ressaltar que o Ubuntu se faz presente no conto. Numa sociedade aonde as pessoas são constantemente incentivadas a competitividade, às vezes transpassando para as instituições de ensino, as práticas pedagógicas que abordem a coletividade – Ubuntu – são mais que necessárias, são fundamentais.

Então surge um questionamento acerca do conto: este poderá ser um conto grande para os discentes captarem os valores transmitidos? Pois bem, a oralidade é carregada de dramatizações, seja através do teatro de fantoches ou uso da sonoridade (os tambores) (PETIT, 2015) para entreter (no caso refletir os valores transmitidos) a plateia (estudantes), o que torna mais receptivo e prazeroso no ensino/aprendizagem do(a) estudante. Os recursos que a palavra adota como menciona (SILVA, 2013) possuem o poder de auxiliar o conto na força motora para transformar a mensagem transmitida.

A palavra aqui se amplia às mais diversas manifestações da linguagem, seja por meio da fala, escrita, gesto, dança, produção plástica, pensamento e até mesmo atitudes expressas por meio do silêncio ou que são silenciadas e que constituem o não dito. Essas diversas formas de linguagem são, portanto, portadoras de energia, regidas por força e, assim, trazem uma mensagem que passa a ter lugar de existência no universo. (SILVA, 2013, p. 58)

O conto também traz a quebra do contrato que foi estabelecido entre o macaquinho e a lua, que nos remete a dois apontamentos: a impulsão dos desejos e a veracidade da palavra. A palavra como detentora de verdade é posta em cheque pelos desejos do macaquinho. Surge então a reflexão sobre os limites que não devem ser ultrapassados mediante a honra da palavra dita. Observamos como os contos de matriz africana configuram se reportando as consequências que afetam no grupo (SILVA, 2013) adentro no indivíduo.

⁹ Disponível em: < <https://serravallenaafricadosul.blogspot.com.br/2013/04/heranca-cultural-africana-historias.html>> Acesso em 03/04/2018.

Ao destacar estes pontos deste conto pela oralidade, podemos pressupor que o uso como forma didática será benéfico tanto para o discente como para o docente. Existem outros milhares de contos afro-brasileiros e africanos advindos da oralidade que abordam variados temas para serem utilizados na escola. Mas ao negar a presença da tradição oral nas instituições de ensino, excluem o uso de recursos didáticos. Para mudar o paradigma da exclusão da oralidade nas escolas é preciso mexer nas estruturas: a concepção escolar.

5. A lei 10.639/2003 e a tradição oral

Para tentar suprir as demandas exigidas mediante a população negra no Brasil foi aprovada a Lei nº 10.639/2003 que altera a Lei nº 9394/1996 tornando obrigatório no currículo o ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” no ensino fundamental e médio. Contudo, mesmo com a aprovação da lei ainda carece de currículos previamente elaborados nas instituições de ensino para abordar tais temas, além de professores capacitados. Também devemos ter em mente que a aprovação da Lei nº 10.639/2003 não dará conta sozinho de destigmatizar a figura do afro-brasileiro e nem da história e cultura afro-brasileira e africana no imaginário social.

Portanto, ao trabalhar a tradição oral nas escolas deparamo-nos primeiramente com três barreiras: os conteúdos curriculares, o racismo penetrado no imaginário social e professores(as) habilitados. Enfim, torna-se um desafio aplicar a tradição oral – proveniente da África – nas escolas, com seus conteúdos curriculares sendo eurocêntricos (PETIT, 2015), conseqüentemente perpetuando a reprodução do racismo. Abordemos um pouco a Lei nº 10.639/2003: sua utilidade e orientação de práticas pedagógicas.

