

# **Educação e saberes populares:** a ancestralidade de mestras e mestres da oralidade

Otávio Augusto Chaves Rubino dos Santos<sup>1</sup>, Allene Carvalho Lage<sup>2</sup>

## **Resumo**

O presente artigo socializa uma análise através da construção de saberes a partir do diálogo entre alguns/algumas teóricos/as que refletem sobre educação e saberes populares, ancestralidade, oralidade e memória, com mestres e mestras da oralidade: benzedeiras, raizeiros, parteiras, rezadeiras, agricultores e hare krishnas residentes na Vila do Murici, Caruaru, Pernambuco. Estes sujeitos vivem mediante uma compreensão dialógica com a natureza, vista como Mãe. Como considerações finais, destacamos a ideia de um fazer filosófico e cultural na América Latina: carregados de significado para a coletividade. Podemos falar também em um fazer filosófico no Agreste, de uma Epistemologia do Agreste.

## **Palavras-chave**

Educação Popular. Ancestralidade. Oralidade.

**1.** Doutorando em Educação na Universidade Federal da Paraíba, Brasil; presidente e educador da Associação Cultural Educação pela Arte de Servir o Agreste Pernambucano, Brasil. E-mail: premasindhudvs@hotmail.com.

**2.** Pós-doutora em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, e em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; professora associada da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. E-mail: allene Lage@yahoo.com.br.

# **Education and popular knowledge:** the ancestry of the masters of orality

Otávio Augusto Chaves Rubino dos Santos<sup>1</sup>, Allene Carvalho Lage<sup>2</sup>

## **Abstract**

This article socializes an analysis through the construction of knowledge from the dialogue between some theorists reflecting on Education and popular knowledge, ancestry, orality and memory, with masters of orality: residing in Vila do Murici, Caruaru, State of Pernambuco, Brazil. These subjects live through a dialogical understanding with nature, seen as Mother. As final considerations we emphasize the idea of a philosophical and cultural practice in Latin America: loaded with meaning for the collectivity. We can also speak of a philosophical doing in the Agreste, of an Agreste Epistemology.

## **Keywords**

Popular Education. Ancestry. Orality.

\* PhD student in Education, Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; president and educator of the Cultural Association Education for the Art of Serving Agreste Pernambucano, State of Pernambuco, Brazil. E-mail: premasindhudvs@hotmail.com.

\*\* Post-doctorate in Human Rights, Federal University of Pernambuco, State of Pernambuco, Brazil, and in Education, Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil; associate professor at the Federal University of Pernambuco, State of Pernambuco, Brazil. E-mail: allenelage@yahoo.com.br.

## Introdução

O presente artigo visa socializar uma análise por meio da construção de saberes a partir do diálogo entre alguns/algumas teóricos/as que refletem sobre educação, saberes populares, bem viver, ancestralidade, oralidade e memória – Arroyo (2014), Bâ (2003), Brandão (1983, 2009), Freire (2005), Acosta (2015), Mamani (2010) dentre outros – com sujeitos diversos e plurais, chamamos neste texto de mestres/as da oralidade. O fio condutor deste estudo é a educação popular.

A pesquisa, que consiste no resultado de uma investigação que faz parte de nossa dissertação, foi desenvolvida com sujeitos diversos – benzedeiros, parteiras, raizeiros, rezadeiras e hare krishnas – que vivem na vila Murici, ao redor de um parque ambiental (Parque Natural Municipal Professor João Vasconcelos Sobrinho), zona rural de Caruaru, Pernambuco. Esses sujeitos vivem em contato com a natureza de maneira integrada.

A dissertação teve por objetivo compreender os processos de vivência, circulação, diálogo e partilha dos saberes tecidos por esses mestres e mestras da oralidade. Entrevistamos duas parteiras (Parteira Lurdes e Parteira Marlene), uma benzedeira (Benzedeira Antônia), um raizeiro (Raizeiro Alberto), dois agricultores (Agricultor Osório e Agricultora Maria), uma rezadeira (Rezadeira Josefa) e três hare krishnas<sup>3</sup> (HK Dhanvantari, HK Dhira e HK Rasa).

Desses mestres e mestras da oralidade, a benzedeira Antônia, as parteiras Lurdes e Marlene, a agricultora Maria e o agricultor Osório nasceram na Vila do Murici ou em povoados ao seu redor, caso da benzedeira Antônia, que nasceu em Jardim, e parteira Marlene, que nasceu em Brejo Velho. Já a rezadeira Josefa nasceu em Terra Vermelha,

sítio próximo à Vila do Murici. O raizeiro Alberto nasceu em Juazeiro, no Ceará, o HK Dhanvantari nasceu em Salvador, na Bahia, o HK Dhira nasceu em Autazes, no Amazonas, e a HK Rasa nasceu em Arco Verde, Pernambuco.

Para fins de padronização, optamos por utilizar apenas o primeiro nome de cada sujeito e identificar, antes de seu primeiro nome, o campo de seu saber; exemplo: parteira, benzedeira, raizeiro, agricultor/a e hare krishna (HK). Optamos, ainda, por apresentar as identidades dos sujeitos do campo, pois, por se tratar de um estudo que traz as memórias de vida de cada um/a, assim como as diferentes maneiras com que tecem seus saberes, torna-se interessante o registro do nome. Outro aspecto é que, dessa maneira, é possível dar visibilidade à trajetória de cada sujeito. A ideia foi o reconhecimento dos saberes de cada sujeito estudado e, para isto, visibilizar suas autorias foi fundamental. Por esses motivos, optamos pelo caminho de evidenciar as identidades.

Destacamos também que não precisamos resguardar nenhuma das identidades, pois todos os membros que participaram da pesquisa, ou assinaram um termo de consentimento ou gravaram em áudio a autorização para a utilização de seus depoimentos, identidades e imagens que foram registrados em gravações.

Sobre a região do Murici e entorno do Parque Ambiental, destacamos que ela apresenta especificidades: uma natureza viva e saberes que se relacionam entre as comunidades, dentro de uma lógica da gratuidade. A região é a única, em Caruaru, que apresenta Mata Atlântica preservada e um parque ecológico especificamente voltado para o cuidado ao meio ambiente – Parque Natural Municipal Professor João Vasconcelos Sobrinho. Essas especificidades fazem do local um santuário ecológico, com

3. Optamos por abreviar Hare Krishna por HK.

grande diversidade biológica e cultural.

Assim, neste artigo, trabalhamos o entrecruzamento das seguintes categorias de análise: “Educação, Saberes Populares, Bem Viver e Ancestralidade”; “Oralidade e Memória”. Dessa forma, há o diálogo entre os/as teóricos/s que debatem sobre esses temas com os sujeitos do campo e, a partir disso, um novo conhecimento gerado.

Colocamos aqui reflexões sobre os saberes populares e ancestrais como epistemologias importantes na educação e abordamos a questão da ancestralidade e resistência desses sujeitos diversos e plurais que residem na comunidade da Vila do Murici. Estes sujeitos vivem mediante a uma compreensão dialógica com a terra, com a natureza. Na lida com a terra e com seus saberes, trazem ensinamentos e conhecimentos permeados de oralidade e ancestralidade e, assim, os transmitem para as gerações seguintes. O ponto principal de união desses sujeitos diversos é a natureza, vista como Mãe-Terra. Em seus modos de vida, vivem integrados com a natureza de maneira tradicional (benzedeiras, parteiras, rezadeiras, raizeiros e agricultores) e integrados na natureza em Ecovilas (hare krishnas).

### **O encontro entre os/as teóricos/as e os sujeitos do campo**

#### *Educação, saberes populares, bem viver e ancestralidade*

Adentrando no tema, no que se refere à categoria “Educação, saberes populares, bem viver e ancestralidade”, apresentamos inicialmente, como fio norteador, a concepção de Mãe-Terra e Bem Viver em diálogo com as narrativas populares dos sujeitos e suas relações com a terra.

Mamani (2010, p. 32) fala sobre a

cosmovisão ancestral indígena do *Vivir Bien* - da língua *Kíchwa*: *Sumak Kawayay* – que se refere a uma vida em harmonia com a Mãe-Terra e pode ser sintetizado em: “*Vivir bien, es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra*”.

Os sujeitos com quais dialogamos, ao apresentarem as suas concepções sobre natureza, trazem a ideia de Mãe-Terra. Aproximando do conceito de *Vivir Bien*, a HK Rasa fala da natureza como uma mãe. Assim como Mamani (2010), HK Rasa também demonstra que existe uma relação entre os seres humanos e a natureza: “A natureza é de fato e de direito a mãe do mundo material, ela que abriga toda espécie de vida e nutre igual que uma mãe humana [...]. Ela tem essa qualidade que eu citei dos mestres que, como a mãe também, dá sem pedir nada em troca” (HK RASA. Diário de Campo: 15/11/2016).

Para Acosta (2015), o Bem Viver é um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza. Acrescenta que é a oportunidade para construir outros tipos de sociedades, sustentadas sobre uma convivência harmoniosa entre os seres humanos consigo mesmos e com a Natureza, por meio do reconhecimento dos diversos valores culturais existentes no planeta: “trata-se de bem conviver em comunidade e na Natureza” (ACOSTA, 2015, p. 15-20).

Nesta perspectiva destacada por Acosta, partilhamos a fala de agricultor Osório, que demonstra seu sentimento em relação à terra, destaca a importância de nos relacionarmos com a natureza para sairmos do egoísmo presente no mundo e deixarmos que as coisas circulem dentro de relações de dar e receber: “Eu gosto da natureza, a natureza é a maior mãe do mundo e mãe de todos [...]. Não fosse a natureza, como tem muito hoje, aí vira malfazejo, [...], porque não tem contato com a natureza, aí só enxerga o seu próprio umbigo” (AGRICULTOR OSÓRIO. Diário de Campo: 18/09/2016).