5.1. A lei 10.639/2003: para que serve?

Desde a criação das escolas no Brasil, os currículos foram elaborados mediante a visão eurocêntrica. Pensado na criação de um cidadão modelo – Europeu – o currículo configurou o conteúdo ensinado nas primeiras escolas se difundindo posteriormente para todas as instituições de ensino no Brasil. O racismo científico permeado desde o século XVIII invadiria as escolas sustentando as epistemes eurocêntricas e inferiorizando as epistemes africanas, deste modo “dividiu os seres humanos em raças e desqualificou todos os povos não europeus, mas isso incluiu algumas degradações. E, sem dúvida, os povos africanos foram designados pelo eurocentrismo como os menos desenvolvidos (NOGUERA, 2014, p. 25).

Após longos períodos de lutas dos diferentes setores do movimento negro, constatando através de estudos científicos os resultados perniciosos na negação da epistemologia afro-brasileira e africana, começaram a surgir mecanismos para combater o racismo. Então um destes mecanismos foi a elaboração de uma lei que obrigasse a estabelecer no currículo o ensino de conteúdos afro-brasileiros e africanos. No dia 10 de janeiro de 2003 e aprovado a Lei nº 10.639 que Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de conteúdos sobre história e cultura Afro-brasileira e Africana. De acordo com Bispo (2014, p. 11):

A busca pelo reconhecimento e valorização da diversidade étnica presente na constituição da sociedade brasileira é uma luta histórica de grupos ligados aos movimentos negros formados por educadores, cientistas sociais, poetas e outros, que vem se materializar mediante Lei Federal nº 10639/2003, que estabelece a

obrigatoriedade do ensino da história e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privados do ensino fundamental e médio.

Para além de ensinar “conteúdos”, a promulgação desta lei serve como reparação de séculos de genocídio estético, cultural e epistemológico contra a África e sua diáspora, na construção da identidade étnica e do pertencimento do mesmo. Elaborasse praticas pedagógicas através da lei 10.639/2003 para as relações étnico-raciais, mostrando o papel fundamental que o decete terá.

A educação para as relações étnico-raciais imprime em si o educar desde os diversos conhecimentos, oriundos das diversas culturas e etnias, além da promoção das epistemologias oriundas do reconhecimento e valorização daquelas culturas que foram colocadas à margem, que foram negadas, como é o caso dos africanos e dos afrodescendentes. (MACHADO, 2014, p. 18).

5.2. A lei 10.639/2003 como orientador de práticas pedagógicas

No caso nosso, aqui no Brasil, existe um impressionante desconhecimento, um verdadeiro apagamento histórico relativo às possíveis contribuições culturais da matriz africana nas ciências em geral, inclusive na pedagogia. (PETIT, 2015, p. 147-148).

Aprofundemos nas instituições de ensino, mais especificamente nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, em razão que na escola será um dos primeiros locais de preparação para sociabilizar o indivíduo ao mundo. O desconhecimento e o apagamento histórico como menciona a Petit (2015) afeta diretamente o discente negro de se perceber como negro afrodescendente, sendo moldado de acordo com o conteúdo curricular, no caso o conteúdo eurocêntrico.

Perante a lei 10.639/2003, os desdobramentos que ocorrerão na escola serão como mencionamos anteriormente no reconhecimento e no pertencimento da identidade étnica negra afrodescendente. Infelizmente a falta de reconhecimento e pertencimento da descendência africana, ou a negação do mesmo, se leva como forma de lutar contra a aflição posto pelo racismo (PETIT, 2015), assim um dos caminhos que sucede é da “tentativa de embranquecimento”, que nada mais é que se opor aos fundamentos ou princípios da cosmovisão Africana” (PETIT, 2015, p. 195).

Partimos da tradição oral como auxiliador nas práticas pedagógicas sendo elaboradas atividades sobre história e cultura afro-brasileira e africana, contribuindo na construção do reconhecimento e o pertencimento. Saber que a tradição oral produziu (e produz) conhecimento, mostrando-se presente ao longo do história no Brasil, “valores mediante o contar e recontar de histórias, verdadeiros modelos, cuja ação vê-se refletida no comportamento do povo brasileiro” (FERREIRA, 2014, p. 77), portanto, o valor da oralidade perpassado nas escolas em igualdade com a escrita, será fundamental na valorização dos conteúdos transmitidos, não compondo uma dicotomia sobre “verdadeiro e falso”.

Reafirmamos que não queremos criar uma imposição da oralidade como única fonte de produção de conhecimento, nem tão pouco apagar o uso da escrita e do livro didático, pois “A escrita é, tão somente, uma fotografia dos saberes humanos (NOGUERA, 2014, p. 68). Mas que seja reconhecido como fonte de produção científica e sua matriz de tradição oral – proveniente da África – seja introduzido e valorizados nas escolas.

Sabendo que a tradição oral, é um fluxo de aprendizagens e ensinamentos, uma *vivência de um continuum* (PETITI, 2015) entre a circularidade da sociedade e do indivíduo, um Odé e Erê (SANTANA, 2014) em constante provocação com o ser interior, o uso da tradição oral nas práticas pedagógicas nos remete primeiramente a dois conceitos: o *Denegrir a educação* (NOGUERA, 2012) e a *Senhoridade* (PETIT, 2015).

Denegrir vem do conceito de tornar negro (NOGUERA, 2012). Usufruindo desta ideia sobre denegrir o Noguera (2012) cria o conceito de *Denegrir a educação*. O *Denegrir a educação* guia-se através da filosofia afroperspectivista direcionando-se na pedagogia da pluriversalidade (NOGUERA, 2012), portanto:

Denegrir a educação pode significar um exercício intercultural, uma revitalização existencial aberta à pluriversalidade. (...) Neste sentido, denegrir é mais do que reconhecer as diferenças. Não basta assumir que existem pessoas diferentes e que o sujeito humano é inseparável das identidades, filiações, pertencimentos e exercícios nos quesitos de sexualidade, gênero, etnia, raça, geração, nacionalidade, etc. (NOGUERA, 2012, p. 69-70).

É aceitando as diferentes óticas que se constrói o mundo, que entendemos por *Denegrir a educação*. A *teia* (MACHADO, 2014)¹⁰ surgindo nas conexões que criam nossa realidade, conectando diferentes saberes e culturas, estão presentes no conceito de *Denegrir a educação* (NOGUERA, 2014). Já a *Senhoridade*, diz respeito a ancestralidade emanando no reforço do respeito aos mais velhos, para promover a ligação entre o indivíduo e a comunidade (PETIT, 2015).

A conexão entre *Denegrir a educação* (NOGUERA, 2012) e *Senhoridade* (PETIT, 2015) está presente na manifestação da tradição oral. Dito anteriormente, o *Denegrir a educação* (NOGUEIRA, 2014) aceita as diferentes manifestações epistemológicas que não se subjugam superiores as outras, dentre elas os ensinamentos perpassados da cultura afro-brasileira e africana através da tradição oral. Sabendo que a tradição oral necessita de vivências para serem transmitidas, podemos encarar que aos mais velhos, ligados a ancestralidade tenderam a transmitir mais conhecimentos. Portanto, beneficiando o *ensino/aprendizagem* dos mais novos discentes nas escolas. Um ciclo que o Ubuntu se faz presente mostrando a nossa dependência no outro.

Pois bem, observemos a lei 10.639/2003, a sua criação abre um leque de possibilidades para aplicarmos diferentes práticas pedagógicas com uso de epistemes afro-brasileira e africana nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, descolonizando o currículo eurocêntrico e trabalhando a construção identitária e de pertencimento. A cultura Afro-brasileira e africana, rica na cultura e tradição, tem muito a oferecer nas instituições de ensino, auxiliando na reparação histórica.

6. Inflexões e reflexões acerca da tradição oral

O conhecimento é um elemento-chave na disputa e na manutenção da hegemonia. (NOGUERA, 2014, p. 23).

¹⁰ Através das leituras da Machado (2014) utilizamos a *ateia* de ANANSE: “a teia de aranha do povo adinkra, que significa sabedoria, esperteza, criatividade e complexidade da vida. É essa teia que ligará filosofia africana, educação, currículo, ancestralidade, alteridade” (MACHADO, 2014, p. 1).