Destacamos aqui alguns aspectos da fala do Agricultor Osório quando ele diz que: “a natureza é a maior mãe do mundo e mãe de todos”. Neste sentido, sendo mãe, deve ser cuidada e, nessa perspectiva, viver no planeta significa cuidar dele, cuidar da natureza. Sendo assim, ao invés do ser humano ser um explorador da Terra, ele é compreendido como um cuidador da Terra. Outro aspecto é que se a natureza é uma mãe, logicamente é um ser vivo que ensina: “Como eu aprendi com a natureza, você também, todos têm que aprender” (AGRICULTOR OSÓRIO. Diário de campo: 18/09/2016). Nesta perspectiva, se a natureza ensina, por conseguinte, existe uma relação de troca e, assim, uma reciprocidade.

Dentro desse contexto dos saberes da terra, destacamos que vários elementos integram uma educação fundamentada em saberes populares e ancestralidade. Fazem parte de uma herança que circula de geração em geração, se (re)constrói, dialoga e multiplica-se com passar dos anos por meio de uma vivência diária.

Esses aspectos são explicados por Brandão (2009, p. 43), quando diz que a principal tendência da educação popular atualmente está na transição de um modelo emergente de educação com ponto de referência em si mesmo, “para uma prática com referências nos grupos populares”. O autor também fala sobre os saberes indígenas, em que, por exemplo, na aldeia os anciãos/as ensinam às crianças o saber da tribo: “Tudo que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência” (BRANDÃO, 2007, p. 6).

No que se refere ao diálogo, Freire (2005, p. 44) afirma que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”. Assim,

procuramos, também, compreender neste artigo como os sujeitos diversos com os quais dialogamos aprenderam seus saberes: como se deu o processo de transmissão do conhecimento, assim como, quais qualidades eles/as percebem em uma pessoa que é considerada mestre ou mestra. Encontramos nas respostas afirmações sobre essas questões, assim como suas visões de mundo, dos processos que permearam suas vidas e possibilitaram o aprendizado e a troca de saberes culturais.

Dentro desta perspectiva do diálogo, como apresentada por Freire (2005), em sua explicação sobre a cultura popular, a parteira Marlene fala que essa cultura, que é geradora de comunicação, é fundamento de uma comunidade:

E eu acho assim, que a cultura popular é isso, é a pessoa sempre estar em comunicação com a comunidade, com os vizinhos, sempre estar fazendo alguma coisa de melhor para essas pessoas e sempre somar para aquela comunidade crescer. Eu acho que isso é a cultura popular, desde pequena eu tenho isso na minha cabeça, e por isso eu venho somando ao longo da minha vida, com trabalho e dedicação. Já fiz muitas coisas que foram boas, não só para mim, mas para as pessoas que sempre me acompanham na minha trajetória de vida, para a comunidade. (PARTEIRA MARLENE. Diário de Campo: 03/08/2016).

No momento em que ela traz à tona ações que visam contribuir para a comunidade, em comunicação com o coletivo e em prol de transformações positivas, busca esse fundamento da cultura popular como fonte de resistência e educação popular. Dessa forma, oferece uma perspectiva que nos remete às bases da educação popular, fundamentada na cultura de raiz. Essa percepção, que é pedagógica, está em consonância com o pensamento de Brandão (2007, p. 29) quando afirma que a educação popular constitui uma nova teoria,

não simplesmente de educação, mas “das relações que a consideram a partir da cultura”.

Fernandes (2011, p. 25) diz que as teorias da educação popular, principalmente as concepções de educação, de cultura popular e de cotidiano, servem-nos de lentes interpretativas para “inteligir o desenho, as características e a dinâmica das aprendizagens dos saberes populares que se deram ausentes dos espaços escolares”.

Assim, percebemos que esses aspectos da educação popular nos ajudam, de fato, a compreender e inteligir as dinâmicas e processos dos saberes dos sujeitos diversos deste estudo, assim como suas concepções e modos de vida. Pois, eles/as falam de algo comunitário, de ajudar sem receber algo em troca, de uma natureza que é viva. Esses conceitos, dentro de uma ciência clássica, acabam sendo invisibilizados, todavia, por meio da educação popular, esses saberes constituem o próprio fundamento de tal prática.

Neste sentido, podemos entender a fala da Parteira Marlene quando ela faz questão de nunca receber nada pelos partos que faz: “E eu dizia: olha comadre, eu não quero receber porque o que eu faço, eu faço de coração, eu faço pela minha comunidade, eu faço pelo bem-estar das pessoas” (PARTEIRA MARLENE. Diário de Campo: 03/08/2016).

Em nosso modo de ver, esses saberes e realidades vindas da cultura popular fundamentam o que Arroyo (2012, p. 12) diz sobre os coletivos populares. O autor afirma que esses coletivos, ao se afirmarem sujeitos políticos, sociais, culturais, éticos, de saberes, memórias e identidades construídas nesses contextos, “padrões de poder, dominação/subalternização”, explicitam as concepções e epistemologias, não apenas em que foram conformados, subalternizados, mas, mormente, colocam na agenda pedagógica as pedagogias “com que se formaram e aprenderam Outros Sujeitos”. Diz ainda que os coletivos revelam outra história da educação: de serem sujeitos

de outros processos pedagógicos ocultados, ignorados na história das teorias pedagógicas e que precisam ser reconhecidos (ARROYO, 2012).

São saberes que foram “subalternizados pelos padrões de poder”, como afirma Arroyo (2012, p. 12), mas que resistiram e resistem até hoje e, de fato, como afirma o autor, “precisam ser reconhecidos”, pois, em nosso modo de ver, esses saberes nos ensinam a arte de viver. Como afirma o raizeiro Alberto, “plantar ensina a gente a viver. Não é brincadeira, mas olha aquele pezão de jambo, eu plantei e agora dá um tanto de fruta, já deu muitas safras, é o movimento da vida. Plantar ensina a gente a viver, mas como ensina. Quem planta vive bem” (RAIZEIRO ALBERTO. Diário de Campo: 25/06/2016).

Outro fator importante dentro da tessitura de saberes dos sujeitos diversos refere-se aos ensinamentos que vêm dos/as mais velhos/as. O agricultor Osório diz o que aprendeu com seus avós: “As pessoas mais velhas, os mais antigos, eles tinham uma sabedoria de Deus, viu. Esse pessoal ensinava tudo à gente” (AGRICULTOR OSÓRIO. Diário de Campo: 18/09/2016).

Ele destaca mais aspectos que aprendeu de seus pais e avós, os quais ele considera seus professores, seus mestres:

Meus quatro professores, minha aula todinha do mundo, os saberes talvez hoje as pessoas nem entendam, foram: a gente não “bulir no alheio”, ou seja, não roubar. Não roubar o que é dos outros, não fazer mal a ninguém. No local que a gente for, se alguém vier se desentender com a gente, a gente ir embora, não dar atenção. Se for uma pessoa legal, fazer amizade e tal. Isso tudo me ensinaram, foram as minhas aulas. (AGRICULTOR OSÓRIO. Diário de Campo: 18/09/2016).

Esse contexto descrito, assim como os outros aspectos apresentados nas falas dos sujeitos diversos que destacamos até aqui, nos auxiliam a compreender a perspectiva de Brandão (1983, p. 5) que, em um estudo sobre as relações no campo e a folia de reis,

diz que: “Por onde andei nunca vi espaços próprios e situações formais ou escolarizadas de ensino, mas aqui e ali encontrei inesquecíveis momentos de um persistente trabalho pedagógico [...] do exercício ativo de fazer circular o conhecimento. De educar, portanto”.

Quando perguntamos sobre as qualidades de um mestre/a para os sujeitos diversos, obtivemos respostas confluentes. HK Dhira salienta acerca das qualidades de um mestre falando que este tem “cultura e conhecimento”. Todavia, ressalta que não necessariamente conhecimento acadêmico, “de universidade, doutor”, porque, segundo HK Dhira, “não tem só esse tipo de conhecimento da universidade. Às vezes se vê ignorância também na universidade”. De tal modo, diz que um mestre é uma pessoa que “fala o necessário, faz porque tem inteligência, tem paciência para fazer e só faz aquilo que sabe e, o que não sabe, tem humildade para perguntar, pode ser até para um mais novo do que ele”. Conclui dizendo que um mestre “só faz o que sabe fazer e, se não sabe, está aprendendo e quer aprender e, para isso, precisa humildade” (HK DHIRA. Diário de campo: 20/10/2016).

Ele demonstra, em sua perspectiva, que o conhecimento não é apenas o acadêmico e isso também vai ao encontro do que os teóricos aqui citados apresentam sobre a educação. HK Dhira destaca a humildade, na qual o mestre/a se abre para os aprendizados. Isso se aproxima do que Guimarães Rosa (1994) aborda sobre o tema no Grande Sertão: Veredas. O romancista mineiro explica que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (ROSA, 1994, p. 436).

Por sua vez, o raizeiro Alberto diz que uma qualidade importante é: “não querer só para si, querer para si e para o outro”. “Se a pessoa só quer para ela, não merece confiança para dirigir uma comunidade, e essas coisas, né”. Para concluir sua fala, ressalta: “não só uma coisa, mas tudo o que alguém quiser não

querer só para ele, querer para ele e outro, não dá para querer só para a gente” (RAIZEIRO ALBERTO. Diário de Campo: 25/06/2016).