Quando tratamos sobre disputa hegemônica, a validade do conhecimento perante a sociedade brasileira advém da escrita. Pois bem, a desvalorização da tradição oral – proveniente da África – não é só racismo epistemológico, mas também mecanismo de controle na população afro-brasileira. Primeiramente ao verificarmos os índices de escolaridade¹¹ constataremos que os negros são menos escolarizados referente aos brancos. Como relatado noutro tópico, a maioria da população é negra, neste caso, a uma minoria branca escolarizada que detém a forma de propagação do conhecimento, conseqüentemente deterá o poder.

Ao fazer uso da tradição oral nas instituições de ensino, também estará contribuindo para a distribuição de poderes. Nós remetemos a *Pretagogia* como fonte referencial teórico-metodológico guiando-se em conjunto de “saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana” (PETIT, 2015, p. 120). A *Pretagogia* incorpora a oralidade como produção de conhecimento e didática, trazendo a sensibilidade e o respeito além do envolvimento com ubuntu dentro da valorização (PETIT, 2015). Trazendo também a coletividade auxiliando no aprimoramento do indivíduo, ensina “o lidar com o outro diferente e por vezes divergente, a complementação, a multiplicidade de acepções e descobertas, gerando sentimento de comunidade e de pertencimento afro, mesmo quando eivado por conflitos” (PETIT, 2015, p. 139-140). Então a relação com a comunidade-escola, como nos aponta PETIT (2015), direciona-se para cosmovisão africana:

Além das práticas corporais e artísticas, a Pretagogia incentiva a relação comunidade-escola, chamando mestres e mestras da cultura para dentro dos recintos educacionais, bem como a saída para locais-recursos, ou seja, espaços que aproximem da compreensão da cosmovisão africana, desde áreas naturais, ao ar livre, até sedes de entidades de praticantes das culturas tradicionais (vistos como pessoas-recursos). (PETIT, 2015, p. 125).

Fato é que a detenção de poder ou do conhecimento aprendido nas escolas volta para o controle da comunidade, retirando o poder da mão de uma minoria. Como relatado noutro tópico, transformemos no *sanfoka* voltando ao elo inquebrável com nossas origens.



Fig. 1 - Sanfoka¹²

¹¹ Segundo dados do IBGE (2014) apontam que a taxa de analfabetismo entre pretos é 11,2% e pardos 11,1%, enquanto os brancos ficam entorno de 5%. Nos mesmos dados do IBGE (2014), na faixa etária de adolescentes entre 15 e 17 anos que estão no ensino médio (etapa adequada à idade), a 70,7 % de brancos enquanto a 55,5% para pretos e 55,3% para pardos. Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/educacao-reforca-desigualdades-entre-brancos-e-negros-diz-estudo> Acessado no dia 17/02/2018.

¹² Retirado da página: <https://ccsankofa.files.wordpress.com/2012/09/sankofa2.png?w=1400>. Acessado no dia 06/04/2018.

Tornamo-nos *sanfoka*, um pássaro que se movimenta para frente, ao passo que mantém sua cabeça voltada para trás, num elo inquebrantável com a nossa história e a nossa linhagem, biológica e/ou simbólica, a um só tempo comunitária (...). (PETIT, 2015, p. 72).

Enfim, a *Pretagogia* (PETIT, 2015) emerge dos nossos pensamentos como referencial teórico-metodológico para as práxis nas escolas. A construção coletiva do currículo amparado pela lei 10.639/2003 dentro das escolas promove a utilização da *Pretagogia* (PETIT, 2015), no uso dos recursos da escrita e a tradição oral como fonte epistemológica e didática, será um dos caminhos para ter êxito na luta antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

No decorrer do texto sobre tradição oral – proveniente das culturas – nas mais diversas áreas, desde o conceito da tradição oral até a lei 10.639/2003 como orientador de práticas pedagógicas, podemos pressupor que a tradição oral é um tema abrangente para se discutir.