Nessa perspectiva apresentada por Raizeiro Alberto, assim como pelos outros sujeitos, observamos que há uma empatia com as outras pessoas, com o entorno, com o meio ambiente, com a terra. Isso pode ser percebido também nos saberes de um índio boliviano citado em Brandão (1994) quando ele evidencia uma conversa que teve com esse índio:

E me lembro de que ele terminou o que dizia de uma maneira muito poética. “Por isso, para o índio não é difícil pensar que ele mora ao mesmo tempo em uma choupana, em uma aldeia, em um lugar natural do altiplano, nos montes, nos rios e tudo e na Terra inteira, e no universo e nas estrelas”. (BRANDÃO, 1994, p. 16-17).

Os sujeitos diversos desse estudo, pelo modo de vida tradicional no campo e em Ecovilas, trazem outras perspectivas, nas quais a ecologia é um dos fundamentos, havendo, assim, uma harmonia entre aspectos naturais, culturais, materiais e imateriais, não existindo separação, por exemplo, entre as construções dos seres humanos e as florestas.

Assim, a pergunta que Brandão (1994, p. 18) faz após ouvir a fala do índio nos parece relevante dentro deste contexto: “Não deveríamos voltar a aprender com essas pessoas e esses povos tão mais próximos do mundo natural o que ao longo das eras de nossa própria história parece que esquecemos?”.

Além dos aspectos colocados pelos sujeitos diversos destacados até aqui durante as entrevistas, ainda percebemos que eles/as interagem e trocam seus saberes e ações, fazendo o conhecimento circular e fortalecendo, assim, uma visão comunitária. No que se refere a essa interação, destacamos aqui a fala de Fernandes (2011), o qual ressalta que um aspecto que se mostra constante e transversal

nos saberes populares é a presença das trocas de experiências, dos saberes acumulados, os quais iluminam os contextos vivenciados.

Nas falas a seguir da benzedeira Antônia, HK Dhanvantari, HK Dhira e parteira Marlene podemos observar como acontecem essas trocas de saberes.

Benzedeira Antônia cita um curso oferecido pelo movimento Hare Krishna em parceria com a Igreja Católica local e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Agreste:

Tem algo legal, o curso que você deu para meu neto. Lá na vila, meu neto adorava o curso. Ele fala de você, meu filho. Meu neto Matheus, afilhado e filho de criação. Eu gostei dele participar. Ele aprendeu coisas legais. Ele dizia que ia me levar um dia para ver como era bonito o curso [...]. (BENZEDEIRA ANTÔNIA. Diário de Campo: 25/06/2016).

O HK Dhira expõe sua admiração pelo agricultor Osório:

Olha o exemplo do seu Osório, que veio aqui. Ele tem noventa anos. Ele conhece essa fazenda mais do que nós, que estamos aqui há trinta. Nasceu na região, está aí forte, sadio e do jeito que vai, vai uns quinze anos mais. Porque planta tudo, planta mandioca, planta feijão, macaxeira, milho, coentro. Isso é ótimo para a saúde, mexer na terra, atividades, e ainda come o que planta e, além de tudo isso, ainda é espiritualista. (HK DHIRA. Diário de Campo: 22/10/2016).

Nessa relação entre os saberes e as pessoas da comunidade, parteira Marlene diz que a parteira, pela relação tão forte e amorosa que cria com a parturiente e sua família, acaba se tornando parte da família. Ela destaca que isso acontece pelo carinho e amor que a parteira dedica antes do parto, fazendo o acompanhamento; no momento do parto e depois dele, cuidando da parturiente e da criança recém-nascida. Parteira Marlene alerta

que, nos hospitais, dificilmente se cria esse vínculo, já que os trabalhos de parto nesses locais são sempre corridos. Destaca também que fazer partos ensina como se relacionar uns com os outros e, dessa forma, os saberes vão circulando:

Sim, o ser parteira nos ensina a se relacionar com o outro, e, muito, esse é o olhar do bem. a parteira é diferente do hospital. (...) Tudo isso fica no coração para sempre, pode passar o tempo que for. Eu acho que era isso que minha avó fazia, ela passava isso para as comadres. (...) O laço familiar, da hora que a gente chega na casa e fala com a paciente e conhece as pessoas, até a hora que a criança nasce, daí por diante, fica para sempre. É muito forte o laço da família com a parteira. (PARTEIRA MARLENE. Diário de Campo: 03/08/2016).

Neste contexto, HK Dhanvantari traz o conceito: “cooperação mútua”. Ele diz que, no movimento Hare Krishna, “há uma metodologia prática, para por em prática o conhecimento teórico de *Bhakti Yoga*”. Assim, “os mestres orientam com uma rede de cooperação mútua” (HK DHANVANTARI. Diário de Campo: 05/01/2017).

Nesse sentido, pensamos como Paiva (2007), quando diz que, detentores de um conhecimento específico, os mestres/as são referências no lugar onde vivem e, certamente, no campo onde atuam. As suas ações e relações os permitem ser reconhecidos, legitimados e valorizados. Argumenta ainda que são responsáveis pelo engendramento de práticas culturais; de um legado para gerações futuras, sendo, dessa maneira, mercedores de homenagem, visibilidade, estímulo, respeito, valorização e estudo.

### **Oralidade e memória**

Adentrando agora nos aspectos que permeiam a oralidade e a memória, ressaltamos que os processos de memória de



vida e experiências dos mestres e mestras da oralidade deste estudo envolvem aprendizados, lutas, fé, persistência, pioneirismo, determinação, dentre outros aspectos.

Bâ (2003), ao falar sobre a memória, tradição e história oral africana, afirma que, nas narrativas, as pessoas eram capazes de abordar quase todos os campos do conhecimento da época. O conhecimento não era compartimentado. O mesmo ancião – no sentido africano da palavra, que significa aquele que conhece – podia ter conhecimentos profundos sobre religião ou história, como também sobre ciências naturais ou humanas de todo tipo (BÂ, 2003, p. 174). Nesta mesma perspectiva, Vansina (2010, p. 140) diz: “Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral”.

Neste sentido da memória e das tradições orais nas quais acontecem os processos de ensino e aprendizagem populares, o agricultor Osório evidencia como aprendeu a plantar e a cozinhar: “Com meus pais, eu aprendi olhando e fazendo. Desde os cinco anos” (AGRICULTOR OSÓRIO. Diário De Campo: 15/09/2016).

No plantio, ele diz que o pai ensinava passo a passo. Descreve que seu pai caminhava na frente ensinando, cavando os buracos para as sementes, e todos iam atrás aprendendo e fazendo: “A gente ia cavar a roça, pai pegava a carreira dele e ia à frente, e a gente ia cavando atrás e ele sempre olhava se estava cavando bem” (AGRICULTOR OSÓRIO. Diário de Campo: 15/09/2016).

A parteira Lurdes relata como aprendeu a arte de fazer partos: “Herdei essa herança da finada minha avó”. Diz que o primeiro parto que estava com vinte e seis anos. Foi uma situação inusitada, pois a parturiente estava prestes a entrar em trabalho de parto e a parteira que viria se atrasou. Então, parteira Lurdes, a pedido

de sua mãe, foi na casa para ajudar de alguma forma. Assim, salienta que sua mãe disse: “vamos lá mais eu, porque o filho dela foi chamar fulana para fazer o parto, mas é longe”. Parteira Lurdes respondeu: “não mãe, eu não vou não”. A mãe insistiu: “vamos porque com você eu não tenho medo, porque sozinha eu tenho” (PARTEIRA LURDES. Diário de Campo: 12/08/2016).

A mãe de parteira Lurdes tinha conhecimento sobre como parir um/a filho/a, todavia não era parteira. Por esse motivo, ela não queria ir sozinha e solicitou que parteira Lurdes a acompanhasse. Deste dia em diante, esta iniciou sua vida de parteira: “E, quando chegamos lá, esse menino nasceu na minha mão” (PARTEIRA LURDES. Diário de Campo: 12/08/2016).

No que se refere à memória, ressaltamos que no diálogo com os sujeitos diversos desse estudo foi possível escutar suas memórias de vida que, em diversos momentos, se unem com a memória da própria Vila do Murici. Assim, o conteúdo trazido por Brandão (1994) sobre memória nos traz uma reflexão interessante nesse sentido. O autor fala da memória presente na natureza e nos rituais. Cita o imaginário indígena, dizendo que ele recupera para o sentimento e para o conhecimento humanos a memória universal do tempo. A consciência traduzida em miríades de fábulas, de danças, de desenhos inscritos na pele das pessoas, “de gestos vividos como ritos e ritos vividos como gestos”, carregados de símbolo e sentimento (BRANDÃO, 1994, p. 24).

Nesta perspectiva, sendo intemporal, a terra não pode ser reduzida a mercadoria e ser comercializada, porque ela não é somente um lugar, ou um feixe de lugares: “rios, matas, montes, praias, pinheirais e o ar e o firmamento. Ela é também um tempo. A terra inscreve o tempo e é a sua memória” (BRANDÃO, 1994, p. 24).

O fato apresentado por Brandão (1994) sobre a memória que fica registrada na própria paisagem também é demonstrado na fala de raizeiro Alberto quando, em suas memórias

de vida, aborda sobre a construção da igreja central da Vila do Murici, a Igreja Católica Nossa Senhora da Paz do Murici:

Olha, aquele sino, aquele sino eu fui vê-lo em Juazeiro, veio de lá, eu comprei lá. Mas fui de carro e vim de carro. A pedra fundamental da Igreja foi plantada em vinte e três de março de 1932. Foi plantada a pedra fundamental. Em 1933 foi sentado o primeiro tijolo. Quando eu peguei a obra, ela já tinha começado e demorou para ficar pronta. (RAIZEIRO ALBERTO. Diário de Campo: 25/06/2016).