As escolas, prestigiadas por “deterem o meio de veiculação do conhecimento”, escolhem o uso da escrita e do livro didático como única fonte de conhecimento guiando-se pela episteme eurocêntrica, acabam por inferiorizar e renegar outros recursos que podem ser adotados: a tradição oral. Então para se romper as dicotomias políticas criadas pela busca da dominação ocidental, escrita e oralidade são dois pressupostos da mesma finalidade: se escreve o que foi pensado em algum momento anterior; pensamento é movimento, é troca e conversa, então a escrita é afetada pelas trocas através do que se fala e do que se escuta e também pela própria escrita através da leitura. Escrita e oralidade são artefatos utilizados para comunicação entre outros seres humanos, ambos com sua peculiaridade. O que não pode ser aceito é a superioridade de um modelo ao outro em prol da hierarquização das culturas.

Não devemos esquecer que a cultura está ligada “dentro de uma estrutura simbólica, que perpassa por um espectro gerador de poder, afetando nossa identidade e as formas de nos relacionarmos com o mundo” (NETO, 2014, p. 107), ou seja, a valorização da escrita em prol do detrimento da oralidade verbera na desestruturação da cultura, da identidade e do pertencimento. Questionamentos surgem se o conhecimento oral pode ser utilizado, pois pode ser facilmente manipulado dependendo das intenções de cada um. Pois bem, para os tradicionalistas africanos um ser é a sua palavra e a mentira é um ato inaceitável, pois rompe com a sua humanidade perante a sua comunidade. Para o mentiroso, “ele se separa de si mesmo e da sociedade”. Valores acerca da verdade devem ser construídos desde a infância mostrando que seus atos – a mentira – afetam a comunidade. Remetemos a construção destes valores guiados pela ancestralidade, mostrando “as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, da mãe África” (PETIT, 2015, p. 120).

Como futuros professores e educadores negros afrodescendentes devemos tomar consciência da tradição oral como confronto da ignorância, na ajuda ao irmão negro afrodescendente para o (re)conhecimento e pertencimento da construção identitária do ser negro afrodescendente caminhando na luta antirracista.

O educador não confronta a ignorância, mas contorna e amplia o percurso, torna a vivência uma estratégia que leva à produção de conhecimento. (PETIT, 2015, p. 19-20).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente**: o caso do cinema, suas imagens e sons. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, 2011. (Projeto de pesquisa, entre 2012 e 2017; financiamento: UERJ, FAPERJ, CNPq).

BISPO, Maria das Graças Silva. Prefácio. In: SANTANA, Marise de. **ODEERE**: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014. p. 11-16.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. P. 1.

FERREIRA, Edson Dias. Linguagens visuais e cultura: as interfaces possíveis com a proposta do ODEERE. In: SANTANA, Marise de. **ODEERE**: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014. p. 77-108.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. P. 39-62.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: EDUFMG, 2003.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: Características da População e dos Domicílios. Rio de Janeiro, 2011.

LARKIN NASCIMENTO, Elisa. Sankofa: Resgatando a cultura afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Abdias (org.). **Thoth**, Brasília, n. 1, p. 197 - 227, jan./abr. 1997.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, 2014. 20 p.

MOORE, Carlos Wedderburn. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. Brasília: In: BRASIL MEC/SECAD. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 133-166.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NETO, Antonio Argolo Silva. A africanidade em Jequié e sua vsualidade nas ações do ODEERE. In: SANTANA, Marise de. **ODEERE**: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014. p. 83-109.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

_____. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 62-73.

_____. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

_____. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia. **Griot**, v. 4 n.2, p.1-19. dezembro. 2011.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores, contribuições do legado africano para a implementação da lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SANTANA, Marise de. ODÉ ERÊ: Espaço de construção do conhecimento Afro-brasileiro. In: SANTANA, Marise de. **ODEERE**: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014. p. 62-74.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico- metodológico, de base africana, para a formação de professores/as. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013. 242 p.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2006.