O fato de ele ser um dos responsáveis pela construção da igreja central – espaço importante dentro da história da Vila do Murici e da paisagem local – demonstra que a memória viva de raizeiro Alberto se interlaça na história da Vila do Murici e da paisagem, que também guarda sua memória e simbolismo.

HK Dhanvantari quando fala sobre a Ecovila Vraja Dhama também apresenta uma memória viva que se une com a memória da paisagem. Essa memória traz o início do movimento Hare Krishna no Brasil, assim como a fundação da Ecovila Vraja Dhama, há mais de trinta anos atrás, no ano de 1987:

Então, eu estava em São Paulo, mas Vicitra, o fundador, meu irmão, me convidou para vir ver a terra [...]. Eu sei que foi um momento muito importante para o movimento, porque nós tínhamos apenas uma comunidade rural, Nova Gokula, em Pindamonhangaba, São Paulo. E, para o Nordeste, era importante ter essa comunidade rural que pudesse abrigar as famílias, fazer escola, desenvolver agricultura orgânica e dar um exemplo de vida simples com a meta de autossuficiência. Então a ideia original era essa. E a gente desenvolveu e, até hoje, a gente luta por isso. Você está aqui por isso, eu estou aqui por isso, tudo que a gente

faz a cada dia é pensando em como que a gente pode oferecer para as pessoas um exemplo de vida simples, produzindo os próprios alimentos, transmitindo para nossos filhos a cultura espiritual, que é o legado deixado por Prabhupada<sup>4</sup>. (HK DHANVANTARI. Diário de Campo: 12/01/2017).

Agricultor Osório também descreve eventos culturais da Vila do Murici. Fala com carinho sobre a Troça, grupo cultural tradicional das festas de São João na região na sua juventude. Ao falar sobre a Troça, traz sua memória viva e, ao mesmo tempo, parte da própria memória da Vila do Murici:

Minha avó costurava as roupas para a Troça. Lá para pedra de vocês subia o pessoal atirando e festejando, quem sabia bem da festa lá é compadre Campero. Lá era o cruzeiro de São João. A Troça é assim, no dia do santo, o pessoal passava nas casas, fazia a maior festa. Cantava muito. (SENHOR OSÓRIO. Diário de Campo: 15/09/2016).

Agricultor Osório aborda que, antigamente, muitas pessoas participavam da Troça, que fazia parte da cultura local: “a menor era de Taquara e, imagina, na época, tinham vinte e um atiradores. Aqui tinham vinte e seis e, na festa, parecia uma procissão. Desde pequeno eu via isso”. Por outro lado, salienta que, atualmente, essa tradição está se acabando e poucos se interessam (AGRICULTOR OSÓRIO. Diário de Campo: 15/09/2016).

A Troça<sup>5</sup> é uma manifestação típica nordestina e é o batalhão dos Bacamarteiros. Segundo Lima (2013), a Troça, na cidade de Caruaru-PE, consiste em uma apresentação performática de um grupo de quinze a vinte pessoas vestidas com calça e camisa de

**4.** Mestre fundador da Sociedade Internacional para a Consciência de Krishna, popularmente conhecida como Movimento Hare Krishna.

**5.** Para mais, ver Bacamarte, Pólvora e Povo (2004), do pesquisador Olímpio Bonald Neto. Há escassa literatura acerca dos bacamarteiros e a obra desse autor é referência, um raro momento em que esses grupos foram devidamente contemplados em uma pesquisa mais extensa.

zuarde, lenço vermelho no pescoço, chapéu de palha ou couro adornado com uma rosa vermelha e com munição e seus bacamartes<sup>6</sup>. Assim, desfilam e fazem suas apresentações nas ruas, avenidas ou mesmo na zona rural, dando salvas de tiros em homenagem aos santos católicos reverenciados no mês de junho na região do agreste Pernambucano: Santo Antônio, São João e São Pedro.

Em sua pesquisa antropológica sobre a Troça e os grupos de Bacamarteiros na cidade, Lima (2013, p. ) destaca:

A versão mais difundida sobre a origem dos batalhões de bacamarteiros é que a tradição teria surgido após a ocorrência da Guerra do Paraguai (1865). Porém, alguns pesquisadores afirmam que o uso do bacamarte, especificamente no estado, deu-se para saudar aos santos juninos, e teve início com a invasão holandesa em Pernambuco, enquanto que os folgazões afirmam que a origem é anterior a citada guerra, que a tradição surgiu quando do nascimento de São João Batista.

Essas são as memórias dos/as mestres/as da oralidade, memórias que fazem parte da tradição oral e que, em nosso modo de ver, convergem com a perspectiva de Bâ (2010, p. 169) quando este diz que:

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertam 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.

### **Considerações finais**

Como considerações finais, salientamos que a análise entre a teoria e a prática possibilitou a sistematização das principais

ideias e conceitos dos teóricos com os sujeitos, assim como o resultado desse diálogo, possibilitando, dessa forma, a produção de um novo conhecimento. Esse novo conhecimento surge em uma perspectiva de saberes outros e apresenta uma ancestralidade que circula e tece conhecimentos que passam de geração a geração, se tornando, assim, rituais individuais e coletivos que se manifestam no dia a dia.

O pensamento dos sujeitos diversos, mestres e mestras da oralidade, com os quais dialogamos trouxeram saberes e epistemologias outras, tecidas no dia a dia, no ato de relacionamento uns com os outros, cada um de sua forma e com sua experiência de vida.

Nas formas de educação popular que permeiam a tessitura cultural, dentro dessas experiências de trocas, encontramos elementos que integram saberes e ancestralidade pelos quais acontecem transmissões de conhecimento. Percebemos que esses saberes fazem parte de uma herança que circula de geração em geração, se (re)constrói, dialoga e se multiplica com o passar dos anos por meio de uma vivência diária fundamentada pela cultura popular.

A partir disso, identificamos que há forte relação de identidade com o local no qual os sujeitos diversos vivem gerando, assim, sentimentos, significados e uma cultura popular com suas especificidades.

Em síntese, podemos dizer que os sujeitos diversos pesquisados falam sobre educação, sobre situações, processos, tessituras de saberes, estruturas de trocas de símbolos, por meio dos quais se vivencia e se faz fluir o saber.

Concluindo, destacamos que os sujeitos deste estudo, assim como todos os sujeitos que fazem parte e vivenciam a cultura popular têm uma maneira própria de lidar e perceber o mundo. Assim, podemos falar de um fazer filosófico e cultural na América Latina: gestos, posturas, visões de mundo carregados de intenso significado para a coletividade, ancestralidade,

6. Bacamarte é uma arma de fogo de cano curto e largo, reforçada na coronha.

luta, resistência etc. Podemos falar também em um fazer filosófico e cultural no Agreste, de saberes produzidos nesse lugar, de uma Epistemologia do Agreste, de Epistemologias do Agreste, assim como de Epistemologias do Murici.

Percebemos que há uma biblioteca viva, um vocabulário próprio com uma lógica própria, que não é linear, mas sim, cíclica e se constrói por associações, possuindo focos outros e um jeito próprio de construir e de elaborar saberes e de manter a própria vida.

Assim, acreditamos ser preciso limpar a nossa vista, fazer um deslocamento de retina, que significa *perceber e viver esses saberes outros*, essas Epistemologias do Sul, Epistemologias

do Agreste, Epistemologias do Murici que são formas ancestrais de luta e resistência. Os saberes ancestrais produzem estranhamento do olhar e, assim, se passa a enxergar de outra maneira. É uma forma de descolonizar o olhar machista, dual, opressor e, dessa forma, olhar agora com outra visão de mundo.

Essas outras maneiras apontam para uma relação empática com a terra, com a natureza. Isso constrói uma multiplicidade de saberes que permeiam a maneira de relacionamento dentro das experiências de vida de cada um: o lidar com a terra faz com que os saberes sejam vivenciados e gerem vida a uma maneira comunitária de perceber o mundo, de bem viver.

## Referências

- ACOSTA, A. **O bem viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. Rio de Janeiro: Editora Elefante, 2015. 258 p.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 336 p.
- BÂ, A. H. **Amkoullel, o menino fula.** Tradução de Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas; Palas Athena. São Paulo, 2003.
- BONALD NETO, O. **Bacamarte, pólvora e povo.** 3. ed. Recife: Bagaço, 2004. 114 p.
- BRANDÃO, C. R. **Cultura rebelde:** escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. 107 p.
- BRANDÃO, C. R. **Somos as águas puras.** Campinas, SP: Papyrus, 1994. 317 p.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. 116 p.
- FERNANDES, E. **Processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos/ãs do Alto do Moura:** tessitura de vida e formação. 2011. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 256 p.
- LIMA, G. M. **Os bacamarteiros de Caruaru.** 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

MAMANI, F. **Buen vivir/vivir bien**: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: Organizaciones Indígenas, 2010. 122 p.

PAIVA, I. P. **A capoeira e os mestres**. 2007. 167 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

ROSA, G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. 624 p.

VANSINA. J. **A tradição oral e sua metodologia**. KI-ZERBO, J. (ed.). História geral da África, I: metodologia e pré-história da África. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

Submetido em 29 de novembro de 2018.

Aprovado em 25 de abril de 2018.